

Le
cartable
de
Clio

Revue romande et tessinoise
sur les didactiques de l'histoire

GDH

n° 2 2002

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

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

Couverture: FRANÇOISE BRIDEL, GENÈVE

© Loisirs et Pédagogie, Lausanne, 2002

ISBN 2-606-00964-9

LEP 920142A1

I 1002 1 SRO

L'éditorial I

<i>Le rapport final de la Commission Bergier: l'occasion d'ouvrir le débat en classe</i>	7
--	---

L'actualité de l'histoire I

<i>A propos du rapport Bergier (dossier)</i>	11
<i>Usages pertinents et abusifs du concept de totalitarisme (entretien avec Enzo Traverso)</i>	21
<i>Périodisation rigide et périodisations éclairantes</i>	
KAREL BOSKO, COLLÈGE DE GENÈVE, UNIVERSITÉ DE GENÈVE	24
<i>Périodisation et pratiques historiennes</i>	
PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG	28

Les usages publics de l'histoire I

<i>Le témoignage oral en classe d'histoire: réflexions autour du projet Archimob</i>	
NADINE FINK, UNIVERSITÉ DE GENÈVE.	39
<i>Enseigner l'histoire par le cinéma (entretien avec Gianni Haver)</i>	52
<i>La Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés</i>	
MARIE-ANGE BARON, ENSEIGNANTE ET RESPONSABLE PÉDAGOGIQUE DE LA MAISON D'IZIEU	57
<i>Un lieu-ressource pour l'histoire sociale: la Maison du Peuple de Saint-Claude (Jura, France)</i>	
ALAIN MÉLO, HISTORIEN, ARCHIVISTE DE LA FRATERNELLE	63
<i>Rétro-prospective pour un bicentenaire annoncé</i>	
PATRICK DE LEONARDIS, SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE (SPES), LAUSANNE	69

Les didactiques de l'histoire I

<i>Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire</i>	
NICOLE TUTIAUX-GUILLON, IUFM DE LYON	89
<i>Combat pour l'histoire mondiale (avec des extraits d'un projet italien de curriculum)</i>	
LUIGI CAJANI, UNIVERSITÉ DE ROME « LA SAPIENZA »	97
<i>Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire: à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique</i>	
ROBERT MARTINEAU ET CHANTAL DÉRY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.....	114
<i>L'enseignement de l'histoire au Brésil pendant les trente dernières années: une histoire militante</i>	
LANA MARA DE CASTRO SIMAN, UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DU MINAS GERAIS (BRÉSIL)	132

<i>L'histoire à l'école en Argentine: continuité du modèle de l'« identité nationale » et quelques attentes de rupture</i>	
BEATRIZ AISENBERG, UNIVERSITÉ DE BUENOS AIRES.....	140
<i>L'histoire sociale dans l'enseignement secondaire</i>	
GÉRARD NOIRIEL, ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES, PARIS	160
<i>Heuristique et histoire sociale. Cinq (petits) pas pour progresser en histoire sociale à l'école</i>	
PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG	163
<i>Construire une pensée historique et sociale</i>	
CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES (IFMES), GENÈVE	183
<i>Leçons d'histoire à l'école primaire</i>	
FRANÇOIS AUDIGIER, YVES AUCKENTHALER, NADINE FINK ET PHILIPPE HAEBERLI, UNIVERSITÉ DE GENÈVE	194
<i>Pour une histoire de l'école à l'école</i>	
ALINE GUALENI, ENSEIGNANTE D'HISTOIRE AU CO DES COUDRIERS, GENÈVE	218
<i>I nuovi programmi della scuola media</i>	
GIANNI TAVARINI, ESPERTO DI STORIA, BELLINZONA	233

La citoyenneté à l'école |

<i>Eduquer à la moralité sans moraliser</i>	
CLAUDINE LELEUX, DÉPARTEMENT PÉDAGOGIQUE DE FRÉ DE LA HAUTE ÉCOLE DE BRUXELLES.....	243

L'histoire de l'enseignement |

<i>La conception de l'histoire dans l'enseignement islamique précolonial au Maroc</i>	
MOSTAFA HASSANI IDRISI, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, RABAT.....	253
<i>Comment nos prédécesseurs résolvaient la question de l'apprentissage: le cas de l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'Ecole normale de l'An III</i>	
PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG	263

Les annonces, comptes rendus et notes de lecture |

Compte rendu du cours de mai 2002	277
Annonce du cours de mai 2003.....	280
Livre de Marie-Christine Baquès, Art, histoire et enseignement	281
Livre de Charles Heimberg, L'Histoire à l'Ecole.....	282
Livre d'André Kaspi sur Jules Isaac	283
Livre de Peter Stearns, Peter Seixas et Sam Wineburg, Knowing, Teaching & Learning History	284
Livre d'Umberto Baldocchi, Stefano Bucciarelli et Stefano Sodi, Insegnare storia	288
ÉduClio, par Mostafa Hassani Idrissi.....	290
Abonnement	294

Le cartable de Clio

L'éditorial |

LE RAPPORT FINAL DE LA COMMISSION BERGIER : L'OCCASION D'OUVRIRE LE DÉBAT EN CLASSE

La première année d'existence de notre revue a été marquée en Suisse par la publication du rapport final de la « Commission Indépendante d'Experts – Seconde Guerre Mondiale » (ladite *Commission Bergier*, du nom de son président). Les conclusions de ce rapport sont accablantes pour les autorités suisses, les banques, certaines compagnies d'assurances et entreprises de l'époque. De toute évidence, même en tenant largement compte du contexte des années de guerre, c'est-à-dire des pressions de l'Allemagne national-socialiste, leur attitude n'a pas été à la hauteur des exigences éthiques qui auraient pu prévaloir sans faire courir de risques inconsidérés à l'intégrité et à l'indépendance nationales. Le constat le plus pénible porte certainement sur la question des réfugiés.

Ainsi une nouvelle pierre a-t-elle été apportée à l'édification de l'historiographie d'une Suisse que l'on espère aujourd'hui plus lucide et plus critique des faits de cette période sombre de son histoire. Certes, beaucoup d'éléments étaient connus et soulignés depuis longtemps : dans les années cinquante le rapport Ludwig avait déjà mis en cause l'attitude de la Suisse à l'égard des réfugiés ; en 1970, la publication du rapport Bonjour sur la neutralité avait également mis à mal quelques certitudes historiographiques ; au début des années quatre-vingt, le chapitre sur les

années 1914 à 1945 de la *Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses*, rédigé par Hans Ulrich Jost, rendait largement accessible au grand public une vision critique et renouvelée de la période. Et pourtant que de difficultés ces historiens n'ont-ils pas éprouvées pour se faire entendre. D'ailleurs, il faut relever que ce rapport Bergier doit son existence aux pressions internationales et qu'il partage ainsi quelques analogies avec les précédents rapports Ludwig et Bonjour ; en effet, ceux-ci répondaient également d'une manière ou d'une autre aux polémiques médiatico-historiographiques qu'avaient déclenchées des publications étrangères mettant en cause le rôle de la Suisse pendant la Deuxième Guerre mondiale.

Il aura ainsi fallu passablement de persévérance et d'agitation diplomatique pour aboutir enfin à une version historique politiquement agréée. Saluons donc l'existence de ce rapport et son rôle positif pour le travail de mémoire et le travail d'histoire. Tout en exprimant deux inquiétudes, à propos de la place de l'histoire dans la Cité et à propos de son enseignement.

Pendant quelques années, un groupe d'historiens a disposé d'une ouverture exceptionnelle des archives, et de moyens financiers consistants. Qu'en sera-t-il à l'avenir ? Les autorités ont malheureusement décidé de

rendre les documents consultés qui provenaient d'archives privées sans que leur dépôt auprès des services compétents des archives ne soit garanti ni même prévu. De plus, les moyens attribués habituellement à la recherche dans le domaine des sciences humaines et de l'histoire sont nettement insuffisants. Après une période exceptionnelle de visibilité, avec une concentration de moyens sur un objet clairement circonscrit, la recherche historique ne risque-t-elle pas d'être terriblement négligée dans les années à venir ?

La seconde inquiétude concerne la question de l'entrée des conclusions du rapport Bergier dans les écoles. Depuis les années 1980, certes inégalement, et à l'exception de la série Payot, la plupart des manuels se sont efforcés de livrer des versions enseignables en phase avec l'état de la recherche (voir *Le cartable de Clio*, n° 1). Pour autant, faut-il rédiger un nouveau manuel ? Modifier les manuels existants ? Rédiger une plaquette

spécifique ? Limiter une telle plaquette à une sélection et à une présentation des principaux contenus du rapport ? L'accompagner de suggestions de situations d'enseignement ?... Quels que soient les moyens retenus, il serait très regrettable, voire dangereux et contre-éducatif, de remplacer une « vérité mythique » par une nouvelle « vérité critique » qui, installée à son tour comme vérité indiscutable, ne laisserait guère de place à l'examen. Tout au contraire, il s'agit à la fois de faire connaître les conditions de production et les conclusions des experts de la Commission Bergier, et de rendre compte des réactions contradictoires qu'elles ont suscitées pour engager le débat dans les classes. C'est ainsi que les élèves pourront se forger une représentation pertinente de la période, fondée sur des faits historiques et sur une conscience critique des enjeux dont cette histoire, comme toute histoire porteuse de mémoire, est l'objet dans nos sociétés.

Le comité de rédaction

Le cartable de Clio

L'actualité de l'histoire |

Le petit dossier que nous présentons ci-après comprend le texte d'une déclaration du professeur Bergier au moment de la publication du rapport final de la Commission qu'il présidait, les réponses de Marc Perrenoud, conseiller scientifique de la Commission, à trois questions que nous lui avons posées, ainsi qu'un Appel d'enseignants genevois pour la création d'une Maison de la Mémoire.

Nous souhaitons poursuivre la réflexion et le débat sur l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale et l'attitude des autorités suisses de l'époque dans les prochains numéros de la revue, y compris bien sûr avec des contributions de ses lecteurs.

La rédaction

Exposé du professeur Jean-François Bergier lors de la conférence de presse du 22 mars 2002 (à l'occasion de la publication du rapport de la Commission indépendante d'experts)

« *(La version orale fait foi)*

Voici venue la dernière rencontre entre vous et la Commission d'ailleurs dissoute depuis trois mois. Ses membres sont fiers de vous présenter aujourd'hui le rapport final de synthèse des travaux de la Commission, publié simultanément en quatre langues. Mais cette rencontre est aussi l'occasion de remercier la presse suisse et étrangère, et le public, qui ont accompagné notre travail avec une attention critique soutenue. Un véritable dialogue s'est établi durant ces cinq dernières années. Peut-être ce dialogue a-t-il parfois manqué de sérénité, dont nous aurions souhaité d'être entourés. C'est que l'enjeu était chargé d'émotions contradictoires – des émotions qui soulignent bien l'importance et la nécessité de la tâche qui

nous avait été confiée. Quoi qu'il en soit, la Commission a su en toutes circonstances préserver l'indépendance de sa démarche.

L'ouvrage de synthèse que nous vous soumettons aujourd'hui poursuit quatre objectifs. Il reprend en les résumant les résultats de toutes nos recherches, développés dans les vingt-huit volumes d'études, de contributions à la recherche et d'analyses juridiques, afin de rendre ces résultats mieux accessibles à tous et de mettre en relief les plus significatifs d'entre eux. Il s'efforce – et c'est le sens même d'une synthèse – de montrer à quel point et comment les différents aspects étudiés s'interpénètrent et forment un tout, complexe mais indissociable: l'ensemble donne sens aux parties. Il situe nos résultats dans leur contexte national et international,

dans un climat, dans un système de valeurs et de références ou plutôt des systèmes, dont l'affrontement entre 1933 et 1945 est à l'origine de la tragédie. Enfin, l'ouvrage rappelle à quelles limites notre entreprise se heurte, ce que nous n'avons pas pu résoudre, faute de sources ou faute du temps nécessaire pour exploiter toutes celles dont nous disposions ; il propose des perspectives pour le travail à venir.

L'essentiel des cinq années de vie de la CIE a été réservé à la recherche dans les archives publiques et surtout privées. Il n'est donc resté que quelques mois pour rédiger cet ouvrage, le traduire et pour le publier dans des conditions matérielles insolites et peu commodes dont le Conseil fédéral porte la responsabilité. C'est pourquoi ce livre n'a pas toute la perfection formelle que nous aurions voulue. Rédaction et traductions se ressentent de cette hâte : elles ne sont pas dépourvues de redondances, voire de légères contradictions dans l'appréciation des faits sous des plumes différentes. Dans le chapitre II, par exemple, les accords de Washington de 1946 sont présentés comme un échec relatif de la diplomatie suisse, mais au chapitre VII comme un succès : c'est question de point de vue, tel le verre que quelqu'un voit à moitié vide et son voisin à moitié plein... Ces dissonances mineures sont inhérentes à une écriture collective. Nous avons préféré prendre en compte ces défauts mais respecter les délais impartis plutôt que traîner à la poursuite d'une perfection peut-être illusoire.

Sur le fond, à présent. Je me plais à souligner, et ceci me semble essentiel, que la Commission toute entière est derrière ce texte, dont ses membres ont écrit eux-mêmes la plus grande partie et l'ont discuté et amendé lar-

gement avant de l'approuver. Il n'a pas été nécessaire de recourir à une procédure opposant des opinions divergentes : nous assumons ensemble toute la responsabilité de ce qui est proposé dans cet ouvrage. Bien sûr, chacun de nous, s'il avait eu la liberté de composer seul cette synthèse, se serait exprimé différemment. Nous n'avons pas été toujours du même avis sur la manière de formuler l'énoncé des faits et leur interprétation – mais nous avons su trouver des compromis qui, je pense, n'enlèvent rien à la crédibilité du propos, au contraire. En revanche nous sommes en accord sur la substance de ce livre, sa structure et ses conclusions.

Notre mandat, vous le savez, n'exigeait pas de nous une histoire générale de la Suisse à l'époque du national-socialisme et au-delà. Il nous imposait d'éclairer quelques dimensions controversées ou insuffisamment connues de cette histoire, les aspects où il apparaissait que la Suisse, c'est-à-dire ses dirigeants politiques et économiques, avaient pu passer à côté de leurs responsabilités.

Nous avons été amenés en effet à identifier trois champs où ces responsabilités ont été imparfaitement, voire très imparfaitement assumées.

Le premier est celui de la politique de la Confédération et des cantons envers les réfugiés. C'est, de loin, le champ le plus sensible puisqu'il met en cause des milliers de vies humaines. Comme d'autres historiens avant nous, nous avons dû constater que cette politique fut excessivement restrictive, et qu'elle le fut inutilement. L'incertitude qui règne sur les chiffres et les spéculations auxquelles cette incertitude conduit n'y changent rien : un grand nombre de gens menacés dans leur

vie furent refoulés, sans nécessité; d'autres furent accueillis, mais leur dignité humaine ne fut pas toujours respectée. Le courage de quelques citoyens et leur esprit de justice, l'engagement généreux de larges cercles de la population sont venus tempérer la politique officielle. Mais ils n'ont pu l'infléchir. Les autorités savaient pourtant le sort réservé aux victimes. Elles savaient aussi qu'une attitude plus flexible et généreuse n'eût pas entraîné de conséquences insupportables, ni pour la souveraineté du pays, ni pour le niveau de vie, fût-il précaire, de ses habitants. C'est dans ce sens que nous devons maintenir l'affirmation peut-être provocante dans la forme mais conforme à la réalité: la politique de nos autorités a contribué à la réalisation de l'objectif nazi le plus atroce, l'holocauste.

Le deuxième champ que nous mettons en évidence est celui des arrangements que l'Etat fédéral et une partie de l'économie privée ont consentis avec les puissances de l'Axe. La question est délicate. Nul ne peut mettre en doute la nécessité de tels arrangements: la survie économique et politique de la Suisse les exigeait de toute évidence. Paradoxalement, un certain degré de coopération avec l'économie nazie constitua un élément de résistance à l'emprise de la puissance allemande et fit partie du dispositif de défense nationale. Il fut difficile, à l'époque, d'estimer jusqu'où l'on pouvait aller trop loin. Or, nous montrons qu'on est allé trop loin souvent, tant à Berne qu'au siège de certaines entreprises – pas toutes cependant: ce qui montre qu'il existait des marges de manœuvre, repérées et utilisées diversement, trop peu systématiquement. Dans aucun cas nos recherches n'ont révélé une coopération qui aurait eu des motifs idéologiques, une

quelconque sympathie à l'égard du régime nazi: ni de la part des organes publics, ni de celle des entreprises. Des entreprises y ont vu une chance de profit; d'autres une condition de survie – comme l'Etat fédéral lui-même. Cette coopération n'a pas été pourtant sans affecter le strict respect de la neutralité. Une neutralité qui remplit le discours officiel, qui légitime des actions parfois scabreuses ou des refus d'agir. Une maxime qui sert à tout. Mais qui connaît des entorses aux devoirs qu'impose le droit de la neutralité: le crédit dit du milliard, des livraisons de matériel fédéral de guerre, l'insuffisance du contrôle exercé sur le trafic ferroviaire entre l'Allemagne et l'Italie en sont les exemples les plus patents.

Le troisième champ de responsabilités mal assumées est enfin, après la guerre, celui des restitutions. Ni la Confédération, à travers des dispositions légales insuffisantes et inadéquates, ni les entreprises privées, banques, assurances, fiduciaires, galeries d'art ou musées, n'ont pris assez au sérieux et à temps les mesures nécessaires pour que tous les ayants droit légitimes puissent rentrer en possession de leurs biens. Un manque qui ne tient pas à la malveillance, à l'intention de s'enrichir aux dépens des victimes, mais avant tout à la négligence, à la non-perception d'un problème regardé, au mieux, comme marginal; ou encore, au souci de préserver l'atout d'une stratégie de la discrétion, du secret bancaire notamment. C'est cette politique qui a créé ce que l'on appelle les «biens en déshérence» et qui est à l'origine des revendications et des problèmes d'image et d'histoire que la Suisse s'est vue obligée d'affronter ces dernières années parce qu'elle les avait négligés lorsqu'il était temps de les résoudre.

Les questions que je viens d'évoquer ne sont pas les seules que nous avons cherché à éclairer. Beaucoup d'autres se greffent sur elles, par exemple l'emploi de quelque 11 000 travailleurs forcés dans des entreprises suisses en Allemagne, le camouflage d'intérêts allemands et italiens, le transit de fonds nazis (et aussi de criminels en fuite), et ainsi de suite.

Toutes ces questions, d'autre part, n'ont pas reçu de réponses complètes ni définitives. La recherche doit continuer. Elle doit dorénavant dépasser les horizons étroitement nationaux et s'organiser sur un plan universel. Car la plupart des objets de notre légitime intérêt se jouent des frontières, échappent aux perspectives limitées de chaque nation concernée. La CIE n'existe plus. Mais ses membres sont là et veilleront à ce que l'élan pris ici et ailleurs ne s'épuise pas.»

professeur Jean-François Bergier
<http://www.uek.ch/fr/> (presse)

**Trois questions à Marc Perrenoud,
conseiller scientifique
de la Commission Bergier**

Valait-il la peine d'engager de telles dépenses publiques pour aboutir aux résultats de la Commission indépendante d'experts? Et la collectivité publique va-t-elle désormais continuer de financer des recherches dans le domaine de l'histoire contemporaine?

Il a été maintes fois démontré que les crédits consacrés aux recherches en sciences humaines sont fort restreints en Suisse. Les comparaisons internationales montrent que les recherches en histoire, comme les autres sciences humaines, souffrent de cette parcimonie des dépenses publiques. En fait la

«Commission Bergier» a été une exception dans un contexte de restrictions budgétaires qui entravent les recherches. Des motifs économiques, c'est-à-dire les intérêts des milieux bancaires qui redoutaient les menaces de boycott aux Etats-Unis, ont pesé lourd dans les décisions des autorités politiques d'accorder 22 millions à la Commission Bergier. Il s'agissait d'une sorte de «rattrapage» du retard accumulé depuis des décennies dans l'analyse historique de deux thèmes très importants: la Seconde Guerre mondiale et la place financière suisse. Sur ces deux problématiques, des mythes et des images d'Epinal avaient été diffusés pendant trop longtemps: par exemple, le rôle de l'armée suisse était surestimé pour expliquer la non-invasion de la Suisse; l'origine du secret bancaire était présentée comme une riposte aux tentatives nazies de s'emparer des capitaux que des Juifs allemands avaient déposés dans les banques suisses. Les recherches menées par la Commission dans les archives privées ont permis d'analyser les relations économiques et financières de la Suisse avec l'Allemagne et d'autres pays à l'époque de domination nazie. Elles ont permis de montrer les multiples prestations fournies par la Suisse à l'Axe qui avait donc de nombreuses raisons de préserver l'indépendance de la Confédération. Ces recherches ont permis d'analyser l'importance des affaires à court terme opérées par les banques suisses qui ont été fort utiles au III^e Reich. Sans le privilège d'accès aux sources bancaires et sans les moyens accordés à la Commission, il n'aurait pas été possible d'étudier cet aspect essentiel de la place financière suisse. Celle-ci s'est développée sur deux piliers: le franc suisse et la gestion de fortunes qui ont connu un essor considérable pendant les années 1930 et 1940. Nous avons pu montrer le rôle déci-

sif de ces années dans la prospérité financière de la Suisse au XX^e siècle. De plus, nous avons pu retracer la véritable histoire du secret bancaire suisse qui remonte au-delà de la période nazie. La volonté de préserver une discrétion extrême sur les transactions et les dépôts bancaires est liée à la gestion de fortune, à la fraude fiscale, à la volonté de limiter au minimum les compétences des autorités politiques en Suisse. En 1934, le secret bancaire a été confirmé par un article dans la loi fédérale sur les banques et les caisses d'épargne. Il s'agissait alors de préserver la confiance des milieux financiers ébranlée par la crise. Les menaces extérieures venaient surtout de France où une affaire d'évasion de capitaux organisée par une grande banque suisse avait défrayé la chronique et entraîné l'arrestation de cadres bancaires. Dans ce contexte des années 1930, les milieux bancaires ne manifestaient pas une attitude de principe en faveur des victimes juives. Ils avaient des clients juifs et les considéraient, comme leurs clients chrétiens, en fonction de critères financiers : les gens fortunés bénéficiaient des prestations des banquiers suisses qui se montraient indifférents au sort des « petits clients », de tous ceux qui ne disposaient de peu ou pas de moyens financiers. Malgré la prise du pouvoir par les nazis et les persécutions qui ont suivi, les pratiques professionnelles des banquiers suisses sont restées les mêmes. On peut résumer cette continuité par la formule « Business as usual ». Cette attitude a dicté la conduite des banquiers suisses jusqu'aux derniers jours du III^e Reich. A partir de 1941 et surtout dans l'immédiat après-guerre, le secret bancaire a été menacé, non par les nazis, mais par les Alliés qui ont accumulé des informations sur l'imbrication économique des entreprises et banques suisses avec l'Axe. Les milieux bancaires ont alors

développé une défense très énergique du secret bancaire qui est devenu une institution sacro-sainte. Ceux-ci redoutaient toute atteinte au secret des affaires, car ils étaient essentiellement préoccupés par la concurrence internationale et l'évasion fiscale. C'est seulement à partir de 1958 que l'argument de la protection des biens des Juifs a été utilisé, puis propagé de plus en plus massivement dans les années 1960. Immédiatement après la guerre, les banquiers ont fait preuve d'indifférence et d'incompréhension face aux demandes des survivants de la Shoah qui cherchaient à récupérer des biens déposés en Suisse. Ils restèrent très méfiants face à des gens qui ne disposaient pas de documents écrits (qui avaient été détruits pendant la guerre) et qui étaient parfois considérés comme des « agents provocateurs » envoyés par des Etats étrangers cherchant à retrouver des capitaux en fuite. Les organisations juives ont multiplié les démarches, mais elles ont été entraînées dans un dialogue de sourds et parfois traitées de « franc-maçonnerie juive » avide de s'emparer des biens de ses coreligionnaires. Ces manœuvres dilatoires des banquiers ont retardé et compliqué la recherche des avoirs en déshérence. Les témoins et les documents ont disparu au cours des décennies suivantes, ce qui a nécessité des moyens inhabituels pour les analyses menées dans les années 1990.

De 1995 à 1997, quand la polémique sur le rôle de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale s'est développée, nous disposions de certaines études historiques qui permettaient de répondre à quelques questions. Toutefois, la fermeture des archives privées et les faibles moyens financiers consacrés à la recherche empêchaient de répondre à de nombreuses questions. Les décisions qui ont permis à la

Commission Bergier de mener ses investigations étaient nécessaires, mais doivent être considérées comme une étape et non comme une parenthèse. La publication des travaux de la Commission a permis de mettre à la disposition du public des informations utiles pour comprendre, de manière plus générale, la Suisse au XX^e siècle. Toutefois, l'histoire continue. Et il serait nécessaire de pouvoir étudier d'autres périodes et d'autres aspects de l'histoire contemporaine. C'est pourquoi je réitère une proposition maintes fois formulée: il serait nécessaire de disposer en Suisse d'un centre de recherches comme ceux qui existent dans d'autres pays (l'Institut du Temps Présent en France, le Centre d'études et de documentation, Guerres et Sociétés contemporaines en Belgique, l'Institut für Zeitgeschichte en Allemagne, etc.). Il serait alors possible de réunir les forces et les connaissances afin d'accumuler les capacités d'analyse historique. Il s'agit d'une exigence démocratique: la population a le droit de disposer de publications qui permettent de comprendre notre époque. Les recherches ne doivent pas être le monopole de cénacles universitaires ou de quelques élites. La Commission Bergier a été un premier pas dans cette direction. Il s'agit maintenant de continuer, même si les prochains pas se heurtent au secret des affaires et aux restrictions budgétaires.

Comment la Commission indépendante d'experts a-t-elle considéré les témoignages? Les a-t-elle pris en considération? Et comment?

Il faut rappeler que la Commission avait un mandat déterminé par les autorités fédérales: il s'agissait « d'examiner sous l'angle historique et juridique l'étendue et le sort des biens placés en Suisse avant, pendant et immédiatement après la Seconde Guerre mondiale » (pour reprendre les termes de l'arrêté fédéral

du 13 décembre 1996). Il s'agissait donc de recherches sur les aspects économiques et financiers et non pas d'écrire une histoire générale de la Suisse de 1933 à 1945. Dès 1997, la CIE (Commission indépendante d'experts) a publié l'annonce suivante qui se trouve sur son site Internet: elle « *souhaite recueillir le témoignage de toutes les personnes qui peuvent avoir quelque chose d'utile à lui dire. Elle s'intéresse en particulier à toutes les informations relatives aux avoirs déposés en Suisse avant et pendant la guerre, aux activités des entreprises suisses avec l'étranger et à la pratique à l'égard des étrangers et des réfugiés. A cette fin, la CIE a établi un point d'accueil auquel chaque personne peut s'adresser.*

Le public auquel s'adresse notre appel est constitué par toutes les personnes que leur activité professionnelle ou leur expérience personnelle met en mesure de témoigner. Nous pensons notamment aux (anciens) employés de banques, des compagnies d'assurances, des fiduciaires, des études d'avocats et des firmes qui ont entretenu des relations d'affaires avec l'étranger. Nous en appelons également aux souvenirs que peuvent avoir (d'anciens) bijoutiers, marchands d'art, hôteliers, etc., ainsi qu'aux membres du personnel de l'Administration fédérale, du service diplomatique, de l'armée, du corps des gardes-frontières, des CFF et des PTT, de la Police des étrangers, ainsi que toutes personnes engagées dans des œuvres d'entraide en faveur des réfugiés, étrangers, prisonniers, etc. Cet appel s'adresse naturellement aussi aux héritiers de ces personnes qui disposent de documents et d'informations dans les domaines indiqués. La CIE garantit la confidentialité de tous les témoignages qu'elle recueillera. »

Des numéros de téléphone ont été publiés afin que les témoins puissent communiquer

leurs informations qui pouvaient être recueillies en allemand, en français, en italien ou en anglais. Des centaines de témoignages ont été recueillis. D'autres nous ont été transmis. Certaines personnalités ont été contactées afin de compléter nos informations.

Toutefois, il a fallu constater que les informations recueillies étaient intéressantes, mais qu'il était rarement possible de les intégrer dans une analyse historique. Il s'agissait souvent de témoignages sur la vie quotidienne, sur les mentalités, sur l'ambiance en Suisse à cette époque. Il était très rare de disposer des dates et des chiffres précis nécessaires aux investigations que la Commission devait mener pour répondre aux questions posées par les autorités fédérales. Les recherches dans les archives privées fournissaient des informations plus fiables et plus précises que la Commission a publiées afin de faire bénéficier le plus grand nombre de personnes de ces informations inédites qui sont désormais à nouveau secrètes. Cette option impliquait que les informations que des témoins auraient souhaité trouver dans les publications de la Commission y sont rapidement mentionnées. Ces différences entre les perspectives, les objectifs et les générations ne doivent pas entraver la discussion sur l'histoire, mais favoriser un débat le plus large possible. Dans ce sens, la publication d'autres ouvrages pourra utilement compléter les ouvrages de la Commission qui n'a jamais prétendu au monopole de la connaissance ou à l'omniscience définitive. La continuation des travaux historiques s'impose. Et je réitère mon souhait que des moyens financiers y soient consacrés.

Comment faire passer les constats des travaux de la Commission au sein de la

population? En particulier, quel devrait être le rôle de l'école dans ce domaine?

La Commission avait un mandat qui comportait des aspects très techniques. Afin que les questions économiques et financières ne restent pas l'apanage de certains, il est indispensable de communiquer les constats de la Commission. La population qui s'interroge sur cette période, mais aussi sur des questions actuelles, comme l'attitude des autorités face aux réfugiés ou face aux exigences des milieux d'affaires dans le cas Swissair, peut mieux y réfléchir en tenant compte des travaux de la Commission. Ceux-ci ont été rédigés par des universitaires à cause des exigences du mandat. Le style adopté est celui des rapports rédigés par des experts, c'est-à-dire avec des citations, des références et des notes. Il est donc nécessaire de passer à l'étape suivante: c'est seulement sur la base d'une collaboration avec les personnes (enseignants, pédagogues, journalistes, etc.) dotées des compétences professionnelles nécessaires que les résultats de ces recherches pourront être mieux communiqués dans la population. En tant qu'historien, je suis prêt à y contribuer.

On peut consulter des extraits du rapport intermédiaire sur la question des réfugiés et de la synthèse finale des travaux de la Commission indépendante d'experts, ainsi que des documents complémentaires, dans la brochure *Le rapport Bergier à l'usage des élèves. La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale; la question des réfugiés* (documentation présentée par Charles Heimberg), parue en avril 2002 au Cycle d'orientation de Genève. Elle est disponible sur les sites Internet suivants: www.didactique-histoire.net/ et www.droitshumains.org/.

« Le tampon « J » de 1938; le refoulement de réfugiés en danger de mort; le refus d'accorder une protection diplomatique à ses propres citoyens; les crédits considérables de la Confédération consentis à l'Axe dans le cadre des accords de clearing; la trop longue tolérance d'un transit énorme et suspect à travers les Alpes; les livraisons d'armes à l'Allemagne; les facilités financières accordées aux Italiens comme aux Allemands; les polices d'assurance versées à l'Etat nazi et non à leurs détenteurs légitimes; les trafics douteux d'or et de biens volés; l'emploi de quelque 11 000 travailleurs forcés par des filiales d'entreprises suisses; la mauvaise volonté et les négligences manifestes en matière de restitution; l'asile accordé au lendemain de la guerre à des dignitaires du régime déchu qualifiés d'« honorables Allemands »; tout cela n'a pas seulement été autant d'infractions au droit formel et à la notion d'ordre public si souvent invoqués. Ce furent autant de manquements au sens de la responsabilité – parfois dénoncés, mais en vain, au cours du dernier demi-siècle – qui retombent aujourd'hui sur la Suisse; elle doit l'assumer. » (Commission Indépendante d'Experts Suisse – Seconde Guerre Mondiale, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale*, synthèse finale, Berne, mars 2002, page 499).

Genève: un Appel pour une Maison de la mémoire

L'enseignement de l'histoire porte notamment sur la question de la mémoire, c'est-à-dire sur la distinction entre l'histoire, science humaine qui cherche à reconstituer et à comprendre le passé, et la mémoire, phénomène de société qui participe de la manière dont la collectivité se situe dans le présent et l'avenir. L'histoire et la mémoire ne sont pas complètement séparées, elles interagissent, parfois par l'intermédiaire de témoins. D'où l'importance d'un travail de mémoire que la société du nouveau siècle devrait accomplir après les horreurs et les violences qui ont marqué le précédent.

Ces dernières années, à Genève, des expériences ponctuelles d'expositions consacrées à des thèmes qui avaient un rapport direct avec ce travail de mémoire (à propos par exemple d'Anne Frank, des chemins de passage pour les réfugiés de la Seconde Guerre mondiale le long de la frontière genevoise, etc.) ont montré combien il était intéressant de faire sortir les élèves de leur cadre habituel de travail pour pouvoir les mettre en contact avec ces questions d'histoire. Des projets de nature comparable, comme l'exposition *Archimob*, ont même parfois de la peine à trouver un lieu pour exister à Genève. En outre, le caractère éphémère de ces expériences et le peu de traces qu'elles ont laissées incitent à souhaiter que se mette sur pied un lieu permanent d'exposition; un lieu qui aurait par ailleurs une dimension un peu plus solennelle qu'une salle de classe et qui permettrait ainsi d'aborder les sujets les plus graves de l'histoire récente de l'humanité dans un cadre spatial et temporel différent et mieux adapté.

Dans ce lieu particulier à vocation scolaire – qui ne serait ni une école, ni un musée, mais quelque chose d’intermédiaire –, il s’agirait pour l’essentiel de permettre un travail de mémoire en faisant travailler et réfléchir sur les origines et sur les causes identifiables des différentes manifestations du racisme, de l’antisémitisme et de la xénophobie, qu’elles soient anciennes ou actuelles, en Suisse ou ailleurs. Et sur les manières de s’y opposer, hier, aujourd’hui et demain.

Il s’agirait aussi de permettre et d’encourager une réelle prise en compte des apports de la Commission Bergier dans l’enseignement de l’histoire et pour le travail de mémoire.

Ainsi cette *Maison de la mémoire*, située dans un lieu accessible et hors du cadre scolaire, pourrait-elle remplir les fonctions suivantes :

- présenter des petites expositions, permanentes et temporaires, et accueillir des classes qui viendraient les visiter ;
- accueillir des classes qui viendraient rencontrer des témoins ou étudier des documents d’histoire orale (films documentaires, enregistrements ou transcriptions) qui présenteraient des témoignages ;
- mettre un centre de documentation à disposition des élèves et des enseignants d’histoire ;
- accueillir et/ou organiser des conférences, cours ou séminaires de formation initiale ou continue pour des enseignants d’histoire ;
- accueillir et/ou organiser des conférences publiques sur ces thèmes.

Elle pourrait pour cela être composée de quatre sections :

1. La Shoah et les camps (de concentration, d’extermination), l’antisémitisme en Suisse : un événement historique extrême, surgi de la civilisation occidentale et face auquel la Suisse n’a pas suffisamment fait preuve de solidarité (voir son attitude à l’égard des réfugiés, des Juifs, des Tsiganes) ; les exemples de solidarité ; l’antifascisme à Genève (monuments pour le 9 Novembre et pour les volontaires du camp républicain en Espagne), « Chemins de passage », etc.
2. L’époque coloniale et les préjugés raciaux : comment les hommes qui se disaient civilisés se sont comportés à l’égard d’autres civilisations, la question de l’esclavage, les zoos humains et le « Village noir » de l’Exposition nationale de 1896.
3. La longue histoire des migrations, la constitution progressive d’une Suisse et d’une Genève multiculturelle : les causes, les étapes, les vagues successives des migrations ; la « double absence » ressentie par les immigrés ; la problématique de l’intégration, etc.
4. Les droits de la personne : l’esprit des Lumières, la civilisation et l’ère des droits, la démocratie, la citoyenneté, les différentes catégories de droits, le pluralisme et la pluralité des points de vue, la question de la paix.

Convaincus de la nécessité d’une telle mesure pour favoriser le développement d’un véritable travail de mémoire avec les

élèves genevois, les enseignants soussignés appellent donc les autorités concernées et intéressées, qu'elles soient cantonales ou municipales, à examiner les conditions dans lesquelles un tel projet pourrait voir le jour et à soutenir concrètement sa réalisation.

- Jacques Bastianelli, co-président du groupe d'histoire du Cycle d'orientation, enseignant d'histoire au CO des Grandes-Communes
- Janine Bezaguet, doyenne à l'IFMES, enseignante d'histoire au Collège De-Staël
- Sabine Bourdin, enseignante d'histoire au CO du Vuillonnex
- Anne-Laurence Deguise, représentante de bâtiment (RB), enseignante d'histoire au CO de Bois-Caran
- Christian Desponds, RB, enseignante d'histoire au CO des Voirets
- Elena Fernandez, RB, enseignante d'histoire au CO de l'Aubépine
- Bernadette Gaspoz, formatrice à l'IFMES, enseignante d'histoire au collège de Saussure
- François Gillet, enseignant de géographie au CO de la Florence, conseiller administratif de Plan-les-Ouates
- Florence Grosjean, RB, enseignante d'histoire au CO de la Florence
- Aline Gualeni, enseignante d'histoire au CO des Coudriers
- Charles Heimberg, formateur à l'IFMES, enseignant d'histoire au CO de la Florence
- Bernard Jousson, doyen à l'IFMES, enseignant d'histoire
- Francis Maitre, doyen à l'IFMES, enseignant d'histoire au collège Rousseau, président du Conseil municipal de Plan-les-Ouates

- Jacques Mino, responsable du service des classes d'accueil du CO, enseignant de connaissance du milieu au CO des Grandes-Communes, conseiller municipal en Ville de Genève
- Patricia Moritz, RB, enseignante d'histoire au CO des Colombières
- Jocelyne Muller, formatrice à l'IFMES, enseignante d'histoire au CO de la Florence
- Françoise Nyffeler, enseignante d'histoire au CO du Vuillonnex
- Valérie Opérior, co-présidente du groupe d'histoire du Cycle d'orientation, enseignante d'histoire au CO du Foron et au collège de Candolle
- Dimitri Rau, RB, enseignant d'histoire au CO de Pinchat
- Esther Schärer Barthélémy, RB, enseignante d'histoire au CO du Marais
- Anne-Catherine Speck, RB, enseignante d'histoire au CO du Foron
- François Thion, enseignant de géographie au CO de la Florence et au collège Claparède, conseiller municipal à Bardonnex
- Pierre-Alain Tschudi, enseignant d'histoire et d'allemand au collège André-Chavanne, formateur à l'IFMES, conseiller municipal à Meyrin
- John Turner, enseignant d'histoire au CO de la Golette

Genève, juin 2002. La plupart des signataires enseignent également l'éducation citoyenne.

Pour adresse :

Appel d'enseignants
pour une Maison de la mémoire
p.a. Charles Heimberg
Survillie, 6 – 1213 Petit-Lancy
heimbergch@freesurf.ch

ENTRETIEN AVEC ENZO TRAVERSO

Dans le cadre de l'histoire enseignée, et au sein des manuels scolaires les plus récents, le concept de totalitarisme est volontiers présenté dans la perspective de l'analogie entre le fascisme, le nazisme et le communisme. Mais il est surtout trop rarement soumis à discussion. Or, une telle analogie ne devrait pas être présentée sans autre comme un fait inéluctable. Enzo Traverso, qui a préfacé, choisi et présenté les textes d'une récente anthologie de textes [*Le totalitarisme. Le XX^e siècle en débat*, Paris, Le Seuil, points-essais, 2001, 928 pages] nous donne ici son point de vue.

Pourquoi le concept de totalitarisme connaît-il un tel succès ?

Le concept de totalitarisme paraît fonctionner comme révélateur du sens profond d'un siècle dominé par la violence, l'extermination de masse et les génocides, dont Auschwitz et le Goulag sont devenus les symboles. C'est là sa justification essentielle, ce qui explique son succès et sa diffusion. Cela explique aussi l'usage toujours plus conformiste que l'on tend à faire de cette formule : le totalitarisme est stigmatisé comme antithèse du libéralisme, c'est-à-dire de l'idéologie et du système politiques qui sont aujourd'hui dominants. Sa condamnation constitue donc une apologie de la vision libérale du monde. A la fin d'une ère de tyrannies incarnée par des

figures aussi sinistres que Mussolini et Hitler, Staline et Mao Tsé-Toung, le monde a retrouvé son équilibre et l'histoire a repris son chemin sur des bases plus solides, celles du libéralisme. C'est là la thèse sous-jacente de nombreuses publications récentes, dont les plus connues sont sans doute *Le passé d'une illusion*, de François Furet, et *Le livre noir du communisme*, dirigé par Stéphane Courtois. Plus récemment, après les attentats terroristes du 11 septembre 2001 à New York, le totalitarisme est réapparu comme une nouvelle menace qui pesait sur l'Occident, incarnée cette fois par l'islamisme politique. La guerre entre « monde libre » et totalitarisme a cédé la place à un « conflit de civilisations ».

Cet usage conformiste et désinvolte du concept de totalitarisme est toutefois lié à son histoire. En effet, peu de formules liées à la culture politique du XX^e siècle sont aussi malléables, polymorphes, élastiques et, en fin de compte, ambiguës. « Totalitarisme » est un mot qui appartient à tous les courants de la pensée politique contemporaine, du fascisme à l'antifascisme, du marxisme au libéralisme, de l'anarchisme à la pensée conservatrice.

Dans la mesure où la notion de totalitarisme suggère une identité entre le nazisme et le communisme, est-elle susceptible de nous aider à comprendre le XX^e siècle ?

Les principales théories du totalitarisme suggèrent en effet une série de points communs incontestables entre le nazisme, le fascisme et le communisme en tant que systèmes de pouvoir. Premièrement, la suppression de la démocratie représentative et de l'Etat de droit par l'élimination des libertés individuelles et de la séparation des pouvoirs, l'instauration de la censure et l'introduction d'un monopole d'Etat des moyens de communication pour diffuser une idéologie d'Etat. Deuxièmement, un parti unique dirigé par un chef charismatique. Troisièmement, le monopole d'Etat des moyens de coercition et la diffusion endémique de la violence comme forme de gouvernement, jusqu'à un système de répression concentrationnaire tendant à l'exclusion, si ce n'est à l'élimination, de tous les adversaires politiques du régime et de tous les groupes ou individus considérés comme extérieurs à la communauté pour des raisons politiques, nationales, raciales, etc. Quatrièmement, une forte intervention de l'Etat qui se traduit par une planification autoritaire et centralisée de l'économie.

Cependant, un regard sur l'origine, l'évolution et le contenu social de ces régimes révèle des différences très profondes. Tout d'abord leur durée : d'un côté, un régime, le nazisme, qui n'a eu qu'une existence de douze ans, de 1933 à 1945, marqués par une radicalisation permanente jusqu'à sa chute, quasi apocalyptique, pendant une guerre mondiale qu'il avait cherchée et provoquée ; de l'autre, un régime qui a duré plus de soixante-dix ans, né d'une révolution et prolongé, après la mort de Staline, par une longue phase post-totalitaire qui ne s'est pas terminée par une défaite militaire, mais par une crise interne provoquée par ses propres contradictions.

Ensuite, leur idéologie : d'un côté, une vision du monde raciste, basée sur une synthèse hybride de Contre-Illuminisme et de culte de la technique moderne, de mythologie germanique et de nationalisme biologisant ; de l'autre, une version scolastique, dogmatique et même « cléricale » du marxisme, proclamée héritière des Lumières et revendiquée comme philosophie humaniste, universaliste, émancipatrice. Enfin, leur émergence et leur contenu social : d'un côté, le nazisme-régime prend forme après la mise au pas de la société à la suite d'une alternance politique, certes tourmentée, mais légale, en 1933, par l'incorporation ou au moins l'adhésion passive des vieilles élites traditionnelles, soit économiques (la grande industrie, la finance, la grande propriété foncière), soit militaires et administratives, voire, dans une large mesure, intellectuelles ; de l'autre, le régime soviétique, né d'une révolution qui a complètement exproprié les vieilles classes dominantes et radicalement transformé les bases socio-économiques du pays, soit en étatisant et planifiant l'économie, soit en procédant à la création d'une nouvelle classe dirigeante.

Nazisme et stalinisme sont aussi profondément différents par le type de violence qu'ils expriment. La violence du communisme soviétique est essentiellement interne à la société dans la mesure où il cherche à soumettre, normaliser, discipliner, mais aussi transformer et moderniser avec des méthodes autoritaires, coercitives et criminelles. Les victimes du stalinisme ont presque toutes été des citoyens soviétiques, russes pour leur grande majorité. Les minorités nationales qui ont subi la répression ne constituent qu'une petite minorité si l'on considère la répression dans son ensemble. Au contraire,

la violence du nazisme est essentiellement projetée vers l'extérieur. Après une première phase de « normalisation répressive » de la société allemande, intense mais rapide, la violence nazie se déchaîne au cours de la guerre, à partir de 1939, comme une vague de terreur qui n'a été ni aveugle, ni indiscriminée, mais rigoureusement codifiée. Pratiquement inexistante à l'encontre d'une communauté nationale racialement délimitée et soumise, cette violence devient extrême à l'encontre de catégories humaines et sociales exclues de la communauté du peuple allemand (Juifs, Tsiganes, handicapés, homosexuels), pour s'étendre ensuite aux populations slaves, aux prisonniers de guerre et aux déportés antifascistes (dont le traitement correspond à une hiérarchie raciale précise).

Faut-il alors rejeter le concept de totalitarisme ?

Non, ces remarques ne visent pas à le rejeter comme un concept inutile ou dangereux. Elles se veulent seulement une mise en garde nécessaire contre les malentendus qu'il a suscités et les abus qui ont marqué son histoire. En effet, il ne s'agit pas du tout d'un concept inutile, mais sa pertinence est limitée et son usage nécessite des précautions. Il est nécessaire pour conserver la mémoire d'un siècle qui a connu Auschwitz et la Kolyma, les camps d'extermination nazis et les goulags de Staline. Le XX^e siècle a fait l'expérience d'un naufrage du politique, si l'on entend par politique un espace ouvert au conflit, au pluralisme des idées et de l'action des citoyens, à l'altérité, à la division du corps social, en d'autres termes à ce que Hannah Arendt définissait comme « l'infra », la vie en commun. Le totalitarisme a tenté d'éliminer cet espace en réduisant l'humanité à une communauté organique, monolithique, fermée. Le concept

de totalitarisme inscrit cette expérience du XX^e siècle dans notre conscience historique et notre mémoire collective. C'est pour cela que nous ne pouvons pas nous en passer. ➔

Propos recueillis par CHARLES HEIMBERG

KAREL BOSKO, COLLÈGE DE GENÈVE, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

La périodisation est l'une des démarches qui assure au passé des peuples, des sociétés, des cultures, des Etats une certaine intelligibilité. C'est une condition parmi d'autres du savoir historique, un cadre provisoire dans lequel les discours et les pratiques d'hier apparaissent cohérents, un instrument heuristique fécond propre à expliciter les phénomènes anciens ou récents. La période historique est une construction intellectuelle, dont la signification est avant tout d'ordre méthodologique. La tendance, voire la paresse habituelle, est au contraire de la figer, de la réifier, de l'imposer telle une permanence ou une totalité présente dans la réalité même des événements, nécessaire et contraignante. C'est là, à l'évidence, s'interdire la compréhension du passé dans ses continuités et ses ruptures, pire encore, s'interdire tout progrès dans la connaissance historique, lié à la découverte de sources négligées ou inédites, riches de questionnements inattendus.

Il faut être clair : la périodisation ordinaire, à laquelle nous nous référons presque inconsciemment (Antiquité, Moyen Age, Temps modernes, Epoque contemporaine) a d'abord été une affaire de pouvoir. Sa mise en forme, tout au long du XIX^e siècle, est parallèle à la mise en place des chaires universitaires dans le domaine de la science historique. En un mot, la période, c'est un ensemble de postes qui sont créés et distribués par l'institution

académique, puis un enseignement spécifique, et enfin un discours calibré, qui se retrouve, vulgarisé et clos, dans les manuels scolaires. En tant que tel, le profil de la période – son contenu, ses limites – peut être affiné, discuté même, mais par les spécialistes seuls, et à leur usage propre. Pour le grand public, la période demeure intangible, et, dans les manuels, elle n'est guère remise en cause, du moins pas présentée pour ce qu'elle est en son fond : un outil comme un autre.

Deux exemples ici pour illustrer le propos : le « Moyen Age » et les Temps « modernes »

Le « Moyen Age »

Un âge moyen, médian, entre l'Antiquité brillante – les Grecs, les Latins – et sa Renaissance brillante, dans l'Italie du Quattrocento. Ce sont les humanistes de cette époque qui ont forgé le terme, dépréciatif à souhait, pour caractériser et surtout dénoncer mille ans d'histoire européenne vides de tout intérêt selon eux, parce que « barbares ». La geste des paysans et leurs techniques culturelles améliorées, celle des artisans bâtisseurs de villes et de cathédrales, la littérature religieuse et lyrique, les universités, les voyages en Méditerranée et en Orient, le triomphe de l'esprit encyclopédique, les créations musicales, la construction des Etats ? – Récusés, dédaignés, raillés au profit d'une Antiquité épurée, idéalisée. Les humanistes cherchaient-ils ainsi à

oublier et faire oublier qu'ils étaient les stipeudiés d'une classe de négociants-banquiers promoteurs et bénéficiaires de la « révolution communale » des obscurs XII^e-XIII^e siècles, patriciat de pacotille des cités italiennes du XV^e siècle? Ravages du poncif: il faudra attendre les romantiques pour qu'un regard intéressé et curieux, attentif et critique se pose enfin sur le millénaire incriminé. Pérennité du poncif: le Moyen Age est encore pour la plupart une période sombre, superstitions et intolérance, même si le Grand Siècle – le XVII^e –, ce sommet du classicisme, a brûlé davantage de sorcières que les dix siècles médiévaux, même si la Guerre des Paysans et celle de Trente Ans en Allemagne – conflits sociaux et politiques menés au nom de la religion – ont fait infiniment plus de victimes que la croisade conduite par l'Eglise et le pouvoir monarchique contre les hérétiques albigeois dans l'Occitanie du XIII^e siècle.

Les hommes de l'Antiquité étaient des génies, ceux du Moyen Age des incultes? – C'est passer sous silence la présence antique via les clercs – monastères, écoles cathédrales, universités – dans les domaines littéraire, philosophique, scientifique, dans les domaines juridique et politique, où « la nostalgie de l'ordre romain » (Robert Folz) a structuré la conception de l'autorité publique et l'idéologie impériale des souverains carolingiens et ottoniens.

Le Moyen Age, barbare du fait de ces Barbares qui ont jeté bas l'Etat romain en Occident, aux V^e et VI^e siècles? – Cliché encore que celui de ces invasions grand spectacle qui furent essentiellement de lentes migrations de peuples; cliché toujours que celui d'un monde saccagé et anéanti, dont les structures agraires, établies dès le III^e siècle, survécurent

pourtant au prétendu choc de l'an 476, et se consolidèrent – la villa, la réserve, les tenures – durant les siècles qui suivirent. Il est vrai que les humanistes de la Renaissance lisaient Virgile dans le texte mais voyaient à peine les paysans de chair et d'os, la classe sociale alors la plus nombreuse, pilier d'un « long Moyen Age » (Jacques Le Goff), qui, de fait, s'étend jusqu'au XVIII^e siècle en Europe.

Barbare, le Moyen Age? – L'accès direct aux originaux de Platon et d'Aristote – une des fiertés du Quattrocento – permettait aux humanistes de pointer les maladresses, les erreurs et les lacunes des clercs des XII^e, XIII^e et XIV^e siècles, qui avaient dû se contenter de textes fautifs puisque traduits du grec en arabe, de l'arabe en latin. L'observation ne manquait pas de pertinence, mais elle ne manquait pas d'ironie non plus, dès lors qu'elle annulait sans vergogne la « dette extérieure » (Alain de Libera) contractée par les philosophes et théologiens chrétiens à l'égard des Juifs et des Arabes, éminents intermédiaires entre la culture antique et celle de l'Occident médiéval. C'est là, du même coup, mettre en évidence un Moyen Age pluriel – le latin, l'arabe, l'hébreu, sans oublier le grec (byzantin) –, peu conforme à l'image homogène et opaque auquel il est souvent réduit, et qui ne saurait donner à voir ni à apprécier les échanges intellectuels denses et incessants que nouèrent, malgré les ségrégations et les croisades, les hommes de culture issus des trois monothéismes.

Les Temps « modernes »

En marche depuis la Réforme, éclairée par l'école du droit naturel, puis par les Lumières, éclatante avec les révolutions atlantiques et l'idéal des droits de l'Homme, la modernité brise le lien entre l'instance

religieuse et le pouvoir politique, disloque les structures ossifiées et coercitives de l'Ancien Régime, développe les techniques, et libère l'individu. Du XVI^e au XIX^e siècle, l'Occident a donc enfanté dans la douleur la société et les valeurs qui sont les nôtres, et que, paraît-il, la planète entière nous envie. Et si la modernité était, non (seulement) une période, mais un ensemble de poussées, d'avancées, de percées – et de reculs –, au terme desquels les formes et les règles qui enserrent et enferment les individus et les groupes sont contournées ou détournées, bousculées ou transgressées par eux? La modernité, ce serait alors un appel, une tâche à accomplir, la volonté de s'émanciper de la norme lorsque celle-ci, confisquée par un pouvoir exclusif, oblige à l'adhésion aveugle, irréfléchie. Cette modernité-là remonterait loin dans le passé: au Bouddha, ignorant les exigences et contraintes du système des castes; à Confucius exaltant la noblesse du cœur contre la noblesse de classe; à Socrate, contestant la bonne conscience rassise de la démocratie athénienne; à l'Évangile et à Paul de Tarse, défendant l'égalité de dignité de tous les humains, quelle que soit leur condition; aux Cordouans Maïmonide, le Juif, et Averroès, le Musulman, s'efforçant l'un et l'autre, au XII^e siècle, de distinguer sphères de la foi et de la raison. Sans omettre, sur le terrain des combats collectifs, les alliances paysannes et les républiques marchandes s'arrachant peu à peu à l'emprise de la féodalité. Ce ne sont là que quelques exemples, disparates et peut-être surprenants, qui confèrent à des figures spirituelles trop connues une autre physiologie et, à leur message, une autre portée historique; ou qui, des luttes menées au Moyen Âge, donnent une image moins folklorique, même si les franchises pour les-

quelles paysans et bourgeois se mobilisaient alors ne sont pas immédiatement assimilables à nos libertés «modernes». La modernité est, en somme, un concept complexe et un idéal multiforme, dont la généalogie est encore à définir, et qui ne saurait s'inscrire dans la seule période dite moderne de l'histoire extrême-occidentale.

Voilà qui pose la question de cette surévaluation de soi – de son groupe, de sa culture – qu'est l'ethnocentrisme. Capital sur ce point, l'ouvrage *Ethnocentrisme et histoire – L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, de Roy Preiswerk et Dominique Perrot, chercheurs à l'IUED de Genève, publié en 1975 (Paris, éd. Anthropos). Ce fut, à l'époque, une révélation, cruelle, et un véritable pas en avant épistémologique, tant pour les historiens que pour les enseignants d'histoire. La présence de nombreux élèves de l'hémisphère Sud dans nos classes, et leurs questions aussi pressantes que, parfois, déconcertantes sur notre histoire, sur leur histoire et le rapport qu'elles entretiennent toutes deux n'ont fait que corroborer les remarques, les commentaires et les réflexions des auteurs de ce livre, qui résumaient ainsi le fruit de leur travail:

« Trente manuels en cinq langues ont été systématiquement scrutés, afin de révéler l'étendue (du) faux savoir (ethnocentrique) inculqué à des générations d'élèves européens. Le résultat n'est pas une simple description de stéréotypes communément acceptés, mais la présentation d'un vaste éventail de processus cognitifs, de jugements de valeur implicites et de présupposés sous-jacents à l'interprétation du développement de l'humanité. Ces procédés une fois dévoilés peuvent servir à expliquer, non seulement la connaissance de « l'homme de la rue »,

mais aussi la connaissance « scientifique » que nous prétendons avoir des cultures extra-occidentales ».

Quoi de plus précieux, à l'heure où, plus de cinq cents ans après les voyages de Colomb, ceux-ci sont obstinément présentés comme « la découverte » de l'Amérique, comme si les peuples de ce continent oublié des cartographes avaient attendu les Européens pour « entrer dans l'histoire ». De fait, ils en sortirent, à raison de quarante millions de morts pour le seul XVI^e siècle. Et c'est leur histoire propre, interrompue, leur culture propre, presque éradiquée, qu'ils tentent de réintégrer aujourd'hui.

Hommes et femmes d'Afrique, d'Asie et d'Amérique indienne « en étaient encore » à l'âge de la pierre, « en étaient encore » aux cultes barbares au moment où les Occidentaux vinrent à leur rencontre : la formule est courante, le préjugé tenace. Et la périodisation canonique reste dès lors en vigueur par inertie, puisque sans l'Europe, ces êtres n'auraient jamais acquis la notion ni le sens du temps historique !

La périodisation est éclairante dans la mesure où elle se construit, se déconstruit et se reconstruit en se fondant sur des points de vue multiples et croisés, dans la mesure où, comme l'affirmait avec force Fernand Braudel, elle se refuse « à accorder, à inscrire dans le même cadre [...] des mouvements qui n'ont ni la même durée, ni la même direction, les uns qui s'intègrent dans le temps des hommes, celui de notre vie brève et fugitive, les autres dans ce temps des sociétés pour qui une journée, une année ne signifient pas grand-chose, pour qui, parfois, un siècle entier n'est qu'un instant de la durée. [...] Il n'y a pas un temps

social d'une seule et simple coulée, mais un temps social à mille vitesses, à mille lenteurs qui n'ont presque rien à voir avec le temps journalistique de la chronique et de l'histoire traditionnelle ».

Il précisait ainsi : « Je crois à la réalité d'une histoire particulièrement lente des civilisations, dans leurs profondeurs abyssales, dans leurs traits structuraux et géographiques. Certes, les civilisations sont mortelles dans leurs floraisons les plus précieuses ; certes, elles brillent, puis s'éteignent, pour reflurir sous d'autres formes. Mais ces ruptures sont plus rares, plus espacées qu'on ne le pense. Et surtout, elles ne détruisent pas tout également » (*Ecrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969, pp. 23-24).

Ces propos, extraits de la leçon inaugurale de F. Braudel au Collège de France, ont été prononcés en 1950... La périodisation rigide a-t-elle été assouplie depuis lors ? Question plus grave encore : l'hypertrophie du présent, par le canal unique de l'image, ne tend-elle pas, par-delà les périodisations les plus simplistes comme les plus subtiles, à abolir le passé lui-même dans son énigmatique et stimulante complexité ? ➡

PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

Chez les historiens

En 1978, Krzysztof Pomian posait clairement la problématique historique de la périodisation dans ce qui est devenu une des vulgates majeures de l'historiographie contemporaine. Voici l'essentiel de cette grammaire expliquée dans l'article « Périodisation » de *La Nouvelle Histoire*:

« Même quand elle était acceptée par la quasi-unanimité des historiens, la division de l'histoire européenne en Antiquité, Moyen Âge et époque moderne soulevait des interrogations et focalisait des controverses. Elles portaient sur les signes qui marquent la fin d'une période et l'avènement d'une nouvelle: en quoi consistent-ils? Et sont-ils à chercher dans le domaine de la religion, celui des arts et des lettres, celui des mœurs, celui de la politique ou de l'économie? Elles portaient sur les dates plantées, telles des bornes, entre les périodes différentes. Et encore sur le sens même de la périodisation: correspond-elle à des ruptures de continuité, qui se sont réellement produites dans l'histoire, ou n'est-elle qu'un artifice commode pour mieux présenter les faits? (...) Les historiens s'intéressent aujourd'hui non pas aux périodes, mais aux structures. Pour les mettre en évidence, ils étudient ce qui se répète, ce qui se maintient pendant des siècles, en ne changeant que d'une manière extrêmement lente. (...) On trouve dans l'histoire deux types de changement et deux types de points singuliers qu'on

peut utiliser pour introduire une périodisation. Les uns scandent les changements réversibles. Ils correspondent aux renversements de la conjoncture et se situent à l'intérieur d'une même structure. Les autres correspondent aux changements irréversibles qui transforment une structure en une autre. C'est à ces derniers qu'on donne habituellement le nom de "révolutions". Les débuts et les fins de différentes structures ne coïncident pas les uns avec les autres. Ainsi, l'Ancien Régime démographique commence et se termine en France à des dates différentes de l'Ancien Régime politique. Pour chaque époque, nous avons affaire à une "coexistence d'asynchronisme" (...). D'où éclatement du concept de période historique tel qu'il était entendu traditionnellement. (...) c'est ainsi que toute une nouvelle problématique apparaît au centre de laquelle se trouvent deux questions; celle de rapports entre les différentes structures, dans la synchronie, et celle de rapports entre les différentes conjonctures ou "révolutions", dans la diachronie. Il s'agit, d'une part, d'identifier les facteurs qui imposent aux courbes des conjonctures leurs configurations caractéristiques (oscillations fortes ou faibles, stagnation, croissance). Il s'agit, d'autre part, de comprendre l'impact que peuvent avoir les changements irréversibles d'une structure donnée sur les autres (...). »¹

¹ POMIAN Krzysztof, « Périodisation », in: *La Nouvelle Histoire* (LE GOFF Jacques, dir.), Paris CEPL « Les encyclopédies du savoir » 1978, pp. 455-457.

La problématique synchronisme/asynchronisme est au cœur de la discipline entre permanences et changements de « structures » qui d'ailleurs n'empruntent rien à l'histoire marxisante.

Faut-il continuer à réciter le temps en fonction d'une périodisation héritée ou faut-il l'appréhender en fonction de la grammaire élaborée par la nouvelle histoire, avec un outil de pensée plutôt qu'avec un principe organisateur inculqué, mémorisé, restitué... transmis immuablement de génération en génération, c'est-à-dire sous une forme d'hieratisme (quelque chose de sacré auquel on ne doit pas toucher)? Car finalement, les langues ou la mathématique sont bien enseignées en fonction de grammaires qu'on ne demande plus aux élèves de réciter et d'appliquer machinalement.

Toujours est-il qu'un décalage temporel peut intervenir entre divers phénomènes se déroulant dans l'espace, ce que l'historien allemand Reinhart Koselleck désigne par « contemporanéité du non-contemporain » : *« Depuis que la triade Antiquité, Moyen âge et Temps modernes découpe la succession chronologique, nous avons succombé à un schème mythique qui, en sous-main, continue à découper l'ensemble de notre champ d'action scientifique. Il est manifeste que ce schéma ne fournit directement aucun cadre pour le rapport entre la durée et l'événement. Nous devons plutôt apprendre à découvrir la contemporanéité du non-contemporain dans l'histoire, car finalement chacun de nous peut constater que nous avons encore des contemporains qui vivent à l'âge de la pierre. »*²

Un décalage peut même s'observer au sein d'un même espace, en particulier dans la

sphère de l'histoire économique, comme le remarque François Furet :

« Les exemples sont innombrables et certains soulèvent des problèmes désormais classiques de l'histoire européenne : la question (...) des croissances comparées de la France et de l'Angleterre au XVIII^e siècle (...) ou le contraste, dans la France du XVII^e siècle, entre le Beauvais misérable (...) et la Provence relativement plus heureuse (...). L'histoire économique sérielle débouche sur l'analyse de conjonctures différentielles ou simplement décalées dans l'espace (...). »

Voilà pourquoi **les périodisations globales traditionnelles**, héritage du XIX^e siècle, doivent être dépassées, en ce sens qu'elles **postulent une évolution concomitante d'éléments disparates d'un même ensemble à l'intérieur d'une même période.**

Coïncidence ne signifie donc pas nécessairement contemporanéité. Le passage à la modernité, considéré par l'école historique de Labrousse comme un phénomène global, a été reconsidéré par les historiens des années 1970 sur le mode de la non-simultanéité : les choses (les contraintes matérielles) et les mots (les idées) peuvent ne pas coïncider. C'est ainsi que le discours malthusien sur le nombre d'enfants par famille peut agir à un moment et à un endroit où les conditions matérielles (l'hygiène et le taux de mortalité infantile, la conjoncture économique...) ne sont guère favorables à une limitation des naissances.

² Cité in : CARBONNEL Charles-Olivier ; WALCH Jean, *Les sciences historiques de l'Antiquité à nos jours*, Paris Larousse 1994, p. 438 (LEDUC Jean, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*. Paris Seuil « Points. Inédit Histoire » 1999, p. 101).

Si des phénomènes peuvent donc coexister dans le temps sans être pour autant en phase avec l'avancée d'une civilisation de référence, il faut alors les placer sur un plan thématique plutôt que chronologique, afin de les considérer dans leur temporalité propre, dans leur « temps intrinsèque », selon l'expression de Krzysztof Pomian. Appréhender les phénomènes dans leur temporalité propre, telle est l'ambition de la nouvelle histoire qui cherche à déjouer le piège de la continuité linéaire. Selon l'historien de l'Antiquité Henri-Irénée Marrou : *« L'histoire ne doit pas se limiter à ce défilé monotone de devenirs enchaînés en série, se succédant d'étape en étape le long du temps inexorable. »*³

Toute perspective linéaire fait courir le risque de produire un effet d'enchaînement et donc d'installer le fameux rapport de cause à effet : *post hoc, ergo propter hoc* ! L'avant explique l'après, le provoque inéluctablement. Tout s'enchaîne irrémédiablement : la prise de la Bastille provoque la Révolution qui provoque la fuite du roi qui provoque la République, l'Empire, la Restauration... Il n'y a plus qu'à envoyer les élèves « rechercher » les causes à la page 36 du manuel pour leur en réclamer une restitution fidèle à l'examen !

Dans les classes

Nicole Lautier a montré dans *Enseigner l'histoire au lycée*⁴, que les réflexions des historiens sur le temps ne rencontrent guère

d'écho auprès des professeurs : **il y a fossé entre monde de la recherche et celui de l'enseignement.**

La « posture » dominante chez les enseignants du secondaire est justement cette pensée « généalogique », cette vision linéaire où l'avant explique l'après. Les professeurs adoptent traditionnellement un cheminement causes-événement-conséquences, souvent formalisé par un plan de cours rédigé en terme de contenus faisant défiler un récit vrai continu : « la suite des choses jusqu'à nous », préconisaient déjà les plans d'études rationnels établis par les jésuites pour leurs collèges de l'âge classique. On fait semblant de ne pas connaître la suite afin de passer pour celui qui laisse ses élèves aller la découvrir dans le manuel (les enseignants d'histoire peuvent être par ailleurs, comme les historiens, d'excellents prophètes du passé). Une autre démarche, plus rare, consiste au contraire à ne pas cacher qu'on connaît la suite : on cultive alors une problématique de « reconstruction rétrospective » en partant d'une situation donnée afin de l'expliquer à partir de faits antérieurs.

Quand on questionne **les professeurs** sur les raisons qui les incitent à ne pas intégrer dans leur enseignement les avancées de la recherche sur les temporalités historiennes, **ils n'ont de cesse d'invoquer les contraintes, voire les tyrannies, qui grèvent leur pratique au premier rang desquelles revient toujours, pour le secondaire inférieur, l'injonction d'instructions officielles de traiter les programmes entièrement, de A à Z**, ce qui « introduit d'emblée le tropisme de la causalité linéaire », reconnaît Nicole Lautier⁵.

³ MARROU Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris Seuil 1948 (rééd. 1981), p. 323 (LEDUC Jean, *op. cit.*, p. 106).

⁴ LAUTIER Nicole, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris Armand Colin-Masson 1997 - chapitres 1, 2, 5- (LEDUC Jean, *op. cit.*, pp. 112-115).

⁵ Ibid., p. 102 (LEDUC Jean, *op. cit.*, p. 114).

« Faire le programme » équivaut donc à parcourir le temps du début à la fin de la période prescrite, entièrement : « cette année, je suis en avance (en retard), j'ai déjà fait la Révolution française (pas encore fait la Révolution française) », clament les professeurs soucieux de leur avancée dans une programmation conçue en terme de contenus défilant chronologiquement sous les yeux de leurs élèves. Sauter la Monarchie de Juillet constituerait un manquement grave au respect d'une programmation poussant les enseignants à dérouler une suite positive et aux élèves à en attester la connaissance par récitation des éléments essentiels à un examen sanctionnant les fautes de chronologie.

Certes, pour le secondaire supérieur, en France comme dans maints plans d'études romands, les derniers commentaires fustigent la pratique de la linéarité systématique en préconisant d'introduire la discontinuité dans l'enseignement.

Autre tyrannie : les représentations des élèves. Comme ils ont apparemment du mal à se situer dans le temps, la démarche linéaire s'impose à l'évidence comme la seule capable de rendre l'histoire intelligible. Pour les professeurs :

« La linéarité convient mieux à leurs capacités que des jeux plus subtils avec le temps : rétroaction, aller et retour, décomposition des diverses temporalités ».

L'analyse des représentations du temps chez les adolescents vient conforter l'argumentation des enseignants. En effet, la vision linéaire, cumulative et essentiellement progressiste – en un mot finaliste – de l'histoire reste, dans les classes, dominante. L'enchaînement causal classique exerce sur elles une

fascination à laquelle répond la commodité de la vision pour l'enseignant, au point de constituer un schème fort résistant : une force de l'habitude mâtinée d'inconscience du phénomène hérité, de l'habitus. **Dans ce système vulgarisé de l'histoire, les bornes temporelles se réduisent aux événements significatifs modelés par l'action des grands hommes qui influent leur cours : guerres, révolutions, innovations technologiques, essentiellement.** Ainsi, « postures » institutionnelle, enseignante et adolescente se confortent mutuellement, précise Nicole Lautier, en montrant toutefois que ces postures restent sous-tendues par une vision globale : l'acquisition d'un héritage – la visée « patrimoniale » de l'apprentissage de l'histoire – et l'éducation à la citoyenneté – la visée éco-sociale.

Le décalage entre l'état de la recherche savante sur les temporalités historiques et la pratique du temps en classe ne découle pas exclusivement de la routine ou de l'ignorance des professeurs. Il résulte aussi de l'impact d'une « représentation socialement partagée par les contemporains »⁶ sur la façon dont l'histoire agence le temps, conclut Nicole Lautier.

La question reste donc ouverte : faut-il placer les adolescents du secondaire sur les périodisations dites subtiles, structurales ? Et en attendant d'y répondre ailleurs, peut-être, je propose simplement d'examiner ici la périodisation conventionnelle qui constitue l'armature des programmes et des apprentissages classiques.

⁶ Ibid. (LEDUC Jean, *op. cit.*, p. 115).

La périodisation conventionnelle⁷

Genèse des « quatre vieilles »

La subdivision des temps historiques telle que l'a conçue l'Occident est appelée « canonique » lorsqu'elle prend la forme classique dite des « quatre vieilles » dont l'entrée dans l'historiographie s'est faite aux époques suivantes :

1. **Antiquité :** XVI^e siècle (formulation latine antérieure)
2. **Moyen Age :** première moitié du XVII^e siècle
3. **Temps modernes :** XVI^e siècle (formulation latine antérieure)
4. **Epoque contemporaine :** seconde moitié du XIX^e siècle

Mais ces dénominations ne deviennent d'usage courant qu'au XVIII^e siècle, avec aussi la

5. **Préhistoire :** années 1830

Quant à la dénomination de Préhistoire, qui n'est pas rattachée aux sections d'histoire de l'université, c'est-à-dire conventionnellement le temps de la société sans écriture, elle date des années 1830, ce qui met le commencement de l'histoire proprement dite à la fin du quatrième millénaire avant J.-C., en Mésopotamie et en Egypte. Il reste pourtant très difficile de déterminer à partir de quel moment un code de communication transcrit sur un support matériel constitue réellement une « écriture ». Par ailleurs, on sait que de nombreuses sociétés que l'archéologie atteste avoir rempli les critères de la « révolution néolithique » n'ont pas laissé de sources écrites propres (les Celtes...).

Quant à la limite de ces périodes canoniques, le débat reste ouvert :

5. **Antiquité :** fin à la mort de Constantin (337), de Théodose (395), à la déposition de Romulus Augustule (476)... plus tard ?
6. **Moyen Age :** fin en général entre 1453 et 1492. La Renaissance forme souvent une période à part, entre MA et Tm. Ainsi également, en France, pour la Révolution et l'Empire, entre Tm et Ec.

Cette périodisation canonique est en usage dans les pays de l'Europe occidentale, outre la France, en particulier en Allemagne, en Italie ou en Espagne. Dans les pays anglo-saxons, ce n'est que tout récemment que *contemporary* s'est détaché de *modern*. Alors qu'en Chine populaire, l'époque moderne commençait en 1840 (guerre de l'opium) et l'époque contemporaine en 1919 (République), en ex-URSS, c'était évidemment 1917 qui marquait le passage de l'époque moderne à l'époque contemporaine, comme 1789 le fait encore en France et dans les pays d'Europe occidentale.

Ce cadre occidental rigide reste la règle à l'**Université**. Ainsi, en France, 85 % des postes offerts au recrutement en 1998 et 1999 s'inscrivent sagement dans les quatre grandes périodes.

⁷ Essentiellement d'après : LEDUC Jean, « découper le temps », in : *op. cit.*, pp. 91-133.

L'invention de « Moyen Age » et « Temps modernes »

Les vieilles périodologies

Jusque vers 1500, les historiens occidentaux opéraient une double *distinctio temporum*. Ils découpaient le temps de deux façons, essentiellement.

1. Système des six âges bibliques (en fonction des étapes du Salut)

Les historiens repéraient les périodes qu'avait traversées l'humanité depuis l'origine, à la Création, jusqu'à l'achèvement des temps, à l'Apocalypse. Si la durée des six âges pouvait varier d'un auteur à l'autre, au terme d'après calculs, il y avait consensus sur l'ordre de succession, immuable :

- Adam
- David
- Noé
- La Captivité à Babylone
- Abraham
- L'Incarnation du Christ, sixième et dernier âge de l'histoire dont le terme n'est connu que de Dieu seul, précédant le septième âge, celui de la Paix.

2. Système périodologique des quatre empires (en fonction de leur succession providentielle)

Ici, l'Histoire est rythmée par la domination successive des

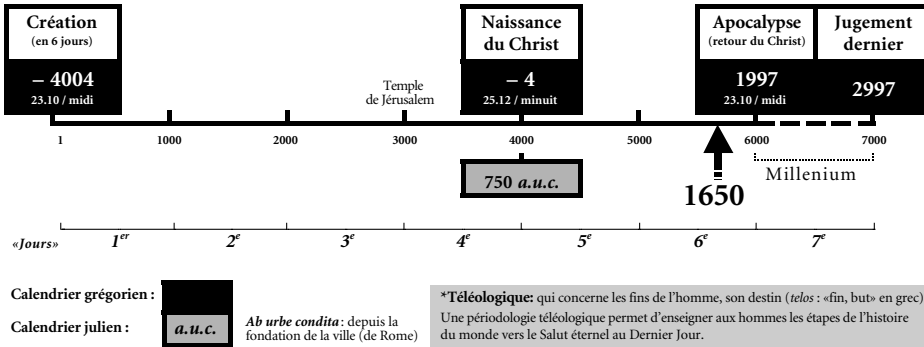
- Babyloniens
- Macédoniens
- Perses
- Romains, dont l'empire apparu à l'époque du Christ s'est prolongé par l'empire romain-germanique, considéré comme le dernier de l'histoire humaine.

Réalisés par les Pères de l'Eglise dans les premiers temps du christianisme et reconduits par les intellectuels du Haut Moyen Age, les deux systèmes amalgament en une seule période, la dernière, les siècles écoulés depuis le Christ et l'empereur Auguste.⁸ En fait, la périodisation selon le système des quatre empires s'est moins bien maintenue, pour des raisons idéologiques, les empires qui en constituent les âges ne représentant pas forcément une bonne référence pour des monarchies issues de royaumes barbares constitués contre l'héritage antique. En revanche, la périodisation conçue en fonction des six âges bibliques s'est maintenue très tard. Elle était encore très répandue dans l'opinion au tournant du XX^e siècle. Le tableau de la page suivante en présente une version élaborée au milieu du XVII^e siècle par un des plus éminents spécialistes de la périodologie sacrée.

⁸ COLLARD Franck, « Les découpages périodologiques dans l'historiographie française autour de 1500 », in : *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du V^e Colloque d'histoire au présent, Paris Histoire au présent 1991, pp. 81-82.

Une périodologie téléologique*

La Chronologie de l'archevêque irlandais James Ussher (1650)¹



Aucune source historique ne mentionne la date de la naissance du Christ. On connaît en revanche au XVII^e siècle la date de la mort du fameux Hérode: 750 *a.u.c.* (calendrier julien), ou 4 av. J.-C. (calendrier grégorien). Or Hérode et Jésus ont forcément cohabité au moins quelques jours ensemble sur la Terre: sinon, les récits de la Bible n'ont plus aucun sens. Donc si Hérode régnait à la naissance de Jésus lorsqu'il a commandité le Massacre des innocents, Jésus est forcément né au plus tard en l'an - 4.

C'est sur cette base que l'archevêque irlandais James Ussher a calculé dans sa fameuse *Chronologie* de 1650 que la création du monde avait eu lieu en -4004, le 23 octobre à midi; la fin du monde devait donc survenir le 23 octobre 1997 à midi, exactement deux mille ans après la naissance du Christ et six mille ans après la Création.

Ussher était un savant rigoureux. Mais son univers mental correspondait à l'histoire des hommes calquée sur les récits bibliques. La plupart des gens pensaient ou «savaient» que 6000 ans devaient s'écouler entre la Création et le retour du Christ – le début du Millenium. Si Dieu avait créé le monde en six jours avant de se reposer le septième, cela voulait dire que le monde allait durer 6000 ans. Le septième jour correspondait au Millenium qui devait apporter mille ans de félicité. Ainsi fonctionnait la logique de la périodologie sacrée occidentale.

¹ D'après: GOULD Stephen Jay, in: *Entretiens sur la fin des temps* (Entretiens réalisés par Catherine David, Frédéric Lenoir et Jean-Philippe de Tonnac), Paris Fayard 1998, pp. 27 ss.

La nouvelle périodologie ternaire de la Renaissance

Et si l'adhésion aux deux systèmes périodologiques dominants était devenue machinale, comme une référence quasi universelle en Occident, au début du XVI^e siècle, en France, certains cercles humanistes avancés commencent à s'en détacher : ils ne s'y réfèrent plus explicitement, signe d'une mutation amorcée au XIV^e siècle dans l'Italie de la Renaissance. Dans une lettre fictive à Tite-Live, le héros des lettres antiques, le poète toscan **Pétrarque** (1304-1374) déplore la déchéance dans laquelle sont tombées les institutions et la culture depuis la chute de l'Empire romain, la langue latine ayant été défigurée par la scolastique, à tel point qu'elle est devenue méconnaissable. De Boèce, au début du VI^e siècle au temps où vit Pétrarque, **au XIV^e siècle, une véritable nuit culturelle s'est abattue sur l'éclat de la littérature antique!** Pétrarque, bientôt suivi par les historiens et les juristes, circonscrit une période sombre pour mieux marquer et orienter les efforts d'une « **Renaissance** » (*Rinascità*).

On inaugure ainsi un découpage extrêmement dépréciatif pour cet « âge médian » (*medium aevum*)... que les romantiques anglais du début du XIX^e reprendront en *mediaeval* (1827)¹⁰... pour mieux l'exalter ! C'est donc l'Italie humaniste qui invente la notion d'un temps intermédiaire – « **Moyen Age** » – correspondant à une ère de « ténèbres » succédant à une perfection et débouchant sur une Renaissance. Mais en France, la désignation d'un retour aux canons artistiques de l'Antiquité n'a été désignée par le terme « Renaissance » qu'au début du XIX^e s. (1828, *poètes de la renaissance*; 1829, *artistes de la Renaissance*), avant que le mot ne désigne la période qui commence au XIV^e s. pour l'Italie, au XVI^e s. pour le reste de l'Europe.

Ce découpage ternaire et cyclique du temps (perfection / ténèbres / retour de la perfection) est d'utilisation courante dans les milieux humanistes italiens du XV^e siècle qui l'étendent au domaine politique en plaçant la chute de l'empire romain à l'articulation de ce nouveau système périodologique. Par ailleurs, l'âge des ténèbres est parfois réduit à la période de la scolastique (1200-1460), ce qui sauve du mépris la renaissance carolingienne à laquelle on attribue encore la fondation de l'Université, et sans réduire la continuité monarchique à un millénaire maudit. Scolairement, le Moyen âge correspond aujourd'hui à l'époque qui va de la chute de l'Empire romain à la prise de Constantinople en 1453. L'adjectif « **moyenâgeux** » (1863) avait d'abord le sens de « qui aime le Moyen Age », le romantisme ayant mis à la mode l'époque de la chevalerie. Vers 1865, le sens didactique actuel de « qui se rapporte au Moyen Age » est attesté, avec souvent une connotation péjorative de « vétuste, rétrograde ». ¹¹

Désormais, le temps est donc bien découpé en fonction d'une réaction, d'un retour sur le passé opéré par la renaissance des valeurs antiques, modernité interrompue par une longue ère de ténèbres.

⁹ D'après : COLLARD Franck, *op. cit.*, pp. 84-86.

¹⁰ REY Alain (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris Dictionnaires Le Robert 1992.

¹¹ Ibid.

Périodisation/programmation de l'histoire enseignée (années 90)

Dans l'enseignement secondaire, les programmes reflètent cette fidélité au modèle des « cinq grandes vieilles », certes avec plus de libertés et une forte centration sur le contemporain, les « coupes » thématiques sur la très longue durée ayant été de surcroît supprimées depuis 1985 suite au tollé des contempteurs des nouveaux programmes :

	Premier cycle (collège)				Second cycle (lycée)		
	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	Seconde	Première	Terminale
Préhistoire							
Antiquité							
Moyen Age							
Temps modernes							
Epoque contemporaine							

La programmation traditionnelle était donc la suivante (en Suisse, avant la réforme dite de la « nouvelle maturité ») :

PROGRAMMATION ET MANUELS EN 1995 / 1997

FRANCE / Collège 1995			FRIBOURG / Cycle d'orientation 1995		
Degré/âge	Classe	Programmes (manuels)	Programmes (manuels)	Classe	Age/degré
6 ^e /11 ans	6 ^e	Antiquité	–	–	–
7 ^e /12 ans	5 ^e	Moyen Age et XVI ^e siècle	Préhistoire – An 1000	1 ^{re}	12 ans/7 ^e
8 ^e /13 ans	4 ^e	Temps modernes et XIX ^e siècle	An 1000 – 1789/1815	2 ^e	13 ans/8 ^e
9 ^e /14 ans	3 ^e	XX ^e siècle	Epoque contemporaine	3 ^e	14 ans/9 ^e

FRANCE / Lycée 1995			FRIBOURG/ Gymnase (Collège) « NM » 1997		
Degré/âge	Classe	Programmes (manuels)	Programmes (manuels)	Classe	Age/degré
10 ^e /15 ans	Seconde	Ancien Régime – XIX ^e siècle	De fin Moyen-Age à fin Révolution française	1 ^{re}	15 ans/10 ^e
11 ^e /16 ans	Première	~1880 – 1945	De Indépendance américaine à 1914	2 ^e	16 ans/11 ^e
12 ^e /17 ans	Terminale	1945 – à nos jours	De 1914 à 1945	3 ^e	17 ans/12 ^e
–	–	–	De 1945 à nos jours	4 ^e	18 ans/13 ^e

Les programmes de la nouvelle maturité ont, depuis, accentué la centration sur le contemporain propre au modèle français, reléguant l'Antiquité, le Moyen-Age au rayon de périodes exotiques et la Préhistoire de celles qui n'appartiennent pas à l'histoire, périodes bonnes pour les enfants, en fonction du principe que les « grands » élèves de la maturité doivent être confrontés aux « questions de réflexion » sur notre temps. Ainsi, hormis l'étude de thèmes dans la longue durée laissée à l'appréciation du professeur, tout ce qui sert à la compréhension des ruptures essentielles de la modernité dans le temps long et en asynchronie est évacué d'une « réflexion » qui n'a plus d'historienne que l'intention. 🐞

Le cartable de Clio

Les usages
publics de l'histoire

LE TÉMOIGNAGE ORAL EN CLASSE D'HISTOIRE : RÉFLEXIONS AUTOUR DU PROJET ARCHIMOB

NADINE FINK¹, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

L'historien, qu'il soit chercheur ou enseignant, se demande souvent comment donner sens à son travail alors qu'il ne cesse d'être confronté à d'autres discours sur le passé, notamment à la mémoire de témoins encore vivants. Il doit alors se positionner face aux usages publics de l'histoire, aux représentations du passé qu'ils véhiculent et aux controverses qu'ils induisent. Dans ce sens, une réflexion autour du témoignage oral et de la mémoire du passé est intéressante, notamment dans une classe d'histoire, dès lors que ce travail n'en réifie pas les enjeux et qu'il se démarque clairement d'une utilisation des témoignages comme simples substituts du réel.

Si dans le sens commun le témoin tend à être défini comme celui qui raconte « comment c'était », l'historien considère ce témoignage non pas comme une source de vérité, mais comme un document à partir duquel il effectue son travail. Dès lors que le témoignage existe, il constitue en effet une source potentielle – au même titre que n'importe quelle autre trace écrite ou orale – à laquelle il importe d'appliquer les méthodes tradi-

tionnelles de questionnement et de critique de document. Le témoignage est aussi constitutif de l'histoire, et c'est à ce titre qu'il nous intéresse ici.

Dans cet article, il s'agit d'abord de présenter un projet suisse de récolte de témoignages oraux – celui de l'association *Archimob* (Archives de la mobilisation)² – et d'en souligner quelques aspects et particularités. Des questions d'ordre théorique et méthodologique à propos de l'histoire orale et du témoignage audiovisuel sont ensuite abordées. Une dernière partie porte sur l'intérêt qu'offrent les témoignages *Archimob* dans un travail avec des élèves et dans l'initiation à quelques modes de pensées propres à l'histoire. Parmi ceux-ci notamment le recul critique face aux productions mémorielles, le rapport au temps et à la durée, la nature des relations entre le passé et le présent, les représentations du passé, etc.

Présentation du projet Archimob

Archimob est une « Association pour la collecte et l'archivage des témoignages sur la période de la Deuxième Guerre mondiale en Suisse »³. Elle a été fondée en 1998 par des cinéastes-documentaristes et des historiens dans le but

¹ Historienne de formation. Actuellement assistante à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Débute une thèse de doctorat sur la question des fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques de l'utilisation du témoignage oral en classe d'histoire.

² Je tiens à préciser ici que, membre active de cette association, je participe à l'ensemble du projet.

³ Statuts de l'Association *Archimob*, adoptés le 2 mai 1998.

de réaliser 500 entretiens filmés avec des témoins livrant leurs expériences vécues au cours des années trente et quarante en Suisse. L'initiative de ce projet s'inscrivait dans le contexte des débats controversés sur le rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. L'objectif était de combler le manque d'information à disposition sur le vécu du peuple suisse durant cette période et de créer, sur la base d'une grande collection de récits de vie, une « mémoire audiovisuelle ». Permettant non seulement d'instaurer un dialogue avec la génération concernée – qui se positionnait majoritairement en porte-à-faux des débats historiques de la fin des années nonante – l'originalité du projet résidait aussi dans la mise en commun des compétences d'une trentaine de cinéastes et d'historiens dans le but de développer un projet national d'histoire orale.

Au total, 557 entretiens d'une durée moyenne d'environ 1 h 45, ont été réalisés dans toutes les régions linguistiques de Suisse : 295 entretiens en suisse-allemand (quelques-uns en allemand), 179 en français, 41 en italien, 5 en romanche et 16 entretiens réalisés à l'étranger, principalement en langue française. D'autre part, 21 entretiens supplémentaires, relatifs au passage de la frontière franco-suisse, ont été réalisés suite à une commande du canton de Genève⁴.

Dès la fondation, en mai 1998, la variété des compétences et des exigences des membres de l'association a conduit celle-ci à développer et élargir la réflexion commune à propos du projet. Dans ce sens ont été organisés plusieurs séminaires de formation et de réflexion

auxquels des experts ont été conviés. L'un des enjeux centraux a résidé dans la définition de la qualité des entretiens. Il s'est agi de satisfaire tant les exigences des cinéastes que celles des historiens, c'est-à-dire d'allier les critères esthétiques et dramaturgiques des uns avec les exigences scientifiques des autres. La discussion a mûri progressivement pour aboutir, une année plus tard, au choix de l'entretien semi-directif s'insérant dans un déroulement chronologique propre au récit de vie. Malgré tous les efforts de standardisation au niveau de la forme et du contenu abordé pour éviter les trop grands écarts entre les entretiens, une tendance à l'hétérogénéité de l'ensemble est restée inévitable. Comme l'a souligné F. Descamps, « *il reste toujours quelque chose d'empirique et d'irréductible qui fait l'unicité de chaque interview et qui tient à l'originalité d'une relation entre deux personnes cherchant à communiquer en profondeur.* »⁵

La forme et le contenu des entretiens étant fixés, la phase concrète du projet s'est engagée avec la recherche de témoins. En janvier 1999, une première campagne de presse a invité les Suisses et les Suissesses de la génération concernée à se proposer comme témoins⁶. Menée à travers la presse, la radio et la télévision, cette campagne a rencontré un très large écho. Dès lors s'est imposée la nécessité d'effectuer un choix parmi les nombreux témoins (plus de mille) qui se sont annoncés. Un premier contact téléphonique d'une vingtaine de minutes a

⁵ Florence Descamps, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2001, p. 488.

⁶ Les témoins les plus jeunes devaient être âgés de 13 ans en 1945.

⁴ Cette collection d'environ 32 heures d'entretiens filmés est consultable aux Archives d'Etat de Genève.

permis de récolter des informations d'ordre biographique. Contrairement à une prospection ciblée de personnes dans le cadre de recherches documentaires, on a pu ici partir du principe que les témoins, ayant pris contact de leur propre initiative, étaient certainement motivés à raconter leur histoire et possédaient une certaine aisance d'expression. La recherche des témoins s'est ensuite poursuivie par un effet « boule de neige ». En effet, de nombreux témoins ont été proposés par des personnes elles-mêmes interviewées, ou se sont annoncés auprès d'*Archimob* après avoir entendu parler du projet par des amis ou des proches. L'importance historique accordée à certains témoins rencontrés ainsi explique, entre autre, le dépassement du nombre initial de 500 entretiens. Celui-ci est également dû à des nécessités de rééquilibrage pour les groupes sociaux ou géographiques insuffisamment représentés dans l'éventail des personnes interviewées. Des recherches ciblées ont été menées, visant en particulier certains groupes minoritaires, comme les gens du voyage ou des témoins issus du milieu rural.

Les entretiens, semi-directifs, ont pris la forme de récits de vie. Ils ont débuté par l'enfance, se sont ensuite focalisés sur les années trente et quarante et sur certains événements de la guerre et ont finalement laissé un espace permettant au témoin d'évoquer sommairement sa vie après la guerre. De plus, chaque témoin a été invité à exprimer son point de vue sur les débats historiques du moment. Il a semblé essentiel de mettre en évidence l'environnement dans lequel ces souvenirs de guerre ont été recueillis, de manière à ce que les déductions à propos de la grille d'entretien et la motivation des jugements de valeurs implicites deviennent iden-

tifiables et plus explicites. C'est pourquoi aussi, à la fin de chaque entretien, les intervieweurs ont rempli un protocole décrivant rapidement les conditions de la rencontre. En effet, à l'instar des sources écrites, le témoignage est en premier lieu marqué par le moment même de sa production. Tout témoignage est fonction de son contexte d'énonciation. Nous y reviendrons.

Perspectives

Depuis le début du projet, *Archimob* est en discussion avec différents dépôts d'archives qui sont intéressées et en mesure de conserver, sous une forme audiovisuelle, l'ensemble de la collection des témoignages.⁷ Cet archivage nécessite d'importants travaux de préparation : les récits de vie sont indexés dans une base de données électronique et les documents personnels (par exemple des photos) sont numérisés. Le dossier de chaque témoin est composé d'un protocole d'entretien et d'une fiche de données contenant des indications biographiques et techniques.

Archimob a renoncé au projet initial de transcrire l'ensemble des entretiens, notamment parce qu'une « traduction » en texte risque de progressivement remplacer l'accès pourtant essentiel aux éléments visuels spécifiques aux entretiens. La transcription a ainsi été remplacée par le développement d'un index contenant plus de 80 thèmes et mots clés.⁸ Les entretiens sont divisés en

⁷ Le second paragraphe des statuts de l'association précise que celle-ci « a pour but d'archiver sous une forme audiovisuelle la mémoire des témoins de la période de la Deuxième Guerre mondiale en Suisse, et plus particulièrement de promouvoir le recueil, le traitement, la conservation et la mise à disposition du public et des spécialistes de ces archives audiovisuelles » (1998).

⁸ Voir Annexes.

séquences de 1 à 4 minutes auxquelles sont attribués des numéros correspondants de l'index, un bref descriptif du contenu de la séquence, ainsi que le lieu et la date. De plus, ces séquences sont qualifiées par des appréciations concernant leur concision et la valeur historique ou cinématographique du témoignage.⁹ L'utilisateur peut se servir de la base de données en ayant recours à certains termes de recherches. Il peut également, à partir du texte d'ensemble et des brefs descriptifs, rechercher des noms de lieux ou de personnes, de périodes chronologiques ou de mots-clés librement choisis¹⁰.

Afin d'intéresser et de préparer les futurs utilisateurs de ces archives audiovisuelles – tant dans les milieux scientifiques que dans d'autres domaines – *Archimob* prépare actuellement une exposition et un film interactif qui seront présentés dans plusieurs villes de Suisse à partir de l'automne 2003¹¹.

Même si tous les éléments scénographiques ne sont pas encore déterminés, il est possible de présenter quelques éléments du projet d'exposition. S'appuyant sur des techniques multimédias, celle-ci s'organisera en plusieurs espaces distincts. Le premier espace sera destiné à faire entrer le visiteur dans une mémoire collective en le confrontant à une multitude de visages et de récits simultanés

projetés sur un grand écran. Le visiteur passera alors par un corridor dans lequel seront projetées des images et diffusés des sons d'époque et qui s'ouvrira sur un second espace. Il s'agira d'une salle de visionnement où le visiteur pourra voir et écouter les récits de vie de témoins d'environ trois minutes chacun. A la fin de chaque récit, s'offrira un choix de nouveaux témoignages qui seront en lien avec celui que le visiteur viendra d'entendre. Il sera également possible de « retirer les cartes » de manière à accélérer le passage d'un sujet à un autre. Dans une seconde salle de visionnement, il s'agira de choisir parmi des séquences thématiques (non plus des extraits d'un même témoignage, mais une petite séquence réalisée sur un thème en particulier). Un quatrième espace présentera des informations historiques plus « traditionnelles », tels que panneaux d'informations, éléments de chronologie, objets, photos, etc. Finalement, les personnes plus à l'aise avec les outils informatiques pourront effectuer des recherches sur des postes de travail individuels, dont un poste de consultation des témoignages portant sur la région où a lieu l'exposition.

Quels sont les enjeux d'un tel projet ? En tant que producteur et commissaire d'une exposition destinée au grand public, l'association *Archimob* entend en premier lieu faire émerger et rendre accessible une forme de mémoire collective suisse sur la Seconde Guerre mondiale issue de cet ensemble de témoignages. Il s'agit d'enrichir la discussion sur le rôle de la Suisse pendant cette période et sa signification pour le peuple helvétique. Ainsi, un des objectifs est de rendre le public attentif aux réalités, subtilités, contradictions et points de cristallisation des conditions qui régnaient pendant la guerre. Mais il s'agit

⁹ Voir Annexes.

¹⁰ Une partie de la collection de témoignages est numérisée et sera rendue accessible par le biais d'une application de type serveur *Web*. Ainsi, une édition d'environ 3 % d'extraits d'entretiens est planifiée sur serveur, avec la possibilité de recherche « en ligne » sur base de données et accès aux dossiers de témoins.

¹¹ En raison de certaines difficultés liées principalement à la disponibilité de lieux d'exposition, l'inauguration de l'exposition et la première du film pourraient être repoussés à janvier 2004.

aussi de sensibiliser le visiteur à la spécificité et à la subjectivité des sources dans lesquelles les souvenirs ont été puisés, d'engager une prise de conscience de la notion de point de vue et, par conséquent, de la nature subjective de toute construction du passé. Dans ce sens, un livret pédagogique destiné à des classes de 9^e année (dernière année de la scolarité obligatoire) doit permettre de travailler sur une prise de conscience, par les élèves, du fait qu'il n'existe pas un discours unique sur un objet historique, mais une diversité de points de vue, de discours convergents ou divergents qui s'alimentent entre eux et auxquels il s'agit de pouvoir donner du sens.¹²

Face à un travail de cette nature autour et à partir de la mémoire, il est utile de rappeler quelques critiques d'ordre théorique et méthodologique régulièrement formulées à l'encontre de l'histoire orale. Afin de mieux saisir certains enjeux, il importe de rappeler d'abord quelques éléments de genèse et de réflexion à propos de l'histoire orale.

A propos de l'histoire orale

Si traditionnellement l'histoire est élaborée à partir de sources écrites, l'histoire orale, comme son nom l'indique, se base sur des documents oraux. A ses débuts, elle répond au souci d'élargir la connaissance du passé à tous les aspects de la vie des hommes. Sa pratique, en tant que recours au témoin-acteur pour récolter des récits de vie, s'élabore d'abord en dehors des milieux historiens (sociologues et politologues) et trouve ses

origines aux Etats-Unis, plus précisément au sein de deux « écoles » : le département de sociologie de Chicago, et surtout le département d'histoire orale créé en 1948 à l'université de Columbia. Il s'agit alors essentiellement de récolter les témoignages de personnalités importantes – visée par conséquent élitiste – dans l'idée de fournir des documents fondamentaux aux historiens des générations futures. S'engage alors une période d'enthousiasme qui voit le développement et l'institutionnalisation progressifs de l'histoire orale aux Etats-Unis avant de s'exporter en Europe vers la fin des années soixante.

Les premiers historiens à pratiquer l'histoire orale, dans le sillage des mouvements contestataires de mai 1968, s'inscrivant dans une opposition à l'histoire académique et institutionnelle, se proposent de rompre avec une histoire se construisant majoritairement à partir des traces écrites qui, par définition, sont issues des élites. Il s'agit d'une approche militante de l'histoire qui vise la prise en compte de l'ensemble de ses acteurs en donnant la parole également aux « petites gens ». Afin de ne pas laisser l'histoire s'échapper de son ancrage académique et scientifique, s'engage progressivement une réflexion méthodologique sur la validité des témoignages reçus, sur le type de connaissances produit par cette approche, sur les implications des différentes subjectivités en présence et enfin sur l'intérêt réel d'une connaissance dépassant le cadre strictement factuel, et englobant les représentations, les sentiments, les états d'âme, les mémoires individuelles et collectives. *« En réfutant l'idée d'une objectivité historique seule et unique et en faisant éclater l'ancienne vérité historique en une multitude de points de vue partiels, ces*

¹² Envoyé aux écoles des cantons concernés plusieurs mois avant le début de l'exposition, ce livret pédagogique permettra de préparer et d'encadrer la visite de l'exposition. Il proposera également des possibilités de prolongements en classe.

réflexions préparent la voie à une réévaluation de la subjectivité des témoignages. »¹³ Qu'elle en participe ou qu'elle en résulte, l'histoire orale s'inscrit dans la tendance plus générale qui vise à mettre en lumière le caractère construit de tout objet historique.

Suite à une période consacrée principalement à la récolte de témoignages, les années septante et quatre-vingt voient progressivement se développer une « *conception identitaire, patrimoniale et archivistique de la mémoire orale* ». Le souci de constituer des archives pour conserver les témoignages accompagne désormais l'élaboration de ces derniers, renforçant ainsi leur statut de source historique. Parallèlement, « *la mémoire devient elle-même objet d'étude et d'histoire, en tant qu'élément constitutif du présent et donc de l'identité du groupe.* »¹⁴ On pourrait dès lors quitter le débat qui oppose la mémoire (et le témoignage oral) à l'histoire (et la source écrite), puisque la subjectivité de la première est reconnue tandis que la scientificité de la seconde est remise en question. Pourtant, durant les années nonante, se développe une tension entre d'une part le crédit accordé aux témoins en raison de leur expérience vécue de l'histoire et, d'autre part, le risque de « mise sous tutelle » – par exemple par les milieux politiques – d'une histoire scientifique qui peine à se positionner face à ces autres discours sur le passé.¹⁵

C'est bien une tension de cet ordre qui a engagé les débats virulents à propos du rôle joué par la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale et qui a décidé les autorités fédé-

rales à constituer, en décembre 1996, une commission indépendante d'experts – la commission Bergier – pour mener des recherches approfondies sur les questions controversées et élaborer un rapport complet¹⁶. C'est dans ce contexte sans doute qu'il faut également comprendre la naissance du projet *Archimob*.

A propos du témoignage audiovisuel

Un travail scientifique ou pédagogique à partir de témoignages audiovisuels invite à se poser un certain nombre de questions relatives au statut et au rôle de ce type de support informatif. Quelles sont, par exemple, les caractéristiques propres au témoignage audiovisuel et quels sont les processus à l'œuvre? Quels types d'information le témoignage apporte-t-il et quels manques peut-on identifier? Quelles sont les représentations tant chez le témoin que chez celui qui recueille le témoignage? Que peut-on dire des contextes d'élaboration? Si l'état avancé de la réflexion épistémologique à propos des limites des archives orales nous permet de ne pas nous arrêter trop longtemps sur ces questions, il n'est sans doute pas inutile de rappeler ici quelques points qui nécessitent une attention particulière. La rigueur est en effet essentielle si l'on veut éviter les pièges d'une mémoire illustrative, notamment dans une situation d'enseignement. Il importe en l'occurrence de ne pas se servir du témoignage comme d'un substitut du réel.

Le témoignage est constitué volontairement et *a posteriori*. Il n'est pas une simple illustration du passé: les souvenirs évoqués sont

¹³ Florence Descamps, *L'historien, l'archiviste...*, op. cit., p. 96.

¹⁴ Ibid., p. 118.

¹⁵ Ibid., p. 144.

¹⁶ Le rapport final, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale*, est paru en mars 2002.

sélectionnés, influencés et transformés en fonction des événements ultérieurs et informant avant tout sur le moment de l'élaboration du témoignage. Dans la mesure où le témoin tente de répondre à ce qu'il imagine qu'on attend de lui, il s'inscrit dans un horizon d'attentes. Il en va d'ailleurs de même avec les questions posées, qui s'inscrivent, elles aussi, dans un contexte. Dans ce sens, il faudrait pouvoir évaluer les effets de l'attente sociale et de ses représentations tant chez le témoin que chez celui qui recueille son témoignage. Car c'est l'interaction entre des attentes et des représentations qui est au cœur du témoignage. Ainsi, la mémoire n'est pas un recueil d'archives brutes : elle prend place dans un système de significations et de représentations. Comme le souligne F. Audigier, « *tout discours sur le passé ou le présent des sociétés met en jeu le point de vue de la personne qui le construit et l'énonce. La finalité critique ainsi comprise demande une distanciation ; le discours n'est pas la réalité, les mots ne sont pas les choses [...]* ». ¹⁷ Une fois cette dimension subjective de la mémoire reconnue, le témoignage oral n'est plus instrumentalisé, mais devient une source singulière de l'histoire contemporaine ; le témoin devient acteur de l'histoire.

Il est par ailleurs essentiel de rester attentif à la diversité des échelles entre le personnel et le collectif (je/nous/autres ; ici/ailleurs), aux confusions inévitables entre une mémoire biographique et une mémoire culturelle, aux influences de la mémoire collective sur la mémoire individuelle, à la nécessité toutefois

de la mémoire collective pour comprendre la mémoire individuelle, à l'intériorisation de l'histoire enseignée, au fait que les informations s'inscrivent dans le sens des événements (si l'Allemagne nazie avait gagné la guerre, l'histoire de la Shoah existerait-elle ?) et bien d'autres aspects encore qui nous rappellent sans cesse qu'il importe d'instaurer une distance critique face à une mémoire qu'il s'agit de considérer comme objet historique en soi. C'est précisément cette perspective que J.-J. Becker nous invite à partager : « *la mémoire est objet d'histoire, parce qu'elle entre dans le fonctionnement de l'histoire, et que ne pas analyser la mémoire à une époque donnée, c'est se priver d'un des facteurs du comportement des hommes.* » ¹⁸

Finalement, dans le cas des témoignages *Archimob*, interviennent également des facteurs liés à la forme et au cadre choisis pour recueillir les souvenirs. Les récits sont le résultat d'entretiens et dépendent dans une large mesure de la manière dont est menée l'incitation à la recherche de souvenirs. Même si l'interviewer n'apparaît pas à l'image, il fait partie du témoignage dans la mesure où il influence le témoin non seulement par les questions qu'il pose, mais aussi par ses attitudes (intérêt, ennui, etc.). Son absence visuelle (hors-champs) ne doit pas effacer sa présence active dans l'élaboration du témoignage.

Archimob dans une situation d'enseignement et d'apprentissage

Les entretiens réalisés par *Archimob* constituent un corpus offrant des points de vue

¹⁷ François Audigier, « Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme », Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, 3-4-5 octobre 1997, CD-Rom édité par l'IUFM d'Aix-Marseille.

¹⁸ Jean-Jacques Becker, « La mémoire, objet d'histoire ? », in *Ecrire l'histoire du temps présent*, Paris, CNRS Histoire, 1993, p. 116.

divers et/ou divergents sur les souvenirs évoqués. S'il ne s'agit pas dans le présent article de s'intéresser au contenu de ces témoignages, quelques exemples s'avèrent néanmoins nécessaires pour donner une image de cette mémoire plurielle. Ainsi se côtoient des points de vue différents sur les autorités helvétiques, sur la situation politique et militaire en Europe et dans le monde, sur la position de la Suisse au cœur et en marge du conflit, sur ce qu'on savait et ce qu'on ignorait, etc. Des témoins racontent avoir connu la faim, tandis que d'autres affirment n'avoir manqué de rien. Certains disent avoir eu peur, côtoyé la guerre, été les témoins ou les acteurs de situations douloureuses, tandis que pour d'autres la vie continuait comme avant. Telle ancienne réfugiée juive se souvient d'un home d'accueil comme s'il s'agissait d'une colonie de vacances, tandis qu'une autre n'en garde que le souvenir aigri des mauvaises conditions de vie qui y régnaient. Ainsi, les récits individuels infirment ou confirment ce que d'autres affirment, donnant forme au fur et à mesure que l'on progresse dans le visionnement des témoignages à une mémoire plurielle¹⁹ et circonstanciée.

Comment peut-on construire de l'histoire à partir d'un tel matériau avec des élèves? Puisque le futur livret pédagogique n'est pour l'instant qu'à l'état de développement, seules quelques réflexions sont ici proposées. Elles s'inscrivent dans une conception de l'enseignement de l'histoire non pas comme transmission préconstruite de connaissances historiques, mais comme acquisition de

capacités propres à la pensée historique. Elles concernent principalement des élèves de dernière année d'école obligatoire.

Dans la situation concrète d'une visite encadrée de l'exposition d'*Archimob*, l'élève est amené à découvrir de multiples récits de vie qui sont autant d'éléments constitutifs d'une mémoire collective participante à l'histoire de la Seconde Guerre mondiale. Selon M.-C. Baquès, les élèves perçoivent souvent l'histoire « *comme un échafaudage théorique et froid* ». On peut supposer comme élément déclencheur que le contact avec des témoins puisse rapprocher les élèves du passé et leur « *fournir un pont entre le passé et [leur] vécu* ». L'histoire ne serait plus ressentie « *comme une régression vers un passé poussiéreux mais comme une fabrication des hommes, comme dynamisme* ». ²⁰

L'exposition offre une diversité de points de vue qui permet ensuite d'engager un travail, avec les élèves, autour d'une prise de conscience du fait qu'il n'existe pas un discours unique sur un objet historique, mais une diversité de discours divergents et convergents qui s'alimentent entre eux. Les élèves examinent le passé sur la base de témoignages et de documents parfois contradictoires. Dans une telle situation d'enseignement et d'apprentissage, la représentation principale à dépasser est alors celle d'une histoire conçue comme narrant des faits réels pour aboutir à une conception de l'histoire comme étant une construction, un discours social fonction d'un contexte d'énonciation. Dès lors, on ne se situe plus

¹⁹ Il me semble préférable de parler ici d'une mémoire « plurielle » plutôt que divisée, dans la mesure où, au-delà des divergences et des contradictions, c'est bien la complexité des faits humains qui est ici affirmée.

²⁰ Marie-Christine Baquès, « Les effets d'un enseignement culturel en histoire », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, 1994, p. 59.

uniquement dans un contexte d'identification ou de reproduction d'informations, mais dans une situation qui implique une activité intellectuelle complexe. L'élève est confronté à plusieurs interprétations possibles et n'a de fait plus la sécurité de la bonne réponse.

Afin d'opérer une rupture avec la conception d'une histoire univoque, il s'agit pour l'élève de dépasser en tout cas deux obstacles : d'une part, identifier et surtout prendre en compte plusieurs points de vue ; d'autre part les problématiser – et non les juxtaposer – dans un contexte et se positionner clairement comme énonciateur. L'élève est ainsi initié au fait que l'histoire est un discours qui ne se fait pas tout seul, qui ne restitue pas tout le passé et qui implique la construction d'une opinion personnelle.²¹

Pour qu'une telle exposition ait du sens pour les élèves, il importe sans doute d'inscrire la visite dans le cadre plus large d'un travail sur la Seconde Guerre mondiale qui apporte un certain nombre d'informations factuelles. En revanche, la situation d'enseignement et d'apprentissage, telle que décrite ci-dessus, tend bien plus à valoriser des compétences à élaborer en partant d'un contenu donné, que ce contenu en tant que tel. Le moment de l'institutionnalisation invite alors à travailler sur ces compétences – c'est-à-dire une pensée historique critique –, plutôt qu'à utiliser de manière illustrative des témoignages combinés pour construire un discours univoque ou une mémoire standardisée à propos de la Seconde Guerre mondiale. Comme l'a souli-

gné D. Margairaz, « *extraire un élément de la série pour l'instituer en exemple revient à inverser la logique de la démarche historique, ce qui contredit l'objectif de formation poursuivi, à savoir : l'initiation à la démarche et l'attitude de l'historien.* »²² Face aux expressions de la mémoire – la pluralité, les contradictions –, l'intérêt est de prendre en compte la complexité des faits humains et d'engager une prise de conscience sur la nature subjective de toute construction du passé. Ce sont bien les compétences propres à la méthode et au raisonnement historiens qui sont au cœur d'une telle situation de travail.

Conclusion et pistes de réflexion

Une situation didactique telle qu'esquissée ci-dessus rappelle la tension constante entre la demande d'une part d'enseigner des faits bruts et des savoirs positifs qui associent les mots à des réalités et, d'autre part, l'exigence d'enseigner aux élèves que les faits sont imputables à des constructions de type social et culturel. D'un côté donc, on demande de transmettre des savoirs scientifiquement construits et d'exiger l'adhésion. De l'autre côté, on exige un travail critique et de distanciation. La dialectique mémoire et histoire telle que présentée dans cet article est au cœur de cette contradiction. Ces quelques réflexions nous conduisent à souligner l'importance d'acquérir des outils méthodologiques permettant de prendre conscience qu'une production historiographique et mémorielle est toujours fonction des besoins spécifiques à une représentation donnée du passé.

²¹ Voir à ce propos l'article de Dominique René, « Apprendre à écrire un devoir d'histoire », in *Pratiques*, n° 69, mars 1991.

²² Dominique Margairaz, « L'utilisation des supports informatifs dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 85, oct.-déc. 1988, p. 32.

Si l'histoire scientifique semble avoir dépassé sa définition première de connaissance et récit des événements du passé, la transposition de la pensée historique à l'école paraît essentielle. Notamment parce que « l'éclairage historique permet de montrer que ces traces [du passé] ont été des enjeux de luttes, que le sens que nous donnons aux mots, loin d'être neutre, véhicule bien souvent la vision des vainqueurs, le regard de ceux qui ont réussi à imposer leur conception des choses. [Et que] redonner son historicité au présent, en montrant que les choses auraient pu être autrement qu'elles ne le sont aujourd'hui. En luttant contre la réification du présent, il participe au combat contre les stéréotypes qui, le plus souvent, se nourrissent d'une négation de l'histoire. »²³ Reste à savoir sous quelles conditions et selon quelles exigences l'utilisation du témoignage oral dans l'enseignement de l'histoire engendre ces modes de pensée. Des recherches s'avèrent nécessaires, notamment pour identifier les principaux obstacles rencontrés par les élèves, définir leurs acquis – ce qui a véritablement été construit – et vérifier dans quelle mesure la diversité des points de vue propre aux témoignages oraux permet le développement présumé de la pensée historique. ↻

Les annexes comprennent :

- 1) La liste complète des thèmes, avec une description de ce qui y est inclus et de ce qui en est exclu (dans ce cas un numéro entre crochets indique à quel thème se rattache cette matière). Cette liste est classée par numéro d'index.
- 2) Un exemple de fiche d'indexation dans MediaLog.

²³ Gérard Noiriel, *Etat, nation et immigration: vers une histoire du pouvoir*, Paris, Belin, 2001, p. 61.

ANNEXE 1 Table d'indexation

N°	Thème	Avec...	Sans...
1	Formation militaire	Ecole de recrues, cours d'Etat-major, école de sous-officiers, d'officiers, de fourrier, Jeunes tireurs, etc.	
2	Appartenance aux unités et aux armes, lieux de stationnement		
3	Armement et équipement de l'armée		
4	Services complémentaires	Gardes civiles, protection civile	Service complémentaire féminin (SCF) [5]
5	Service complémentaire féminin (SCF)		
6	Sûreté du pays	Police militaire, justice militaire, Service du contre-espionnage, police fédérale; 5 ^e colonne, espionnage, sabotage, Allemands en Suisse	Trahison, condamnations à mort [7]
7	Trahison	Condamnations à mort	Espionnage, cinquième colonne, justice militaire, police militaire, contre-espionnage, Police fédérale [4]
8	Médias et censure	Radio et journaux, agences de presse, cinéma, littérature	
9	Expérience directe de la guerre	Observations à la frontière, bombardements sur la Suisse, combats aériens; témoignages de la guerre d'Espagne, voyage dans un pays en guerre avant 1945	
10	Obscurcissement		
11	Déclenchement de la guerre et mobilisation de septembre 1939		
12	Position face à l'attaque allemande de la France en mai 1940 et deuxième mobilisation générale		
13	Position face à une éventuelle invasion par des armées étrangères	Puissances de l'Axe, Alliés ou Armée rouge	Mai 1940 [12]
14	Rapports au sein de la troupe, parmi les soldats, parmi les officiers, entre les soldats et les officiers, etc.	Loisirs pendant le service (jeux de cartes, Foyer du Soldat, ...), moral de la troupe	
15	Relations entre les civils et l'armée, Armée+Foyer	Hébergements de militaires chez des privés, maintien de l'ordre intérieur par l'armée	
16	Peur de la guerre, marche vers la guerre (avant 1939)		Guerre d'Espagne, guerre d'Abyssinie [11]
17	Pacifisme, refus de servir, objection de conscience		
18	Réduit, rapport du Grütli (25.7.1940)	Tout ce qui touche à la stratégie de l'armée suisse	
20	Maintien du service public, de l'économie et de l'industrie pendant la guerre	Travail des femmes	
21	Monde du travail en général	Travail au quotidien, inclus avant la guerre	Economie de guerre [20]
22	Crise économique des années 30		
23	Rationnement, marché noir, pénurie pendant la guerre, plan Wahlen		
24	Paysannerie et rapports villes/campagnes	Situation avant la guerre; mécanisation	
25	Alimentation	Jardins personnels	Rationnement [26], paysannerie [27]
26	Commerce extérieur	Or volé, fabrique d'armes, livraison de charbon, transit par le Gothard, accords financiers avec l'Allemagne	
30	Vie politique en général		
31	Défense spirituelle et patriotisme	Exposition nationale de 1939, Pro Helvetia	Rapports entre communautés linguistiques [32]
32	Relations entre Suisses romands / alémaniques / Tessinois / Romanches	Patois	
33	Extrême droite en Suisse	Fronts, réaction, sympathies pour les mouvements d'extrême droite étrangers, organisations d'extrême droite	
34	Partis politiques de droite		
35	Socialisme et groupements de travailleurs	Trotskisme, communisme, social-démocratie, syndicats, anarchisme	

36	Opinions sur ou contact avec les autorités politiques ou militaires suisses	Pouvoirs extraordinaires, commandement de l'armée, Guisan, Conseil fédéral (pouvoirs extraordinaires), ligue d'officiers, diplomatie	
37	Défaitisme, résistance au défaitisme		
40	Connaissances et opinions sur le cours de la guerre et la politique extérieure en général	Guerre d'Abyssinie, guerre d'Espagne	Pacifisme [11], Munich (1938) [11]
41	Opinions envers les armées étrangères	Wehrmacht, armée polonaise, Alliés, Soviétiques, ...	
42	Collaboration avec des groupes de résistance étrangers		
43	URSS, stalinisme		
44	National-socialisme et fascisme	Connaissance et appréciation de la situation en Allemagne, en Italie et dans les pays occupés ou sous l'influence de l'Axe	
45	Neutralité de la Suisse		Autres pays neutres [40]
50	Réfugiés		
51	Expériences à la frontière avec des réfugiés, des déserteurs ou des armées étrangères		
52	Internés, réfugiés en Suisse	Camps d'internement	
53	Juifs et antisémitisme	Expérience directe ou réflexions générales	
54	Camps de concentrations et holocauste	Connaissances sur le sujet et expériences personnelles	Camps d'internement en Suisse [52]
55	Croix-Rouge et CICR		
56	Nomades	Jenisch, Roms. Sintis, enfants de la route, ...	
60	Activités culturelles ou sportives	Cinéma, théâtre, cabaret, concert, concours sportif	
61	Création artistique et culturelle	Speaker à la radio, peintre, écrivain, etc.	
62	Unions et organisations de jeunesse	Union sportive, scoutisme, groupe de musique, jeunesse politique, associations d'étudiants, etc.	
63	Formation scolaire et professionnelle		
64	Famille et mariage		
65	Sexualité et amour		
66	Santé, maladie, médecine		
67	Alcoolisme, toxicomanies		
68	Religion		
69	Pauvreté, chômage		La crise économique des années 30 [22] et sans les problèmes de nourriture durant la guerre [26]
70	Grèves, manifestations, troubles intérieurs		
71	Pertes de gain		
72	Droits politiques des femmes	Mouvements de femmes ou féministes	
73	Techniques et transports	Voiture, chemins de fer, téléphone, frigos, ...	Transit par le Gothard [26]
74	Voyages et vacances en Suisse	Tourisme, randonnée, ski, ...	
75	Voyages à l'étranger, connaissance de l'étranger et Suisses de l'étranger		
76	Contrebande et activités professionnelles avec passage de la frontière		
77	Faits divers et catastrophes naturelles		
80	Fin de la guerre		
81	Après guerre jusqu'à environ 1955	Plan Marshall, accords de Washington, villes détruites, Don suisse	
82	Rencontres de vétérans	Diamant (1989)	
83	Discussions actuelles	Commission Bergier, pressions sur la Suisse, conflit de génération, discussions passées (rapports Ludwig, Bonjour, ...)	
99	Aspects formels de l'interview	Événements extérieurs à l'interview ou relatifs au déroulement de l'interview et au rapport entre l'intervieweur et l'interviewé	

ANNEXE 2 Exemple d'indexation dans MediaLog

ID	numéro extrait	numéro extrait	index1	index2	index3	stars	résumé	année	région	selected	TcStart	TcEnd	Duration
1	xxx01	1.0001	1	xxx01	11	0	Ecole de recrue à Bure et mobilisation à Pully en octobre 1939; problèmes avec le capitaine	1939	Bure(BE), Pully(VD)	NON	00:00:00:00	00:00:02:33	00:02:33
1	xxx02	1.0002	23	xxx02	24	2	Agriculteur au Petit-Saconnex, marché noir (pommes de terre et viande de porc)	1939-1945	Petit-Saconnex(GE) Genève(GE)	OUI	00:00:02:34	00:00:05:45	00:03:11
1	xxx03	1.0003	18	xxx03	45	3	Ecoute les discours de Hitler à la radio pendant les cours de répétitions; discussions au sein de la troupe, avis divergents	1942		OUI	00:00:05:46	00:00:09:58	00:04:12
1	xxx04	1.0004	12	xxx04	33	2	Preuves que l'extrême droite suisse espérait une invasion allemande de la Suisse	1941		NON	00:00:09:59	00:00:12:22	00:02:23
1	xxx05	1.0005	4	xxx05	31	1	Importance du service complémentaire du point de vue de la Défense spirituelle	1943		NON	00:00:12:23	00:00:17:34	00:05:11
1	xxx06	1.0006	5	xxx06	7	3	Cas d'espionnage au profit de l'Allemagne parmi les femmes du service complémentaire	1939-1945	Wabern(BE)	OUI	00:00:17:35	00:00:21:45	00:04:10
1	xxx07	1.0007	6	xxx07	34	0	Espionnage politique du CICR par les partis de la droite bourgeoise		Genève(GE)	NON	00:00:21:46	00:00:24:57	00:03:11
3	yyy01	3.0001	14	yyy01	53	2	Accueil et hébergement de réfugiés juifs à Ouchy, le témoin y voit la confirmation de ses préjugés antisémites	1941	Ouchy(VD)	NON	00:00:00:00	00:00:04:11	00:04:11
3	yyy02	3.0002	12	yyy02	4	1	Prise de position contre Pilet-Golaz en 1940 dans un journal local	1940	Zurich(ZH)	NON	00:00:04:12	00:00:08:34	00:04:22
3	yyy03	3.0003	12	yyy03	1	1	Visite de Guisan à la compagnie de cyclistes II pour motiver la troupe; témoin très impressionné par cette visite	1944	Orbe(VD)	OUI	00:00:08:35	00:00:11:56	00:03:21

ENTRETIEN AVEC GIANNI HAVER

Dans une situation d'enseignement, il apparaît souvent qu'un film de fiction peut jouer le rôle d'élément déclencheur avant une séquence didactique. Quel est ton point de vue d'historien du cinéma à ce propos ?

Élément déclencheur, sans doute. Mais qu'est-ce qu'on veut déclencher avec quoi ? Quelle est la fonction du film ? Est-ce qu'il s'agit d'un film historique, qui est lui-même un discours sur le passé ? Est-ce que c'est un document de l'époque, ce qui n'est évidemment possible que pour le XX^e siècle ? Le film est-il lui-même un document ou s'agit-il de récupérer le discours d'un cinéaste sur l'histoire ? Un tel discours est de toute manière enraciné dans un moment précis et dans une idéologie donnée. Et cette vision de l'histoire peut répondre à des exigences qui ne sont pas celles de l'enseignant ou de l'historien. Un film est dans la plupart des cas un produit commercial qui doit d'abord rentrer dans ses frais, divertir ou émouvoir le spectateur. Il doit répondre avant tout à ces caractéristiques. Eventuellement, s'il s'agit d'un film historique, il doit aussi s'en tenir à une perspective de vraisemblance historique de façon à ne pas être trop à côté de son sujet.

Si l'on prend l'exemple de la Révolution française, on peut montrer le *Danton* de Wajda, ce qui se fait assez souvent pour aborder la dérive de la Révolution vers la Terreur.

Mais c'est un film qui nous parle beaucoup d'autre chose, peut-être davantage des procès staliniens et de la situation de la Pologne des années de Solidarnosc que de la Révolution française elle-même, bien que le metteur en scène s'en défende. Mais malgré lui, il véhicule une vision de ce procès qui est liée à la situation politique qu'il a vécue de façon plus directe. On peut donc passer ce film pour s'interroger sur la manière dont un vécu historique extérieur va influencer la vision de l'histoire qui est représentée. De quelle manière les procès staliniens s'incrustent-ils dans la représentation du procès de Danton ? Là, il y a un vrai enjeu, un vrai intérêt de recherche. Mais naturellement, du point de vue didactique, c'est plus compliqué à gérer. Comme on n'a pas de film sur la Révolution française qui ait été tourné pendant la Révolution française, on doit forcément recourir à d'autres documents iconographiques. Toutefois, la représentation cinématographique de la Révolution française nous apprend sans doute beaucoup sur la place qu'elle occupe dans notre imaginaire historique, comment elle a changé, comment elle a évolué. On s'apercevra très vite, par exemple, que le cinéma véhicule surtout une vision royaliste, aristocratique et antirévolutionnaire de ces événements. A quelques exceptions près, comme *La Marseillaise* de Renoir, parce que c'est une œuvre née dans le contexte du Front populaire. Encore une

fois, l'époque du tournage intervient pour définir le contenu du film, ce qui a un intérêt en soi et fait évidemment partie de l'histoire de la Révolution française. C'est d'ailleurs là l'enjeu le plus important pour un film en costumes.

Le film comme document, au fond, peut traiter de presque n'importe quoi, mais il nous permet surtout de nous interroger sur l'époque représentante. Par exemple, un film comme *Scipion l'Africain*, qui parle de la Rome ancienne, est extrêmement pratique pour montrer sur quelle idéologie se basait la conquête de l'Éthiopie par l'Italie fasciste. Le film date de 1938 et constitue au fond un rappel des droits historiques revendiqués par l'Italie mussolinienne dans sa volonté de mettre les pieds en Afrique.

Si je comprends bien, tu ne pourrais pas imaginer une utilisation didactique d'un film de fiction qui ne tiendrait pas compte de deux temps différents, d'une part le temps représenté à travers la fiction, d'autre part le temps de la production, soit le contexte même de la création cinématographique. Si tel est le cas se pose alors un problème de complexité, en tout cas pour de jeunes élèves. Parce qu'évidemment, il faudrait travailler sur ces deux temps, mais aussi sur celui du contexte de l'enseignement. Est-ce que ce n'est pas mettre beaucoup d'obstacles à l'utilisation du cinéma en classe? Et cela ne risque-t-il pas de paralyser les enseignants alors que le potentiel du cinéma est important?

J'espère que non. Effectivement, l'utilisation du document iconographique en histoire, que ce soit le cinéma ou autre chose, comme l'affiche, paraît désormais incontournable. Il en va de même pour certains jeux vidéo qui

véhiculent aussi une vision donnée de l'histoire. Ce qui me préoccupe, c'est l'idée d'utiliser ces documents avec une certaine prudence qui implique de se demander constamment pourquoi le fil conducteur a été construit ainsi. Et ce pourquoi n'est évidemment pas un souci d'historien. Les films d'historiens sont très rares. Il y en a quelques-uns, où on essaye vraiment de se poser une problématique d'histoire, comme par exemple *Les camisards* de Allio, ou *La prise de pouvoir par Louis XIV* de Rossellini, qui se veut une leçon d'histoire. Les dialogues sont là pour expliquer les faits de l'histoire, avec une exploration des lieux destinée à illustrer tridimensionnellement Versailles. Il y a donc des tentatives qui ont été faites dans ce sens, même si on ne peut pas complètement évacuer le côté récit. Or, si on dit récit, on dit forcément invention d'éléments, travail consistant à compléter tout ce que l'historien ne pourra jamais saisir du passé, parce que le cinéma de fiction n'admet ni le doute, ni l'incomplétude. Il faudra par exemple faire en sorte que les personnages historiques communiquent entre eux, sur la base de dialogues forcément inventés. Il faudra aussi que le décor soit complet, même si on ne sait rien de certains espaces. Tout cela va dépendre de la sensibilité du metteur en scène qui ne dispose pas de toutes les informations historiques nécessaires. C'est le problème de l'historicité du film, de son exactitude dans le détail.

On peut cependant se poser la question de savoir si c'est vraiment cette historicité qui va rendre un film intéressant pour l'historien. Si c'est vraiment ce qui rendra un film utilisable pour introduire didactiquement une période. Je crois qu'on peut se dire que non. Parce qu'au fond, même les recherches

les plus détaillées vieillissent très vite. Par exemple, Griffith prétendait que dans ses films historiques, le moindre détail était respecté. Mais quand on les voit maintenant, ils paraissent vraiment enracinés dans le contexte de leur tournage au cours des années dix, par exemple avec les costumes qui font Art déco. Or, paradoxalement, l'intérêt du film réside plutôt dans ce que l'invention du cinéaste introduit pour mettre en évidence une réelle problématique historique. Prenons un exemple tout récent, le film *Amen* de Costa-Gavras. Le réalisateur est parti d'un document, le mémorandum de l'officier des SS qui est l'un des protagonistes. Mais il y a un personnage qui est complètement inventé, ce jeune prêtre qui est le secrétaire du nonce apostolique à Berlin. C'est ainsi que dans le film, la condamnation de la non-intervention de Pie XII lors des rafles nazies contre les Juifs du Ghetto de Rome est mise en scène par un dialogue entre un personnage historique, Pie XII et un personnage qui n'a jamais existé, donc un dialogue qui a été complètement inventé. Et pourtant, c'est dans ce dialogue que le metteur en scène met en avant son regard critique sur l'histoire, et donc sa thèse qui est au fond plus intéressante du point de vue historique que le fait de savoir si tel bâtiment était bien situé au Vatican ou si telle phrase de Pie XII a bien été prononcée. On peut donc parfaitement utiliser ce film pour se questionner sur le rôle du Vatican pendant la guerre par rapport à la Shoah. Mais il serait intéressant de le compléter avec des documents filmés de l'époque, par exemple des images réelles de Pie XII, lorsqu'il se rendit dans les quartiers bombardés de San Lorenzo alors qu'il n'était pas allé à la gare au moment de la rafle des Juifs. Ce serait une manière de mettre en avant le fait que le film de fiction est une

reconstruction, avec un aspect très artificiel. Ce n'est donc pas une machine à explorer le temps qui nous plonge soixante ans en arrière. Et c'est le discours d'un cinéaste engagé qui a une prise de position claire sur le thème qu'il traite. Ainsi la position de Costa-Gavras par rapport à l'histoire pourrait-elle être discutée.

Cela dit, il y a quand même là-dedans une construction cinématographique qui a une force que le document historique n'aurait pas en soi. Dès lors, dans une situation d'enseignement, comment prendre en compte une possible grammaire de la construction cinématographique qui permette à la fois de profiter pleinement de cet effet de mobilisation des esprits et d'éviter de tomber dans la caricature, de rester capable de remettre de l'histoire dans la vision du film?

Je crois que la seule méthode possible consiste à avoir une double problématique. Il faut à la fois prendre le film comme déclencheur d'un questionnement sur l'époque représentée, quitte à réintroduire ce questionnement, et en même temps expliquer que ce film est enraciné dans un moment historique, politique, social, qui dépend aussi de la position de l'auteur du film. Et aussi des connaissances historiques à ce moment-là. On a donc une vision sur une époque, mais qui vient d'une autre époque. Il s'agit de savoir distinguer l'influence prédominante de l'époque représentante ou un discours critique et historien sur l'époque représentée. Tout en sachant que n'importe quelle production historique pose en réalité les mêmes problèmes. On les retrouve en effet tout autant pour les livres.

Avec les films documentaires, on commence ici ou là à avoir des films qui ont davantage le

souci historien de citer les sources, de ne pas les tronquer, de respecter leur accompagnement sonore de l'époque, de les dater avec un petit sous-titre. Mais il reste encore, à côté de cela, une énorme production de divulgation historique dans laquelle le discours est uniquement conçu dans sa dimension orale, les images étant là seulement pour remplir l'écran et faire joli, dans un rapport plus ou moins direct avec la réalité. On va mettre ici un avion parce qu'il faut un avion, là un discours d'Hitler parce qu'il faut un discours d'Hitler, sans se soucier de l'origine des images, de leur chronologie, etc. Avec cette pratique de remplissage, le rapport à l'image est absolument inexistant. C'est une duperie. Tout ne tient qu'au petit fil du discours prononcé par le speaker sans profiter de l'essentiel de ce que le cinéma offre, c'est-à-dire l'image. La qualité des documentaires est donc très variable. On peut alors se demander en quoi notre imaginaire historique se constitue d'une série d'images qui vont de productions qui se veulent rigoureuses à des péplums fantaisistes. Tout cela participe, d'une façon consciente ou inconsciente, de notre idée du passé.

Il ne s'agit donc pas de bloquer toute possibilité didactique d'utilisation de l'image ou du cinéma en histoire enseignée, mais de plaider pour un travail critique de déconstruction, de prise de conscience de la nature du document filmé, de mise en évidence des différents temps qui interviennent dans la réalité d'un film de fiction. Cela étant, l'histoire du cinéma, sur le plan universitaire, est-elle préoccupée de ce genre de réflexions? Se considère-t-elle comme créatrice de contenus qui pourraient être enseignés en situation scolaire? Imagine-t-elle avoir un rôle à jouer pour aider les enseignants à ne pas

tomber dans un certain nombre de pièges que nous avons évoqués?

C'est un peu le travail que j'essaie de faire dans mes enseignements. Certes, l'essentiel de l'enseignement sur le cinéma à l'Université de Lausanne reste préoccupé par l'histoire du cinéma du point de vue esthétique. Les éléments de contexte sont plutôt évoqués pour situer les œuvres dans leur milieu artistique de production. Mais l'histoire du cinéma, ce n'est pas mon but en soi. Il s'agit plutôt de mettre à contribution les documents audiovisuels pour faire l'histoire tout court. Pour cela, je dois utiliser les outils développés par l'analyse filmique, raison pour laquelle ma démarche n'est pas opposée mais plutôt complémentaire de celle de la section de cinéma de l'Université de Lausanne. Il s'agit de partir du cinéma pour questionner les représentations d'une société. Et par-là, de poser le discours sur une base plus large que le cinéma. En se préoccupant toujours de l'interaction entre l'époque représentée et l'époque représentante. Les deux sont absolument nécessaires, en effet, pour comprendre la forme que le film va prendre. Par exemple, si l'on considérerait un film comme témoignant seulement du contexte de son tournage, on pourrait passer à côté de l'influence de stéréotypes plus anciens, qui constituent un invariant à travers le temps. Lorsqu'on analyse par exemple un corpus assez vaste de la représentation d'une période particulière, on se rend compte qu'il y a certaines permanences qui remontent au début du siècle et que l'on retrouve dans des films tout à fait récents. Ainsi ne peut-on pas représenter autrement certains personnages ou événements tellement ils sont incrustés dans l'imaginaire collectif, ce qui s'est transmis aussi par des

productions cinématographiques. Quelque part, il y a donc des éléments du film qui sont hérités de représentations qui peuvent remonter très loin en arrière. Il faut toujours se questionner sur cette duplicité.

Que faudrait-il développer pour favoriser l'enseignement de la critique du langage cinématographique? Et la prise de conscience de tout ce qui se joue autour d'un film?

Un parti pris pourrait être de prendre un film historique tourné pendant une période historique très connotée idéologiquement. Ce serait un exemple dont les enjeux apparaissent clairement, comme dans *Scipion l'Africain*. Dans ce film, on voit très clairement les éléments de l'époque fasciste se mêler à des éléments relatifs à l'historiographie de l'Antiquité. Ce film se voulait didactique, il devait être projeté dans les écoles. Aujourd'hui, ce film, ou un film suisse de l'époque de la Défense spirituelle, pourrait constituer une première étape de formation et d'analyse. Cela permettrait, à partir d'un cas très marqué, de présenter les principaux enjeux de la représentation du passé au cinéma et de faire acquérir, peut-être, quelques réflexes de prudence face à tout document historique. Par exemple, dans *Scipion l'Africain*, lorsqu'on voit des milliers de Romains qui lèvent le bras, la scène est connotée et l'anachronisme est évident. De même, quand Scipion parle au Sénat, c'est l'antiparlementarisme fasciste qui ressort. Mais ce ne serait là qu'une étape, parce qu'il faudrait aussi apprendre à analyser des films plus proches de notre propre univers mental. Aujourd'hui, beaucoup de jeunes étudiants réagissent fortement à certains contenus très connotés des films soviétiques. Mais n'importe quelle comédie de ces dernières années, aussi apolitique qu'elle

puisse être éventuellement considérée, aurait aussi fait sursauter un spectateur de l'ancienne Union soviétique.

Ce serait donc là un premier exercice critique, une première manière de mettre la main à la pâte. Après, il y aurait encore toute une série d'autres données cinématographiques à étudier. Elles ne dépendraient pas spécialement d'enjeux idéologiques. Elles devraient surtout réveiller l'étonnement et la curiosité des spectateurs, des étudiants et des élèves. Par exemple, pourquoi les temples de l'Antiquité sont-ils donc montrés blancs et non-colorés? Pourquoi un guerrier gaulois doit-il avoir des moustaches et un casque à cornes? Ces éléments ne sont pas toujours anecdotiques. Ainsi, pourquoi Robespierre est-il régulièrement représenté comme un fou sanguinaire? Pourquoi la Révolution française est-elle si souvent attribuée à la bêtise du Roi ou au despotisme de son épouse d'origine étrangère? Tout cela est évidemment très marqué idéologiquement. Et il faudrait apprendre à l'identifier tout en prenant de la distance critique. 🐉

Propos recueillis par CHARLES HEIMBERG

MARIE-ANGE BARON, ENSEIGNANTE ET RESPONSABLE PÉDAGOGIQUE DE LA MAISON D'IZIEU

Introduction

Le 6 avril 1944, la Gestapo de Lyon, sous commandement de Klaus Barbie a arrêté les 44 enfants qui avaient trouvé refuge dans la maison d'Izieu et leurs 7 éducateurs parce qu'ils étaient juifs. Parmi les personnes présentes, une seule a pu s'échapper.

42 enfants et 5 adultes ont été gazés dans le camp d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Deux adolescents et le directeur de la maison ont été fusillés en Estonie. Il y eut une unique survivante.

Au lendemain du procès de Barbie à Lyon, en 1987, une association s'est constituée autour de Sabine Zlatin, fondatrice avec son mari de la colonie d'Izieu en 1943. Le 24 avril 1994, François Mitterrand, alors Président de la République, inaugurait le mémorial d'Izieu.

La génération actuelle, en raison même de son âge, a une autre attitude que les générations précédentes face aux événements tragiques qui ont marqué ce siècle et notamment face à la Shoah.

La mémoire de la Déportation est menacée. La plupart des témoins et survivants n'existent plus et les vestiges des camps, en tant que lieux de mémoire, risquent, pour certains du moins, de disparaître.

Les génocides, les épurations ethniques et les massacres collectifs qui n'ont jamais cessé depuis la dernière Guerre, donnent à l'extermination des Juifs par les nazis une signification historique dont il convient de mesurer toute la portée car, paradoxalement, la Shoah appartient à l'histoire tout autant qu'à l'actualité.

La Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés, se veut un lieu d'accueil et d'éveil à la vigilance. Il est le seul lieu de mémoire en France à traiter de la situation des enfants juifs cachés et déportés.

A travers l'évocation des enfants juifs d'Izieu et la perpétuation de leur souvenir, il consacre ses activités à l'information et à l'éducation de tous les publics sur le crime contre l'humanité et les circonstances qui l'engendrent. Il entend contribuer à la défense de la dignité, des droits et de la justice, et à la lutte contre toutes les formes d'intolérance et de racisme.

« Le crime contre l'humanité, ce crime suprême, imprescriptible, n'est que l'aboutissement d'une série de déviations insidieuses, de décisions perverses, de petites peurs et de grandes lâchetés.

Si l'on n'y prend pas garde, un pays entier finit par perdre tout sens du droit, toute notion de

justice. On en arrive à oublier que, quels que soient la couleur de sa peau, son accent, sa religion s'il en a une, tout homme, toute femme, tout enfant a droit à une vie et à une dignité. »

Ces phrases prononcées en avril 1995 par Sabine Zlatin, aujourd'hui disparue, indiquent ce qui préside à la démarche pédagogique du lieu de mémoire active et vivante qu'est la Maison d'Izieu.

Histoire: rappel des faits

Accablés par la défaite, préoccupés par les difficultés matérielles, les Français ne réagissent guère, en 1940-1941, à la persécution antijuive. Les Eglises demeurent silencieuses, les mouvements de Résistance encore inorganisés.

Seules des œuvres caritatives viennent en aide aux Juifs, et notamment aux internés des

camps. Parmi celles-ci, l'Œuvre de Secours aux Enfants (OSE), une organisation juive créée en Russie en 1912, se consacre à la libération des jeunes, sous la responsabilité d'Andrée Salomon et de Joseph Weill.

Avec le soutien du préfet de l'Hérault, M. Bédetti, et de deux de ses collaborateurs, MM. Ernst et Frederici, et l'aide active de l'Abbé Prévost et du R.P. Chaillot, ces enfants sont accueillis à partir de 1941 dans le home ouvert par l'OSE à l'initiative de Sabine Zlatin à Palavas-Les-Flots.

Mais la situation se dégradant dans l'Hérault, Sabine et Miron Zlatin partent, sur la demande du préfet, avec quelques enfants vers l'Ain, alors sous occupation italienne, et où les Juifs sont moins pourchassés. Avec l'aide du sous-préfet de Belley, Pierre-Marcel



Les enfants juifs cachés à Izieu, en été 1943.

Wiltzer, ils s'installent dans une grande maison à Izieu, petit village qui surplombe le Rhône à la limite de la Savoie et de l'Isère.

En quelques semaines, la vie s'organise. M^{lle} Cojean, secrétaire de la sous-préfecture de l'Ain, veille à l'équipement matériel que fournit le Secours National. Une institutrice, Gabrielle Perrier, aujourd'hui M^{me} Tardy, est nommée à la rentrée d'octobre 1943.

Les enfants, brutalement séparés de leur famille, orphelins d'un ou deux parents, dont beaucoup ont subi des mois d'internement, réapprennent petit à petit à rire, jouer, croire en un avenir possible.

Les enfants en danger

L'Italie capitule le 8 septembre 1943. La Wehrmacht occupe les départements jusqu'alors sous autorité italienne. En février 1944, la Gestapo arrête le personnel employé au siège de l'OSE à Chambéry. Celle-ci décide de dissoudre au plus vite toutes les collectivités d'enfants. Sabine Zlatin, inquiète, multiplie les démarches pour cacher les enfants d'Izieu. Début avril 1944, elle se rend à Montpellier pour demander l'aide de l'Abbé Prévost. C'est là que la surprend la nouvelle de la rafle.

La rafle

Le 6 avril 1944, alors que les enfants se préparent à prendre leur petit-déjeuner, deux camions et une voiture de la Gestapo de Lyon – sous commandement de Klaus Barbie – font irruption dans la cour et arrêtent brutalement toutes les personnes présentes.

Seul Léon Reifman, arrivé quelques heures plus tôt, parvient à s'enfuir en sautant par une fenêtre. Les fermiers voisins, les Perticoz, l'aident ensuite à se cacher.

Envoyés à Drancy, 34 enfants et 4 adultes sont déportés à Auschwitz-Birkenau le 13 avril 1944 par le convoi n° 71. À l'exception de Léa Feldblum, tous ont été gazés, comme les 8 autres enfants partis dans les convois 72 (29 avril), 74 (20 mai), 75 (30 mai) et 76 (30 juin). Miron Zlatin et les deux adolescents les plus âgés, Théo Reis (16 ans) et Arnold Hirsch (17 ans) sont déportés le 15 mai 1944 par le convoi n° 73, uniquement composé d'hommes dans la force de l'âge. C'est dans la forteresse de Tallin en Estonie, que les SS viennent les chercher pour les exécuter dans la forêt toute proche.

Accueil des élèves et activités pédagogiques

Les lieux

Deux bâtiments sont ouverts à la visite (le parcours n'est pas imposé, et chacun choisit d'aller d'abord dans l'un ou l'autre des bâtiments) :

La Maison : *lieu où vécurent les enfants et leurs éducateurs*

Plutôt qu'une reconstitution, les concepteurs de la Maison d'Izieu ont choisi de privilégier l'évocation de la vie des enfants dans la colonie, de leur présence disparue.

Une signalétique indique l'usage de chaque pièce du temps de la colonie.

Des lettres et des dessins des enfants sont exposés dans le réfectoire et le portrait de chaque enfant figure dans les dortoirs.

La Grange : *lieu d'exposition permanente*

L'exposition permanente retrace l'itinéraire des enfants d'Izieu et de leurs familles et présente le contexte historique.



Vue arrière de la maison d'Izieu.

Ainsi, on peut suivre, au rez-de-chaussée et au premier étage, l'itinéraire de 4 familles des enfants depuis leur arrivée en France dans l'entre-deux-guerres jusqu'à leur déportation. Cette histoire est replacée dans le cadre de la persécution antijuive dans l'Europe occupée par les troupes hitlériennes, et de la collaboration du régime de Vichy.

La dernière séquence de l'exposition permanente, au premier étage, est consacrée à la notion de crime contre l'humanité. On y évoque les principaux collaborateurs français ainsi que les grands procès : du procès de Nuremberg à celui de Klaus Barbie. Cet espace fait l'objet d'une mise à jour en fonction de l'actualité liée à ces procès.

Des montages audiovisuels jalonnent le parcours. Des films sont également diffusés à heures fixes :

- *Avec les enfants ?* montage de documents d'archives et de fiction : comment et pourquoi des enfants juifs arrivaient-ils

dans des maisons comme la colonie d'Izieu ? Quelle est la responsabilité du gouvernement de Vichy dans la décision de déporter aussi les enfants ?

- *Extraits filmés du procès de Klaus Barbie :* ce montage inédit a été réalisé spécialement pour la Maison d'Izieu, seule autorisée à le présenter, à partir des dépositions et des plaidoiries relatives à la rafle d'Izieu.

Dans le troisième bâtiment, la Magnanerie, les élèves peuvent travailler dans deux salles pédagogiques (l'une d'elles est une salle de documentation, avec fonds d'ouvrages et documents audiovisuels).

L'équipe pédagogique se tient à la disposition des enseignants pour définir le contenu du séjour.

Un travail unique est mené à Izieu en ce qu'aucune des activités proposées n'est identique aux autres : dès lors que les enseignants

expriment une demande particulière, la Maison d'Izieu y répond en fonction du niveau de formation des jeunes, de leur curiosité, et de leur nombre. Le désir de découverte est également suscité, et la Maison d'Izieu propose chaque année de nouveaux projets.

Les programmes sont élaborés par niveau pour les élèves du cycle III primaire, de collège et de lycée. Ils permettent aux professeurs intéressés d'animer des ateliers, dont certaines séquences sont menées lors d'une visite à Izieu et poursuivies dans leurs classes.

Jeux de découverte, ateliers d'écriture, de lecture, d'expression artistique, rencontres et débats constituent les éléments d'une pédagogie active.

Quels que soient l'âge et le niveau des élèves, ces activités peuvent être mises en œuvre pour favoriser l'expression des émotions éprouvées à Izieu.

La Maison d'Izieu met au service des enseignants les moyens de compléter le travail fait en classe par des activités extérieures et des rencontres.

La visite de la Maison d'Izieu fournit des éléments de réflexion exploitables dans de nombreux domaines :

Histoire :

- la Seconde Guerre Mondiale, la France sous l'occupation, la collaboration, la déportation, la Résistance,
- les camps : origine historique des camps, la notion d'humanité, récits des camps, la figure du témoin,

- l'historien peut-il être témoin ? le juge et l'historien.

Education civique, et regard sur le monde contemporain :

- enfants dans la guerre, antisémitisme, violence, racisme, citoyenneté, identité et nationalité, intégration et exclusion.

Philosophie :

- justice, vengeance, réparation et pardon, l'obéissance à la loi, l'autorité, la désobéissance civile,
- le crime contre l'humanité : qu'est-ce qu'un crime contre l'humanité ? évolution de la définition, la notion de responsabilité, juger le crime contre l'humanité.

Un temps fort pour les élèves : une rencontre avec un témoin

Les élèves sont sensibles à l'histoire de la Maison d'Izieu car il s'agit d'enfants auxquels ils peuvent s'identifier. Les portraits, les lettres et les dessins de ces enfants juifs réfugiés les rendent présents.



Deux témoins : Samuel Pintel, enfant caché à Izieu en 1943, et son institutrice, Gabrielle Tardy.

Cependant, aucune explication, aucun document ne peut remplacer le contact direct avec un témoin, acteur puis rapporteur de cette époque déjà lointaine. Les survivants de la

colonie des enfants réfugiés de l'Hérault, nom donné à la Maison d'Izieu par M^{me} Zlatin en 1943, sont malheureusement de moins en moins nombreux; une douzaine ont pu être réunis récemment et leurs récits ont été enregistrés. Quelques membres de leur famille et l'institutrice, M^{me} Tardy, sont également présents, plus ou moins régulièrement, lors des cérémonies commémoratives.

Enfin, d'autres personnes qui ont connu un sort semblable d'enfants cachés ou de déportés sont en lien avec la Maison d'Izieu.

Sous réserve de leur disponibilité, ces personnes acceptent volontiers de rencontrer des élèves qui ont effectué la visite d'Izieu. Elles répondent aux questions des jeunes, des plus naïves aux plus pertinentes (impertinentes même parfois) et accompagnent ou suscitent leur réflexion à propos de l'actualité.

Bien sûr, à travers leur discours, on quitte le domaine de l'Histoire pour celui de la mémoire d'une histoire particulière. Les paroles du témoin n'engagent que lui, mais si le témoignage ne fait pas l'histoire, il demeure irremplaçable.

Ces rencontres sont souvent empreintes d'une émotion qui gagne les plus réfractaires et qui se prolonge par les remerciements des élèves sous forme d'écrits: correspondance, poèmes... parfois même de remise de cadeau ou d'envoi de fleurs. Un passage de relais s'effectue entre le témoin et les élèves qui deviennent ainsi « témoins de témoin ».

En cela, une telle rencontre représente un temps fort de la visite à Izieu, un moment privilégié que réclament élèves et professeurs. Le fait que les témoins soient conscients de

leur disparition prochaine rend ces instants plus urgents et plus précieux.

Les conditions d'accueil et les tarifs

Passer une journée sur place permet de mener un travail, après la visite.

Les jeunes peuvent également séjourner à Izieu pour une durée de deux jours à une semaine dans le cadre de projets d'action éducative, de projets d'école ou d'établissement.

Les élèves peuvent être hébergés à la Maison des Isles du Rhône (74 places) dans la commune voisine de Brégnier-Cordon, à environ 2 km de la Maison d'Izieu. ➡

Contacts

Maison d'Izieu: Marie-Ange BARON et Pierre Jérôme BISCARAT, 01300 – Izieu
tél. ++33 (0)4 79 87 20 08 fax(0)4 79 87 25 01
site Internet: <http://www.izieu.alma.fr>

Maison des Isles du Rhône:

Nathalie DUBOIS, 01300 – Brégnier-Cordon
tél. ++33 (0)4 79 87 26 62 fax (0)4 79 87 26 56

Tarifs:

Visite de la Maison d'Izieu:

32 euros jusqu'à 30 élèves. 2,30 euros par élève supplémentaire

Animation pédagogique et mise à disposition de locaux et de matériel:

- sans hébergement: 69 euros par jour jusqu'à 30 élèves. 2,30 euros par élève supplémentaire. Gratuité pour les enseignants.
- avec hébergement en pension complète: 30,49 euros par jour et par élève. 27,44 euros par jour et par adulte (une gratuité pour un enseignant). Demander un devis à la Maison des Isles du Rhône.

UN LIEU-RESSOURCE POUR L'HISTOIRE SOCIALE : LA MAISON DU PEUPLE DE SAINT-CLAUDE (JURA, FRANCE)

ALAIN MÉLO, HISTORIEN, ARCHIVISTE DE *LA FRATERNELLE*

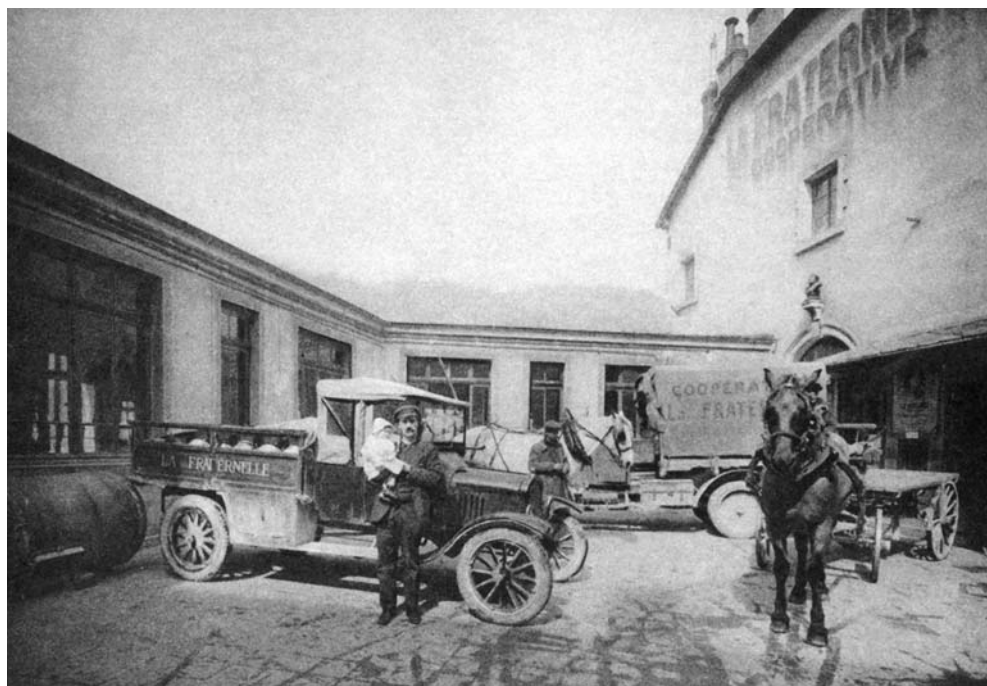
Cet article fait suite à mon intervention lors des journées de formation organisées par le Groupe d'étude des didactiques de l'histoire à Genève en mai dernier, à la demande de Charles Heimberg.

J'étais intervenu surtout pour présenter la Maison du Peuple de Saint-Claude, lieu de ressources variées, et aussi pour faire état des quelques expériences que nous avons

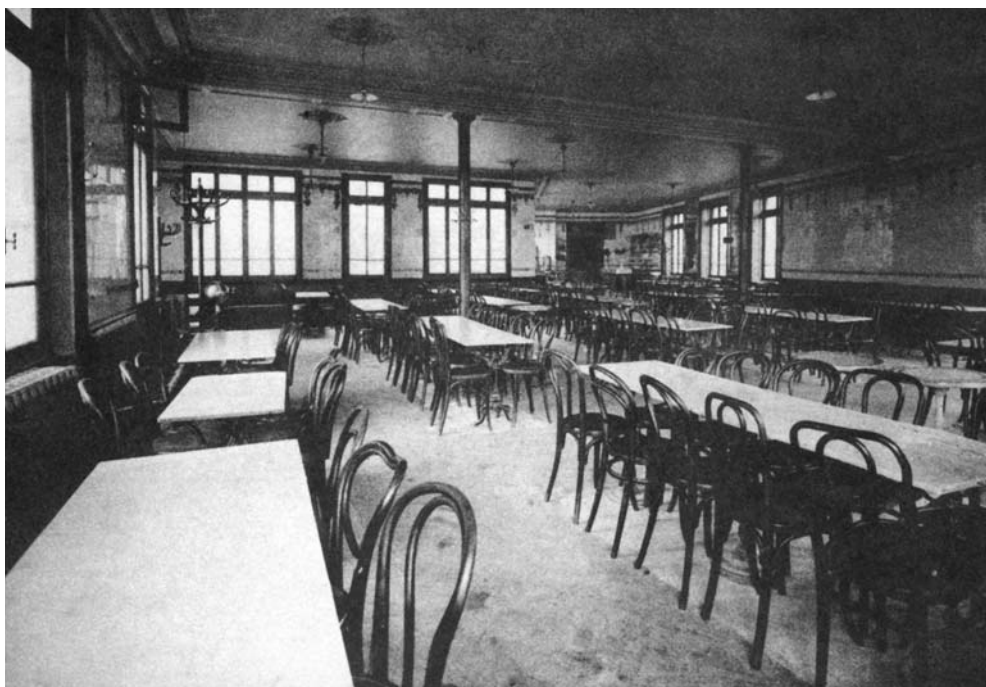
tentées avec des classes culturelles, autour de l'histoire du site.

1. Présentation du site et de ses ressources en matière pédagogique

La Maison du Peuple de Saint-Claude est un lieu rare. A la fois lieu de mémoire de l'histoire ouvrière du haut Jura, site culturel essentiel de la région et pôle d'excellence pédagogique, elle constitue encore de nos



La cour de la Maison du Peuple en 1923. A gauche et en face, le café « de derrière », lieu actuel de D'jazz au bistrot ; à droite, le cinéma-théâtre, rénové en 2000. Photo Gauthier, coll. La Fraternelle.



Le café «de derrière» en 1923. Photo Gauthier, coll. La Fraternelle.

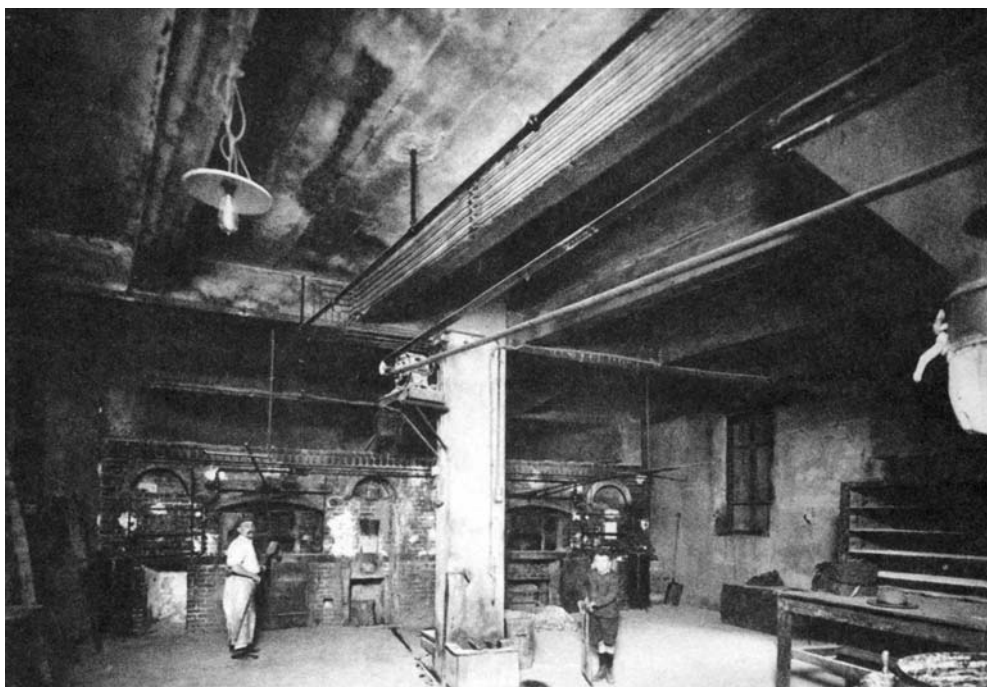
jours, grâce à la volonté des derniers coopérateurs et de leurs successeurs, un foyer très vivant, centre nerveux de la culture locale.

Construite en 1910 par la coopérative de consommation *La Fraternelle*, la Maison du Peuple regroupait dans ses murs les locaux nécessaires à la pratique quotidienne de la «trilogie ouvrière»: les entrepôts, magasins, laboratoires et bureaux de la coopérative; le café; les bureaux des syndicats et de la Bourse du Travail, une salle des assemblées, le siège de la Fédération jurassienne de la S.F.I.O.; une salle des fêtes (bals, cinéma, théâtre, meetings politiques); une bibliothèque; des salles de répétition pour l'orphéon et la chorale, un gymnase, un jeu de boules; locaux de la mutuelle et des services médicaux. Le modèle, importé de Belgique, avait séduit les artisans jurassiens qui tentaient de rassem-

bler toutes les forces ouvrières dans un beau projet de société idéale. Ce projet avait pu aboutir grâce aux fonds sociaux engendrés par la consommation; les coopérateurs avaient en effet décidé, en 1896, de ne pas reverser les bénéfices aux sociétaires mais de les socialiser intégralement, aux fins de développer des œuvres philanthropiques, comme caisses de secours, de solidarité, de maladie, de retraites, etc.¹ C'est ce qui fit l'originalité du mouvement coopératif de Saint-Claude que Charles Gide nommera en 1902 «Ecole de Saint-Claude»².

¹ Voir J. Martelet, *Le mouvement ouvrier à Saint-Claude (1890-1914)*, D.E.S. d'Histoire, dactylographié, Université de Besançon, 1966; A. Mélo, *Une maison pour le peuple à Saint-Claude (Jura). 1880-1940*, La Fraternelle, Saint-Claude, 1995, 110 p.

² Archives de la Maison du Peuple (AMDP), Presse, *Le Jura socialiste*, 25 octobre 1902. Publié par M. Dreyfus, *Revue internationale de l'Economie sociale*, avril 2000.



Le fournil en 1923, actuellement atelier de sérigraphie de l'Atelier Patrimoine. Photo Gauthier, coll. La Fraternelle.

Dès les origines du mouvement, vers 1877 pour ce qu'on en connaît actuellement, l'éducation et la formation constituèrent des fondements essentiels pour ses acteurs. Henri Ponard, un des leaders reconnu de cette histoire ouvrière, avait été formé, comme nombre de ses collègues militants, à l'école des Bibliothèques populaires, à celle de la loge maçonnique³. Ces conceptions associatives et culturelles inspirèrent les nouvelles structures créées autour du socialisme ou du syndicalisme. La coopérative de consommation elle-même, fondée en 1881, fut un lieu de formation. Le principe coopé-

ratif, ardemment souhaité comme outil primordial de l'avancée sociale, fut appliqué à toutes sortes de groupements, de manière à en prouver la valeur émancipatrice, outre les nombreuses coopératives de consommation créées dans toute la région : billard acheté par souscription d'actions en 1894⁴ ; fondation, en 1913, d'une coopérative de loisirs, *L'Avenir* de Chassal, qui cachait une buvette et un jeu de boules ; création de coopératives de production, d'abord par les ouvriers diamantaires (1892, 1897) puis chez les pipiers (1906)⁵.

³ A propos de Henri Ponard, A. Billerey, « Un pionnier de la coopération, du syndicalisme et du socialisme à Saint-Claude : Henri Ponard », *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences humaines d'Aix*, t. XXXVIII/1 (1964), pp. 243-272. Et la notice de Justinien Raymond dans le *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français*.

⁴ AMDP, Cercle du Travail, B, Registre des procès-verbaux des réunions (1893-1900), n. f., assemblée du 17 juin 1894.

⁵ AMDP, La Fraternelle, R, Fusions, *L'Avenir* de Chassal, 1913 ; *ibidem*, La Pipe, A, Satuts, 1906 ; Archives Départementales du Jura, 41 J, Le Diamant.

C'est dans cette longue histoire culturelle et sociale que se place la nouvelle association, née en 1984 du désir des derniers coopérateurs de ne pas voir disparaître la mémoire des actions de leurs prédécesseurs. Resserrée sur des activités culturelles – au départ le seul cinéma – l'association développa peu à peu plusieurs secteurs : musique, théâtre, arts plastiques. En 1994, elle décidait d'organiser ses riches et rares collections d'archives, afin de les mettre à disposition des chercheurs ou des curieux.

Chaque activité de la Maison du Peuple est impliquée d'une manière ou d'une autre dans un processus de formation, poursuivant en cela l'œuvre des anciens. Théâtre et cinéma proposent des séances spéciales à destination des scolaires, avec intervention des acteurs ou du réalisateur, débats, informations préalables, mise à disposition de bénévoles de l'association, stages de formation (pratique du théâtre, lecture d'images cinématographiques) ; l'*Atelier patrimoine*, dont l'idée initiale fut la remise en fonction des antiques machines de l'imprimerie de la Maison du Peuple, accueille continuellement des élèves écrivains ou dessinateurs, qui s'initient à la fabrication d'un livre ou d'une affiche, pratiquent la linogravure, composent leur texte au plomb ou à l'aide de la PAO ; l'équipe de *D'jazz au Bistrot* propose aussi des formations musicales avec des résidences de musiciens, etc. Depuis peu, avec l'aide financière de la municipalité, plusieurs projets bâtis autour de l'histoire sociale locale ont été accueillis à la Maison du Peuple.

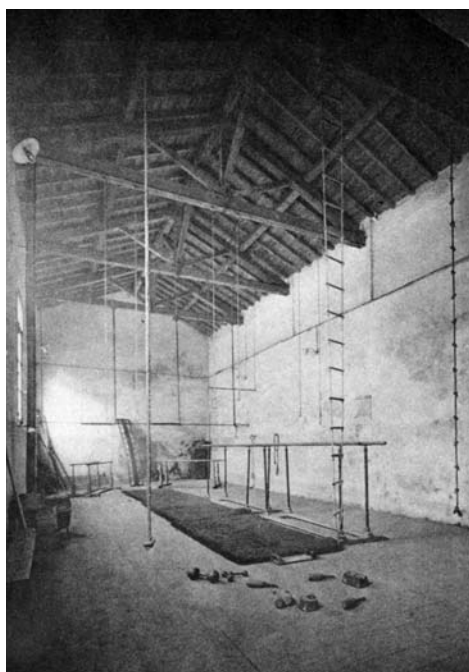
2. *Expériences pédagogiques en histoire sociale*

Ces premières expériences concernèrent essentiellement des classes transplantées, extérieures à la ville. Elles s'ouvrent mainte-

nant aux établissements scolaires locaux, grâce aux nouvelles dispositions proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2001 (classes à P.A.C.).

Le déroulement des classes culturelles – ou celui des interventions plus ponctuelles auprès des scolaires (tous niveaux du Troisième cycle primaire à la fin du cycle secondaire) – est maintenant bien rôdé, même s'il fait l'objet d'adaptations constantes en fonction des demandes spécifiques des groupes accueillis. Le parcours s'est construit plutôt à partir des réflexions sur l'histoire et ses méthodes, et autour d'un questionnement sur le sens de l'histoire du site lui-même.

Le cheminement maximal (une semaine) propose un parcours urbain, puis son



Le gymnase en 1923, actuellement salle d'exposition d'art contemporain. Photo Gauthier, coll. La Fraternelle.

analyse (deux jours), suivi d'une visite de la Maison du Peuple, elle aussi analysée (deux jours); enfin, un bilan sur la pratique et l'écriture de l'histoire clôture le séjour. L'approche est essentiellement méthodologique. Il s'agit d'apprendre et de pratiquer la méthode historique, méthode ouverte sur d'autres conceptions que la pure Histoire, sociologie (qui étaient les fondateurs de *La Fraternelle* en 1880?), économie (comment fonctionne une société coopérative de consommation ou de production? Qu'impose ou que propose le statut coopératif?), politique (que signifiait être socialiste en 1890 ou 1930?), anthropologie (pourquoi les acteurs du mouvement ont-ils comparé leur Maison du Peuple à une cathédrale? Quel sens donner au fronton peint au-dessus de la porte du théâtre?).

Le parcours dans la Maison du Peuple s'articule comme suit: visite exhaustive du bâtiment, des greniers aux sous-sols, avec quête des traces pouvant nous éclairer sur la chronologie du lieu, l'affectation ancienne ou actuelle des locaux, etc. Au fur et à mesure de l'enquête, les indices récoltés suscitent des questions, supposent des hypothèses et, déjà, des discussions, sans pour autant que les participants ne parviennent encore à constituer un discours cohérent. Mais peu à peu s'ébauchent les premières idées qui vont nous servir dans la seconde phase, analytique. Après un bilan de cette quête, une restitution des informations recueillies dans l'espace et le temps, l'analyse des données entraîne la formulation de nouvelles hypothèses, validées ou non par la confrontation aux sources écrites ou iconographiques,



Jazz & typo, concert enregistré à l'Atelier Patrimoine en 1999. Photo Jean Daubas.

elles-mêmes définies et critiquées (à quel type de document avons-nous affaire? Qui en est l'auteur? Qu'a-t-il voulu dire? Qu'est-ce que cela signifie pour nous?). Un premier récit est ensuite proposé, puis critiqué.

En dernier ressort, en comparant le travail effectué sur la ville, identique dans sa forme, se discute la validité du discours historique ainsi construit: raconte-t-on des fables ou la vérité des faits? Quelle est la différence entre une histoire et l'Histoire? A-t-on perçu au plus juste ce qu'ont voulu réaliser les acteurs de cette histoire, désormais disparus? Etc.

Il y a aussi possibilité de finaliser une recherche menée par des élèves à l'*Atelier patrimoine*, sous forme d'une affiche, d'un livre ou d'un journal-placard, opportunité qui doit être prise en compte largement en amont du projet. Mais elle permet aux élèves de concrétiser leur expérience, de conserver une trace de leur travail et de le diffuser auprès d'autres élèves ou d'autres lecteurs, par le biais des centres de documentation scolaires et des bibliothèques municipales.

Le parcours ne se substitue pas au travail du professeur dans sa classe. Il peut constituer un prolongement du programme ou une familiarisation pour les élèves avec les méthodes de construction de l'histoire. Il peut aussi éclairer d'un autre point de vue, plus *microstorico* peut-être, certains faits de l'histoire contemporaine étudiés en cours (mouvement ouvrier, histoire économique du XIX^e siècle, etc.).

L'ouverture plus grande au public local depuis 2001 (grâce au soutien de la Direction Régionale des Affaires Culturelles de Franche-Comté) a permis de multiplier les

expériences et de proposer de nouveau parcours, en collaboration avec, ou à la demande de professeurs d'histoire, de lettres, d'économie et de sociologie. ➔

La Fraternelle
Maison du Peuple
12, rue de la Poyat
F-39200 Saint-Claude
tél. 03 84 45 42 26
fax 03 84 45 77 30
e-mail lafraternelle3@wanadoo.fr

PATRICK DE LEONARDIS, SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE (SPES), LAUSANNE

Le XIX^e siècle a vu l'éclosion et l'épanouissement des commémorations à caractère historique. Depuis la commémoration de la bataille de Sempach en 1886 et les festivités du 600^e anniversaire de la Confédération en 1891, en Suisse et dans les cantons, comme un peu partout en Europe d'ailleurs, les fêtes patriotiques jubilaires ont rythmé un calendrier nationaliste que le XX^e siècle a respecté dans une large mesure. Si les jeunes Etats d'alors, en quête identitaire, ressentaient le besoin d'orchestrer des moments de concorde dans le but d'affirmer ou de raffermir les sentiments d'appartenance à une communauté de destin, qu'en est-il actuellement, à l'aube du XXI^e siècle, de ces pratiques commémoratives où l'Histoire envahit brusquement le quotidien sans autre visée que de participer à l'édification d'une mémoire collective éphémère? En 2003, six Etats cantonaux commémoreront l'Acte de Médiation, qui marque leur entrée dans la Confédération helvétique en tant que cantons souverains: Saint-Gall, Grisons, Argovie, Thurgovie, Tessin et Vaud.

Les commémorations de 1803 sont également entrées dans l'histoire de ces cantons et, à l'occasion du bicentenaire, il ne serait pas étonnant de trouver des éléments de permanence avec les rites festifs précédents. Quant aux ruptures, on verra plus tard.

Les différentes fêtes organisées par le canton de Vaud au siècle dernier offrent un bel exemple d'une utilisation périodique de l'Histoire au service d'une mémoire qui peine à s'enraciner dans la population. Et pour cause. Les Vaudois n'ont jamais su clairement trancher entre deux dates-clefs de leur histoire politique, à savoir le 24 janvier 1798, date de leur indépendance, caractérisée par le renvoi des autorités bernoises, après 262 ans de tutelle, et le 14 avril 1803 qui voit la première réunion du Grand Conseil du nouvel Etat vaudois prévu par l'Acte de Médiation. Conséquence: une confusion générale que l'attrail didactique des commémorations, malgré la mobilisation ordonnée d'une génération sur deux d'écoliers, tente en vain de dissiper, parce qu'il est bien évident qu'on fête les deux dates chaque cinquante ans!

Quand les dates-événements à commémorer encadrent de surcroît le passage du siècle, voire du millénaire, on imagine sans trop de mal l'aubaine qu'offre une telle correspondance fortuite à tous ceux qui désirent exploiter l'Histoire pour conjuguer sans vergogne le passé au présent et investir l'espace public avec des messages politiques aux accents prophétiques, à défaut d'être cosmiques. Ironie mise à part, les historiens peuvent-ils se tenir à l'écart de ces commémorations sous prétexte de leur récupération politique? Ou

parce qu'elles ne participent pas d'une recherche scientifique désintéressée? Probablement pas, car sous la pression chronophage des médias et d'éditeurs soucieux de bénéficier de l'impact actualisé du passé, l'Histoire a de plus en plus une fonction commémorative dans la Cité. Pire, le rythme de la production historiographique suggère à certaines carrières professionnelles de se caler sur les rites jubilaires, dans l'espérance compréhensible de se faire publier. La fête stimule le commerce et les édiles sont toujours prompts à aider Clio, lorsqu'il y a une visibilité et donc un profit à en tirer. A ce titre, la caisse de résonance que constitue l'école dans l'espace public la désigne tout naturellement à jouer les premiers rôles parmi la liste des figurants. Entre deux cortèges aux lampions, les sciences humaines quittent l'avant-scène et retournent au bercail académique.

Hurler à la compromission serait pourtant absurde. Concernant l'utilisation de leur passé, les Etats se distinguent peu des entreprises commerciales qui ne se gênent pas d'arborer n'importe quelle subdivision de la centaine à des fins de marketing. En outre, la professionnalisation du métier d'historien au cours du XX^e siècle a permis à la discipline de gagner en crédibilité et en indépendance de jugement; le temps où les historiens accordaient leurs violons aux besoins de légitimité idéologique du régime en place semble révolu. Aujourd'hui, les perspectives de la difficile construction européenne ou le spectre inquiétant de la mondialisation relativiseraient sérieusement l'impact d'une histoire locale trop belle, ou trop héroïque pour être plausible.

L'histoire des jubilés vaudois depuis un siècle est en ce sens assez exemplaire de l'évolution

des pratiques commémoratives. L'encadrement discipliné des élèves et le chapelet des brochures de vulgarisation distribuées ponctuellement dans les classes permettent de constater aisément le rôle effectif qu'a joué l'école dans ces kermesses patriotiques: non seulement y apparaissent de manière transparente les différentes réinterprétations historiographiques de l'événement ou de la période, mais également les avatars des enjeux, plus politiques que pédagogiques d'ailleurs, ayant régulièrement animé l'organisation des festivités.

Rétrospective

Les Vaudois commémorèrent systématiquement la date du 14 avril entre 1804 et 1814. Quelques coups de canon et un office religieux, agrémentés de chants populaires, suffisaient alors à assurer la réussite d'une auto-célébration du pouvoir en place. Le souvenir de la Médiation ne survécut pas à la disgrâce de son promoteur et tomba dans un relatif oubli jusqu'en 1853 où une salve d'artillerie résume l'essentiel de la commémoration. A noter que 1848, année emblématique de la naissance de la Suisse moderne, ne servit à aucune entreprise de remémoration particulière.

En revanche, c'est bien au tournant du XX^e siècle que les premières commémorations importantes sont élaborées. En 1898, le Grand Conseil avait accepté de suivre une motion d'Edouard Secretan¹ qui, déplorant que le public ignore ou confonde encore trop souvent l'indépendance vaudoise et l'entrée du canton de Vaud dans la Confédé-

¹ Edouard Secretan (1848-1917), colonel, influent parlementaire libéral et rédacteur en chef d'un des plus importants quotidiens d'opinion de la région, la *Gazette de Lausanne*.



Commémoration et confusion; l'indépendance vaudoise: 1798 ou 1803? (carte postale parue à l'occasion du Centenaire de l'Acte de Médiation en 1903, Musée historique de Lausanne)

ration en 1803, demandait que la date du 24 janvier 1798 soit remise en mémoire et célébrée le moment venu. Le 11 mai 1897, soit moins de neuf mois avant la date fatidique, le Grand Conseil accepte un projet de décret, qui improvise un jour férié avec inauguration de pierres commémoratives à la Cathédrale et à la place de la Palud, célébration d'un culte solennel d'action de grâce, pendant lequel « *les élèves des écoles publiques chanteront [...] un chœur patriotique dont le texte sera désigné par le Département de l'Instruction publique* »², et distribution gratuite aux écoliers d'« *une brochure dans laquelle seront relatés brièvement les grands traits de l'histoire de la Révolution du 24 janvier 1898 [sic]* »³. Modeste fête peut-être, mais elle sert surtout de ballon d'essai, car « *outre le respect de l'usage consacré depuis 1804, des considérations d'ordre pratique imposent la date de 1903. Il serait impossible de faire d'ici à la fin de l'année les préparatifs d'un jubilé grandiose et de fêtes analogues à celles qui eurent lieu en 1891 à Schwytz et à Berne. D'ici à 1903, on a le temps de s'organiser* »⁴. Les manifestations prévues sont centrées à Lausanne et comprennent entre autres un tournoi médiéval à Beaulieu, complètement décalé par rapport à l'objet des festivités, mais le Moyen Âge connote toute évocation historique mieux qu'aucune autre période; la représentation d'un poème dramatique *Davel* de Virgile Rossel, en hommage à la figure héroïsée de ce major qui tenta en 1723 un soulèvement

solitaire contre les autorités bernoises; la distribution par la Municipalité, en souvenir des arbres de la liberté, de sapins (on est en hiver...) à planter dans la ville par les enfants. Quelques jours avant la célébration du 24 janvier, tous les élèves des écoles vaudoises reçoivent également les deux brochures prévues dans le décret du Conseil d'Etat, *Patrie et Liberté*⁵ et *La Révolution Vaudoise, 24 janvier 1798*⁶. D'ailleurs ce type de prodigalité deviendra une habitude tout au long des commémorations suivantes et jusqu'au bicentenaire.

Le jubilé de 1903 fut donc « grandiose » et coûteux. (Les contribuables paieront longtemps l'« impôt du centenaire »). Il marque une étape importante dans l'histoire culturelle du canton. Jamais Vaud n'avait connu une telle effervescence, que ce soit sur le plan artistique ou historiographique. Pas moins de trois spectacles historiques⁷ sont offerts à des spectateurs ébahis par la grandiloquence de mises en scène qui mêlent astucieusement Histoire et fiction dans des représentations où se bousculent les Vaudois par dizaines de milliers, sur scène ou dans les gradins. A cela s'ajoutent un matraquage médiatique quotidien, doublé de dizaines de conférences

⁵ *Patrie et Liberté*, chœur composé pour le centenaire de l'indépendance du Canton de Vaud, paroles de Charles Vuillemin et musique de Henri Plümhof, Lausanne, C. Viret-Genton, 1898, 7 p.

⁶ *La Révolution Vaudoise, 24 janvier 1798*, notice historique dédiée à la jeunesse des écoles par l'Etat de Vaud à l'occasion du centenaire de l'indépendance. Rédaction de Paul Maillefer, Lausanne, A. Borgeaud, 1898, 40 p.

⁷ Le *Festival vaudois* d'Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), *Le Peuple vaudois*, d'Henri Warnery (1859-1902) et de Gustave Doret (1866-1943), *La Dîme*, de René Morax (1873-1963) et d'Alexandre Dénéreaz (1875-1947). L'immense succès populaire de ce dernier spectacle est à l'origine de la naissance du « petit Bayreuth vaudois », le Théâtre du Jorat.

² Bulletin des séances du Grand Conseil (BSGC). 1897. Projet de décret pour la célébration du centième anniversaire de la proclamation de l'indépendance du Canton de Vaud. Séance du 11 mai 1897, p. 164.

³ *Ibid.*

⁴ BSGC. 1897. Pièces annexes. Rapport de la Commission pour la célébration du centenaire de l'indépendance vaudoise, p. 238.



Le Festival de 1903, un péplum à la vaudoise.



Quelques spécimens des publications commémoratives de 1903: le monumental et sa transposition scolaire.

publiques pédagogico-historiques, la création d'une société cantonale d'histoire et d'archéologie, et une production historiographique qui atteignit des records qu'il serait bien difficile d'égaler même aujourd'hui.⁸

Dans cette masse d'ouvrages, dont la plupart n'ont guère marqué la recherche contemporaine, on trouve une brochure d'histoire officielle distribuée aux écoliers⁹. Sœur jumelle de celle éditée cinq ans auparavant: même format, même épaisseur, même auteur¹⁰, même discours. Il suffit de lire leur conclusion respective pour se rendre compte du message qu'elles doivent véhiculer, non seulement auprès des élèves, mais, par leur intermédiaire, également auprès des parents. La version de 1898...

«Dès lors, le nouveau régime a transformé le Canton de Vaud. Un siècle s'est écoulé, et la face du pays a complètement changé. Des villes

et des campagnes prospères font l'orgueil de leurs habitants et l'admiration du voyageur qui les visite. La population a plus que doublé. Le Canton de Vaud occupe une place importante dans la Confédération, exerce sur les destinées de celle-ci une influence légitime. Sa situation économique et financière est des mieux assises. A la prospérité matérielle est venue s'ajouter la prospérité intellectuelle. Ce sont là les produits de l'émancipation du Pays de Vaud. La crise provoquée par cette révolution s'est terminée le 14 avril 1803, jour où le Grand Conseil du Canton de Vaud se réunit pour la première fois. Le 24 janvier 1798 est la date mémorable où le pays secoue ses chaînes, où le peuple se proclame un peuple libre. A ce titre, elle doit être célébrée par tout bon patriote comme un glorieux anniversaire»¹¹.

... et sa variante actualisée en 1903...

«Dès lors, notre canton a vécu, a prospéré matériellement et intellectuellement. Il est aujourd'hui heureux et fier de son histoire vieille d'un siècle. Ce bonheur et cette prospérité, il les doit essentiellement à l'Acte de Médiation. L'ère nouvelle a commencé pour lui le 14 avril 1803. C'est pourquoi notre peuple, dans un sentiment de reconnaissance pour ceux qui ont contribué à son affranchissement, pour ceux qui ont fondé ses premières institutions, pour les magistrats qui ont guidé ses premiers pas, pour ceux qui, dans la suite, ont dirigé ses destinées à travers les écueils de la politique, célébrera avec enthousiasme, dans la journée du 14 avril 1903, le centième anniversaire de l'apparition du Canton de Vaud sur la scène du monde»¹².

⁸ Cf. Patrick de Leonardis, «Les origines de la Société vaudoise d'histoire et d'archéologie: le centenaire vaudois de 1903 ou l'Histoire en()jeu», *Equinoxe*, n° 10, automne 1993, pp. 45-62.

⁹ *Le Canton de Vaud, 14 avril 1803*, notice historique dédiée à la jeunesse des écoles vaudoises le 14 avril 1903. Rédaction de Paul Maillefer, Lausanne, Payot, 1903, 45 p.

¹⁰ Paul Maillefer (1862-1929) est l'auteur d'une thèse de doctorat, *Le Pays de Vaud de 1789 à 1791*; il lance en 1893 un mensuel de vulgarisation scientifique, la *Revue historique vaudoise*; professeur extraordinaire d'histoire suisse à l'Université de Lausanne et historiographe officiel du régime, il publie pour le centenaire de 1903 une monumentale *Histoire du Canton de Vaud dès les origines*, et se fait élire président de la Société vaudoise d'histoire et d'archéologie qu'il a contribué à fonder. Auréolé par la notoriété acquise pendant les fêtes, il produit encore une série de manuels d'histoire à l'usage de l'enseignement secondaire (1905-1906), avant de quitter progressivement le champ historiographique pour poursuivre une ascension politique accélérée mais tronquée sous les couleurs radicales: syndic de Lausanne (1911-1921), député au Grand Conseil vaudois (1912-1929), conseiller national (1911-1929), candidat malheureux au Conseil fédéral (1919).

¹¹ *La Révolution Vaudoise...*, notice historique de 1898, *op. cit.*, p. 40.

¹² *Le Canton de Vaud...*, notice historique de 1903, *op. cit.*, p. 45.

La cosmogonie inspirée de l'historien pédagogue accompagne sans scrupule particulier le discours patriotique de l'homme politique ; il s'agit d'annoncer la fête et d'exhorter la population à s'y rendre, d'en expliquer le sens, à savoir célébrer de manière consensuelle un régime en place, par la commémoration de deux événements dorénavant connus. L'exaltation de l'identité vaudoise sert en l'occurrence de ferment à la légitimité de l'autorité cantonale face au pouvoir central.

La récupération politique de ces fêtes avait d'ailleurs été dénoncée dès le départ par l'opposition de gauche. Lors des débats au Grand Conseil sur l'attribution des crédits nécessaires à l'organisation de la fête, un député socialiste, Adolphe Gavillet (1857-1939), avait profité de l'occasion pour fustiger la politique antisociale des partis bourgeois, exposer de manière fort critique la période antidémocratique qu'on envisageait de commémorer et contester un projet dans lequel les classes défavorisées ne se reconnaissaient pas : « *Après avoir consulté diverses organisations du parti que je représente ici, j'ai pu me convaincre que l'idée de ces fêtes ne soulevait pas un grand enthousiasme dans les milieux ouvriers* »¹³. Un autre député socialiste, Oscar Rapin (1870-1941), avait surenchéri en dénonçant l'instrumentalisation de la fête : « *Aujourd'hui, on nous invite à chanter des cantiques et des louanges à la gloire du gouvernement* »¹⁴. L'organe de presse socialiste, *Le Grütli*, s'était encore fait l'écho de cette contestation en qualifiant le jubilé de « *fête officielle de tous les privilégiés* » et d'« *apothéose de la bourgeoisie* »¹⁵.

Cette polarisation idéologique autour de l'utilisation politique de l'événement pourrait apparaître comme celle d'un autre temps. Pourtant elle est symptomatique de la dualité tenace qui caractérisera au XX^e siècle encore les luttes partisans pour s'arroger des morceaux de la mémoire collective et la filiation de ces deux années importantes de l'histoire vaudoise que sont 1798, plutôt « jacobine », et 1803, *a fortiori* « fédéraliste ». La gauche va progressivement s'enticher de l'héroïque révolution populaire qui fait pénétrer les idéaux de 1789 en Suisse et se présenter comme la digne légataire de l'héritage révolutionnaire, laissant à la droite le souvenir de l'Acte de Médiation, considéré comme l'œuvre de la contre-réaction bourgeoise.

C'est d'ailleurs dans un contexte politique encore plus exacerbé que, coïncidant avec le centenaire de l'Etat fédéral moderne, le 150^e anniversaire de la Révolution est organisé au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. L'époque n'était pas très propice aux festivités, ni sur le plan national, ni sur le plan cantonal, et les finances vaudoises ne permettaient pas de mettre sur pied de grandes choses ; mais vu que la gauche était favorable à un engagement public conséquent, il était impensable que la droite laisse le monopole patriotique aux socialistes et aux communistes. Aux deux bouts de l'échiquier politique, le sens à donner à la commémoration différait diamétralement ; pour l'extrême gauche, il s'agissait de mobiliser un souvenir

¹³ BSGC. 1902. Séance du 17 mai 1902, pp. 156-157.

¹⁴ *Ibid.*, p. 166.

¹⁵ *Le Grütli*, 30 janvier et 24 avril 1903, cité par Didier Pages, « 1798 ou 1803 ? Les hésitations de la mémoire collective vaudoise », in Irène Herrmann et Corinne Walker, *La mémoire de 1798 en Suisse romande. Représentations collectives d'une période révolutionnaire*, Actes du colloque de Lausanne du 13 novembre 1999, Société d'Histoire de la Suisse romande, 2001, p. 65.

révolutionnaire dans le dessein d'inciter le peuple à se libérer de « *la nouvelle féodalité: les trusts, la grosse industrie, la finance* », alors qu'à droite, il s'agissait de saluer, comme l'affirmait le président libéral du Conseil d'Etat, Edmond Jaquet (1891-1979), la modération des patriotes d'antan, typique du « *besoin d'ordre inné chez les Vaudois* »¹⁶.

Ainsi donc le 24 janvier 1948, l'Etat organisa une commémoration officielle, avec plantation d'arbres de la liberté et distribution d'une brochure explicative aux écoliers. Cette dernière, rédigée par le tout puissant Chef du service de l'enseignement secondaire, reprend globalement la ligne éditoriale de ses aînées :

« Le 14 avril 1803 a fait de notre pays de Vaud un canton suisse: un organisme autonome vivant de sa vie propre dans le cadre plus vaste d'une Confédération d'Etats. Le 24 janvier 1798 a vu la réalisation de notre indépendance et de notre liberté. Il reste la date capitale de notre histoire vaudoise. Le Peuple vaudois-Bulletin officiel, créé dès les premiers jours de la révolution écrit ceci, dans son numéro du 1^{er} février qui donne le résumé des premières séances de l'Assemblée provisoire:

Assemblée représentative: séance du 24 janvier:

*« Aucun jour n'offrit un plus grand intérêt. Un cri s'est fait entendre, et le Vaudois s'est enfin éveillé »*¹⁷.

L'historiographie de la révolution commence néanmoins en cette moitié de siècle à se distancier du discours officiel et les historiens laissent poindre une lecture de l'événement moins lisse et complaisante que précédemment. Mouvement amplifié à l'occasion du 150^e anniversaire de l'Acte de Médiation. Sans commune mesure avec l'ampleur du centenaire, les festivités de 1953 apparaissent même embarrassées.

Certes, l'Etat organise des réjouissances d'envergure, à l'image de ce gigantesque cortège intitulé « La jeunesse et le pays » où 5000 enfants et jeunes gens représentant tous les districts et les différentes composantes socio-professionnelles du monde du travail défilent à l'unisson d'une vingtaine de fanfares, mais, comme il est stipulé dans le *Programme officiel*, on a fait en sorte que les manifestations « *conservent un peu de la gravité des temps actuels et demeurent dans les limites exigées par la relative modestie de cet anniversaire* »¹⁸.

Certes, il soutient la parution de nombreux ouvrages historiques et des sempiternelles brochures à distribuer aux élèves. Au nombre de deux cette année-là. La première, à nouveau concoctée par le Chef du service de l'enseignement secondaire, assène le discours habituel :

« Le canton de Vaud de 1953 est bien différent de celui qui naquit en 1803; ceux qui guidèrent ses premiers pas auraient peine à le reconnaître. Sa population a plus que doublé: la Lausanne de 1803 avait onze mille habitants; elle a décuplé en cent cinquante ans.

¹⁶ Citations tirées de Chantal Lafontant, « Commémoration du 24 janvier: un culte centenaire » in 1798. Qu'avons-nous fait de notre révolution?, supplément n° 16 de 24 Heures, 21 janvier 1998, p. 18.

¹⁷ 150^e anniversaire de l'indépendance du canton de Vaud, le 24 janvier 1798, par Marius Perrin, Lausanne, Imprimerie vaudoise, 1948, p. 29.

¹⁸ *Programme officiel des manifestations du 14 avril 1953*, Lausanne, Imprimerie vaudoise, 1953, p. 5.

Cependant nous sommes les fils et les héritiers de ceux qui, dans des circonstances toujours difficiles et souvent dangereuses, ont fait des Vaudois un peuple libre en 1798, ont donné cinq ans plus tard à notre peuple le canton de Vaud. C'est un bel héritage. Il se résume en deux mots. Réunis ils forment la devise de 1803, qui est restée la nôtre: Liberté et Patrie»¹⁹.

Alors que la seconde, probablement destinée à des élèves plus âgés, sous la plume de Georges-André Chevallaz (1915-2002), jeune historien radical à l'aube d'une carrière politique qui le mènera au Conseil fédéral, mais qui n'a pas encore rédigé le manuel que tout le monde connaît, offre une analyse plus critique, sans être dénuée de prescriptions moralisatrices, matinales de l'austère éthique protestante locale :

«L'histoire du canton de Vaud ne propose guère de leçons de bravoure, de faits d'armes exaltants, de révolutions spectaculaires. Ni le 24 janvier 1798, ni le 14 avril 1803 ne suggèrent la fierté des nobles traditions. Mais de l'indépendance qu'il acquit en 1803, le canton sut faire bon usage. Paysan, au demeurant moins soucieux d'abstraction que d'efficacité, le Vaudois a fait d'abord l'apprentissage de la liberté; il s'y est attaché, à l'expérience; il s'est montré et s'affirmerait prêt à la défendre. Il a su la mettre à profit pour construire la prospérité du pays. Il a jugé aussi – tout individualiste qu'il soit – que cette prospérité ne devait pas être le bénéfice de quelques-uns, mais que

tous devraient en avoir leur part, s'ils le méritaient par leur effort»²⁰.

Mais le soufflé patriotique peine à lever, comme en témoigne le ton désabusé de cette autre publication jubilaire, où l'auteur exprime candidement le trouble dans lequel se trouve la mémoire collective de l'époque : *«Nous autres Vaudois sommes gens particulièrement favorisés. Deux dates nous apportent occasion de nous réjouir: 24 janvier/14 avril. Privilège qui ne laisse pas de jeter quelque confusion dans les esprits. On se réjouit, c'est entendu, mais on ne sait plus très bien quoi»²¹.*

Ensuite cinquante ans d'oubli... jusqu'aux prochaines commémorations.

A vrai dire, il est difficile, faute de recul, de se pencher sur les particularités des récentes commémorations de 1998, année des grandes synchronisations spatio-temporelles. Pourtant les débats politiques sur le choix des célébrations n'ont pas manqué, surtout sur le plan fédéral, et le climat festif ainsi que les orientations historiographiques qui y ont prévalu risquent bien d'être une grande répétition de ce qui attend l'année 2003.

Qui aurait pensé que l'option de joindre la commémoration de la Révolution helvétique avec celle du 150^e anniversaire de la naissance de l'Etat fédéral provoquerait tant de

¹⁹ *Esquisse d'histoire vaudoise*, présentée par Marius Perrin et dédiée aux écoliers vaudois à l'occasion du 150^e anniversaire de l'entrée du Canton de Vaud dans la Confédération, Lausanne, Imprimerie Conne, 1953, p. 22.

²⁰ *Le canton de Vaud 1803-1953*, présenté par Georges-André Chevallaz, dédié par le Conseil d'Etat à la jeunesse vaudoise, en commémoration du 150^e anniversaire de l'entrée du canton de Vaud dans la Confédération suisse, Lausanne, Imprimerie vaudoise, 1953, p. 22.

²¹ Henri Bex, *150^e anniversaire de l'entrée de l'entrée du Canton de Vaud dans la Confédération*, cité par Didier Pages, *art. cit.*, p. 70.

polémiques à Berne? Si l'on fait abstraction du refus d'entrer en matière de l'extrême droite, et du projet de la droite nationale de Christoph Blocher qui aurait préféré commémorer le 350^e anniversaire de la Suisse neutre et indépendante du Traité de Westphalie, les débats des chambres ont révélé une sensibilité partisane rappelant largement les divisions du siècle précédent.

Le projet initial du Conseil fédéral prévoyait de fêter en 1998 à la fois les cent cinquante ans de l'Etat fédéral et les deux cents ans de la République helvétique, mais la ministre socialiste Ruth Dreyfus ne réussit pas à convaincre la majorité de droite du Parlement qu'associer aux festivités du 150^e le bicentenaire de la fin de l'Ancien Régime et de l'instauration de la République helvétique, qui a établi les fondements de la Suisse moderne, pouvait susciter corrélativement une réflexion approfondie sur la nature des institutions suisses. Rappeler les conquêtes du multilinguisme, des droits civiques et des libertés fondamentales aurait sûrement débouché sur un débat utile à la compréhension de certains problèmes contemporains; débat d'autant plus nécessaire que la Constitution fédérale devait être révisée dans la foulée. Rien n'y fit. Le Conseil des Etats réussit même à supprimer du texte de l'arrêté fédéral toute mention explicite de la Révolution.

Cette dernière période est toujours diversement perçue selon qu'on appartienne aux cantons qui ont bénéficié de l'intervention française pour se libérer d'une tutelle d'Ancien Régime ou à ceux qui ont subi l'invasion des troupes du Directoire.

Deux cents ans après, la mémoire reste divisée et un silence historique bien senti vaut

mieux que tout discours politique alambiqué qui devrait accommoder deux réalités mémorielles aussi distinctes. Les susceptibilités sont encore à fleur de peau, même si les enjeux ne paraissent pas existentiels; à moins que le terme même de révolution continue à déranger une partie de nos élus... Mais le flop populaire du projet d'exposition nationale en Suisse centrale en 1991 à l'occasion du 700^e anniversaire de la Confédération primitive était encore vivace et il ne fallait pas risquer un autre ratage. Bref les enjeux idéologiques et symboliques des commémorations, même en cette fin de siècle, agitent toujours la classe politique.

Dans le canton de Vaud, on a pu également constater ça et là dans la presse les prémisses d'un débat sur la nécessité de commémorer le 24 janvier alors que le 14 avril semblait plus pertinent, mais la collusion avec la commémoration des cent cinquante ans de la Confédération moderne permettait probablement de faire d'une pierre deux coups.

Parmi les réalisations programmées, on relèvera un grand spectacle aquatico-pyrotechnique, *Le feu au lac*, gratuit et retransmis à la télévision, un oratorio réunissant plus de trois cents chanteurs, musiciens et solistes, *Le secret de la poule*; une pièce de théâtre, *A l'Ouest des légendes*, relatant les mésaventures d'émigrés vaudois au Nouveau-Mexique à la fin du XIX^e siècle, grugés par le mirage américain; la plantation, bien sûr, d'arbres de la liberté, et la distribution aux écoliers d'une brochure d'informations historiques, sans compter la projection d'un film vidéo commandité à Claude Champion, *Fin de siècle*, qui devait être amené dans chaque établissement scolaire par un cavalier costumé en habit d'époque. Finalement

la poste se chargea d'acheminer l'envoi, ce qui enleva une touche folklorique à l'événement. Un logo très design permit, à côté de la frappe habituelle d'une médaille commémorative et de la production d'un vin millésimé, de décliner toute une panoplie de produit de merchandising, allant du T-shirt, au parka, en passant par le linge de cuisine ! Ludique et impertinente, voilà la tonalité de cette commémoration.

Pourtant la production historiographique²² s'est avérée d'une tout autre nature. Les publications d'actes de colloques, de sources inédites ou d'ouvrages collectifs faisant le point des connaissances ont permis d'évaluer tout le chemin parcouru en cinquante ans. L'époque des analyses patriotiques convenues, des interprétations consensuelles et aseptisées paraît bien consommée. La Révolution de 1798, tout comme la fin de l'Ancien Régime et les cinq ans de l'Helvétique, se trouve enfin placée dans un réseau interprétatif assignant la part belle à la complexité de l'événement, aux paradoxes, aux dissensions. Une histoire-problème en accord avec les tendances récentes de la recherche scientifique, mais qui rend son

exploitation malaisée dans le cadre d'une commémoration populaire. Sans parler de divorce entre l'histoire produite par les historiens et l'histoire mise en scène dans les spectacles, il est difficile de discerner ce que la première a stimulé chez la seconde.

Par ailleurs, les élèves ont-ils été touchés par le film compliqué de Claude Champion, dont les anachronismes volontaires peinent à actualiser la problématique révolutionnaire ?

Et même si le joli cahier en couleur qu'on leur a aussi distribué contient effectivement un condensé de l'état de la question, il ne s'agit que d'une plaquette, plaisamment illustrée et d'une rare concision, mais prévue à l'origine pour servir d'accompagnement à la pourtant très didactique exposition *Liberté, Égalité ! Vivre la révolution en Pays de Vaud*, du Musée historique de Lausanne. Le Département n'a pas voulu poursuivre la tradition en offrant un produit maison. Malgré une écriture narrative vive et dynamique, on peut douter que le flux du discours qui y est tenu, à l'instar des textes de manuels ou des brochures distribuées depuis un siècle aux écoliers, offre une parade à la difficulté d'aborder cette période avec des élèves de 14 ou 15 ans. En revanche, la perspective historiographique, elle, tranche sensiblement avec ce qui a précédé :

« L'événement que le canton de Vaud commémore en cette année 1998 est bien singulier ! Une révolution presque sans affrontements et sans mort, un pouvoir bernois qui plie bagage sans grande résistance, d'anciens sujets qui reconduisent poliment le bailli jusqu'à sa calèche. Mais aussi une intense circulation de libelles clandestins aux accents enflammés, la mobilisation de centaines de citoyens des

²² Corinne Chuard dir., *1798 : à nous la liberté. Chronique d'une révolution en Pays de Vaud*, Lausanne, éd. 24 heures, 1998, 270 p. ; Irène Herrmann et Corinne Walker, *La mémoire de 1798 en Suisse romande, Représentations collectives d'une période révolutionnaire*, Actes du colloque de Lausanne du 13 novembre 1999, Société d'Histoire de la Suisse romande, 2001, 202 p. ; François Flouck, Patrick-R. Monbaron et alii, *De l'Ours à la Cocarde. Régime bernois et révolution en Pays de Vaud (1536-1798)*, Lausanne, Payot, 1998, 457 p. ; *Bon peuple vaudois, écoute tes vrais amis ! Discours, proclamations et pamphlets dans le Pays de Vaud au temps de la révolution (décembre 1797-avril 1798)*, textes réunis et annotés par Danièle Tosato-Rigo et Silvio Corsini, Lausanne, Revue historique vaudoise et Bibliothèque historique vaudoise, 1999, 348 p.



MUSÉE HISTORIQUE DE LAUSANNE/S. PITTET

La plantation d'un arbre de la liberté lors de la proclamation de la République lémanique, telle que l'imagerie populaire du début du XX^e siècle la représente (lithographie de Jauslin, 1902).

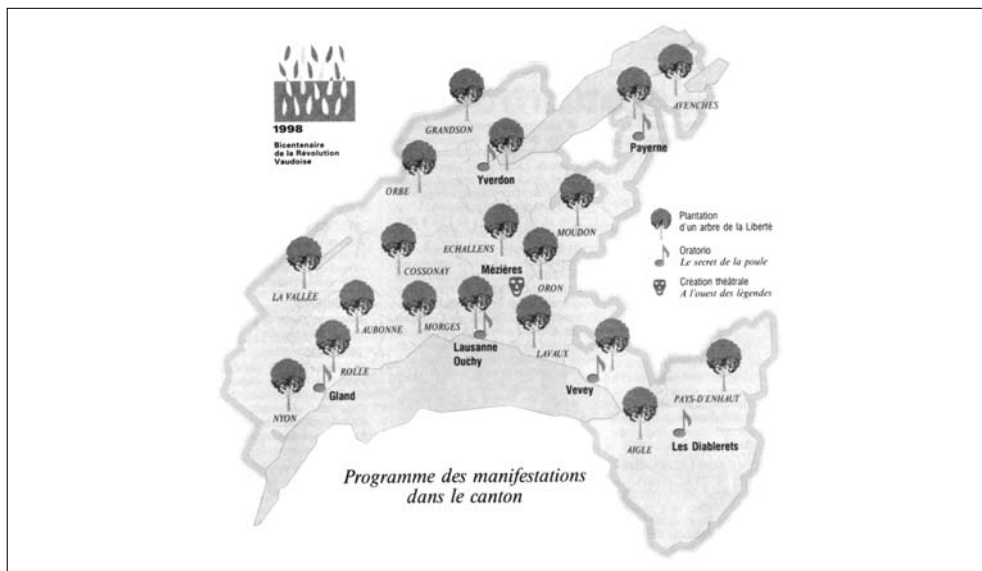


Plantation d'un arbre de la liberté le 24 janvier 1998 à Lausanne: un rituel tenace.



YVES GABRIUD, PUDDOX

Un platane de la liberté à Cully, survivant bicentenaire de ceux plantés en 1798.



Une cartographie arborisée et symbolique des festivités organisées en 1998.

bourgs et des villes gagnés aux idéaux de la Révolution française et celle d'une autre fraction de la population restée fidèle aux Bernois, fraction qui ne se cantonne pas seulement au Pays d'En-Haut et au Jura vaudois, comme on le croit souvent. Enfin l'intervention armée de la France du Directoire pour corser le tout.

Et si l'on veut relever encore le menu, peut-être faut-il rappeler que les paysans se mettent eux aussi en mouvement avec quelques années de retard, lorsqu'en 1802 ils assiègent archives et châteaux pour y brûler les actes protégeant les vieux droits féodaux.

Un événement atypique donc. Alors une révolution, oui ou non?

Les historiens du siècle dernier ont répondu oui, sans hésiter, préoccupés qu'ils étaient d'affirmer l'identité du canton de Vaud dans le concert fédéral. Aujourd'hui notre réponse est plus nuancée»²³.

L'essentiel est dit dès le début; il reste à l'enseignant l'exégèse magistrale et l'espoir de stimuler quelques «pourquoi» dans sa classe, sinon mieux vaut se rendre directement au Musée! Finalement, en un siècle de festivités et de distribution scolaire de matériel commémoratif, l'historiographie s'est développée plus rapidement que la pédagogie.

Qu'en sera-t-il en 2003?

Un nouveau bicentenaire ou un bicentenaire nouveau?

Contrairement à ce qui avait été prévu à l'occasion de la célébration de 1798, le Conseil

d'Etat vaudois a décidé de doter une institution de droit privé, la *Fondation du Bicentenaire*, d'une enveloppe budgétaire garantissant la gestion de la commémoration. Les quatre millions de francs votés par le Grand Conseil peuvent apparaître comme une volonté politique claire d'assurer une manifestation d'envergure, mais comparés aux quatorze et vingt millions de fonds publics qu'Argovie et Saint-Gall ont budgétisés pour organiser leurs festivités respectives, l'investissement est somme toute modéré.

Il n'en demeure pas moins que le Conseil d'Etat s'est montré directif et a dessiné des contours fort ambitieux à l'événement, usant au passage d'un vocabulaire sociologisant du plus bel effet: «*Une commémoration constitue un acte fort dans le rituel de la mémoire. Les manifestations officielles en sont une expression très significative et très expressive dans la conscience collective*»²⁴. Au fait, la conscience collective de quoi? Dans l'argumentaire de son décret, il présente le contexte historique de 1803 avec force explications, conscient probablement que les drapeaux hissés sur les châteaux ou les églises du canton chaque année le 14 avril n'interpellent guère des Vaudois qui «*n'ont aujourd'hui qu'un vague souvenir, s'ils en ont un, de l'événement à l'origine de ce déploiement d'oriflammes*»²⁵. Eh oui, d'un centenaire à l'autre, d'une commémoration à l'autre, il faut remettre le travail sur l'établi et recommencer l'exercice de sensibilisation, le battage médiatique et investir l'espace public avec moult messages pédagogique-historiques: pas davantage qu'il y a cent ans,

²³ *Liberté, Egalité! Vivre la révolution en Pays de Vaud*, Lausanne, Musée historique, 1998, p. 2.

²⁴ *Exposés des motifs et projet de décret sur l'organisation de la commémoration des événements qui marquèrent l'entrée du Canton de Vaud dans la Confédération*, juin 2001, p. 9.

²⁵ *Exposés des motifs...*, p. 6.

les commémorations officielles ne sont spontanées ou issues d'un mouvement de ferveur patriotique général. Manifestement, la mémoire collective, si on ne l'entretient pas régulièrement, se vide aussi rapidement qu'on a essayé de la remplir.

C'est donc *la naissance d'un Etat confédéré* qui serait la thématique unique et autorisée de l'ensemble de la commémoration, soutenue par une campagne de communication tous azimuts, impliquant tous les médias, informatique, écrit ou audiovisuel; encourageant bien évidemment la recherche historique et la publication des nécessaires ouvrages universitaires des professionnels du passé qui, à leur manière, légitiment ainsi la tenue de la commémoration²⁶, trop heureux qu'ils sont de profiter de cet appel d'air contingent d'un champ éditorial historiographique de circonstance; sollicitant par concours l'initiative privée afin de remplir la grande boîte à idées.

Les vingt et un dossiers avalisés par les instances organisatrices dessinent du reste une mosaïque bigarrée, où le sérieux des colloques scientifiques et des monographies historiques côtoie en vrac le ludique des représentations théâtrales et musicales, le culturel des expositions thématiques ou encore le caustique de spectacles aux noms évocateurs de *Vaudoiseries* et de *Y'en a point comme nous*. La société civile qui se met en scène en ce début de XXI^e siècle, avec l'aval des autorités, n'est pas sans rappeler dans

une continuité déconcertante une sociabilité d'antan, à la fois bourgeoise et populaire, traditionnelle et militante. Fanfares, chœurs mixtes, jeunesses campagnardes, sociétés locales, promoteurs du tourisme pédestre ou défenseurs des droits de la femme: chacun devrait y trouver son compte.

Lorsque les derniers coups de balai auront fait disparaître les ultimes confettis de la célébration, lorsque le travail des historiens aura fait table rase de l'actualité commémorative, nul doute que la réalisation des dossiers ayant réussi leur habilitation servira d'écran de projection idéal à l'étude de notre sociabilité contemporaine, tout autant que la centaine de projets recalés, qui, eux, n'interpréteront pas la partition du Bicentenaire.

Lieu de visibilité par excellence de l'action publique, l'école ne saurait échapper, comme d'habitude, au « rituel de la mémoire ». L'inoxidable distribution ponctuelle d'une petite publication à caractère historique semble faire place cette fois à un projet d'une autre nature, au caractère pédagogique nettement plus complexe, car s'inscrivant dans la durée et touchant un domaine éducatif en pleine transformation. Depuis une dizaine d'années en effet, la majorité des élèves vaudois ne connaissent plus d'enseignement régulier de ce qui s'appelait alors *Initiation à la vie civique et politique (IVCP)*. La disparition de fait dès 1993 de l'IVCP, malgré une mention encore explicite dans les programmes imprimés, avait sanctionné non seulement le caractère rébarbatif d'un enseignement figé²⁷, mais également l'absence de

²⁶ Un ouvrage collectif, reprenant le thème choisi par le décret du Conseil d'Etat, sera publié en vue des festivités: 1803-1813: *Vaud sous l'Acte de médiation, la naissance d'un Etat confédéré*, sous les directions conjointes de François Jéquier, Professeur en lettres, Etienne Hofmann, Professeur en SSP, Denis Tappy, Professeur en droit, Gilbert Marion, Corinne Chuard et Antoine Rochat.

²⁷ Cf. le rapport final accablant de Fritz Oser et Roland Reichenbach, *L'éducation à la citoyenneté en Suisse*, Berne, CDIP, 2000, 43 p.

renouvellement de supports didactiques adaptés, et l'incapacité de trouver une dynamique pédagogique qui aurait permis aux élèves de trouver du sens à des contenus très techniques et complètement décalés par rapport à leur âge et leur vécu au sein de l'institution scolaire²⁸. C'est pourquoi l'Etat espère profiter de la commémoration du bicentenaire de sa naissance pour promouvoir « *la réintroduction dans les écoles, sous une forme nouvelle, d'une formation à la vie civile [sic], sociale, économique et politique, [dont] l'enseignement devra combiner la transmission des connaissances de base sur le fonctionnement des institutions avec un éclairage sur les débats et les enjeux politiques* »²⁹. Malheureusement, formulés ainsi, les objectifs de cette nouvelle formation citoyenne ne renouvellent guère le programme de la moribonde IVCP qu'elle est censée remplacer... à l'image de la nouvelle Constitution cantonale qui entrera en vigueur le 14 avril 2003 justement, et dans laquelle les constituants ont fait apparaître la préparation à la vie civique comme une des missions de la scolarité obligatoire. Difficile de mieux coordonner rythmes politico-institutionnels, rites commémoratifs et programmation scolaire.

Depuis les travaux de Pierre Nora et de son équipe dans les années quatre-vingt, nous sommes mieux outillés pour dénouer l'écheveau de ces entreprises commémoratives : on sait qu'elles ne visent pas uniquement à affirmer l'existence d'une identité politique, mais qu'elles travaillent tout autant à la produire ; on sait que toute identité proclamée, dont on tente de reconstruire l'histoire au moyen

d'un choix adéquat de dates emblématiques, doit être régulièrement inscrite dans la mémoire sociale. Les stratégies visant à garantir la pérennité de cette identité ne varient pas non plus : elles scandent toujours comme une litanie que le passé revisité à l'aune des valeurs du présent porte les germes de l'avenir projeté. Mais la commémoration vaudoise se démarque par son scénario plus volontariste ; l'événement célébré ne cache pas sa fonction de satisfaire à l'utilité du message politique et la continuité de la mémoire n'est pas seulement revendiquée mais décrétée, avec une dimension instrumentale plus manifeste. Cependant l'utilisation du souvenir de 1803 comme fondement au renouvellement du lien social ou à l'innovation scolaire achoppe à la nature même de l'objet historique.

Tout d'abord, c'est une mémoire sans lieu fonctionnel. Pas de monument, pas de sanctuaire, pas d'endroit symbolique où placer l'événement. Il y en avait bien un : le bâtiment presque bicentenaire, construit par l'architecte Abraham Perregaux, où siégeait le Grand Conseil, puisqu'il s'agit de commémorer justement la première réunion de ce corps législatif. Alors qu'on y effectuait d'importants travaux de rénovation, l'édifice a complètement et inopinément brûlé quelques mois avant le début des festivités. Un signe ?

Ensuite, si l'Acte de Médiation permet effectivement la naissance constitutionnelle du canton de Vaud, le régime qui en est issu ne durera que le temps de la gloire de celui qui l'a imposé, autant d'ailleurs pour l'intérêt d'une Suisse en ébullition que du sien propre. Dit abruptement, ce texte, tout fondamental qu'il soit dans l'évolution des institutions cantonales et fédérales, ne peut se

²⁸ Cf. à ce propos l'article de Colette Crémieux, « Le rôle de l'éducation à la citoyenneté pour l'innovation scolaire », *Le cartable de Clio*, n° 1, 2001, pp. 169-177.

²⁹ Exposés des motifs..., p. 11.

targuer de mobiliser intensément la corde épique de l'imaginaire social. Les élites bourgeoises au pouvoir s'étant chargées de tout, on ne trouve aucune dramaturgie populaire à mettre en scène. A moins qu'on ne décide d'abuser de la figure tutélaire et toujours aussi fascinante de Napoléon Bonaparte.

Enfin, sans conjecturer sur les futures publications historiques, il est peu probable que l'on trouve beaucoup de spécialistes sérieux disposés à associer leur science à la mémoire unificatrice et consensuelle des discours officiels. Sinon, il s'agirait d'une terrible régression par rapport à toute l'évolution historiographique de ces cinquante dernières années et surtout à la distance critique des productions qui ont jalonné les commémorations de 1798. Comme on l'a dit, l'exploitation politique et patriotique du passé avec l'aval des historiens, au service d'une mémoire à homogénéiser, devrait avoir fait long feu.

Il serait donc vain d'articuler un message identitaire intégrateur sur un événement du passé qui ne peut se comprendre sans une dose importante de construction et d'interprétation, supposant donc la pluralité des points de vue et les conséquences multiples de l'évolution historique, de la même manière qu'un vote populaire sur une constitution ne peut être univoque, à moins qu'on imagine un plébiscite de type bonapartiste. D'ailleurs la collectivité vaudoise se reconnaît elle-même dans la diversité, qu'elle soit d'ordre économique, culturelle, politique ou sociale. Le Musée historique de Lausanne l'a compris en plaçant la commémoration, avec l'appui des autorités de la capitale, sous le signe de l'immigration, du métissage et de l'interculturalité, grâce à un projet intitulé « Vivre ensemble ». C'est à se

demander si toute entreprise commémorative unificatrice n'est pas finalement illusoire³⁰. Poser la question, c'est y répondre.

Prospectives

Comment dépasser le léger fatalisme de ces considérations, attendu que l'école et l'Histoire seront inévitablement sollicitées par les festivités qui se préparent? Charles Heimberg propose, dans son dernier ouvrage, une parade satisfaisante: « *Il n'y a a priori aucune raison pour l'enseignant de ne pas profiter de tout ce qui peut être organisé dans la société autour d'un thème ou d'un personnage historique, y compris en le faisant de manière détachée et critique. En revanche, en relation plus ou moins directe avec l'éducation à la citoyenneté, les cours d'histoire devraient aborder de front cette question des commémorations, et toutes les controverses relatives à la mémoire qui peuvent survenir et être observées. En effet, en prenant l'habitude de réfléchir au fait commémoratif, et en ne se contentant plus de le pratiquer par conformisme, les élèves disposeraient d'une entrée très efficace pour prendre conscience des enjeux politiques et sociaux de l'histoire, et de ses fonctions positives ou au contraire perverses* »³¹.

Dans cette perspective citoyenne renouvelée, la commémoration du bicentenaire de l'Acte de Médiation tomberait à pic. Au hasard d'une date, au hasard de festivités collectives, au hasard des rites cycliques de l'histoire, au hasard d'un mot, voilà une occasion d'aborder un concept ô combien porteur d'espoir

³⁰ Cf. Philippe Raynaud, « La commémoration : illusion ou artifice? », *Le Débat*, n° 78, janvier-février 1994, pp. 104-115.

³¹ Charles Heimberg, *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 2002, pp. 68-69.

dans le paradigme polymorphe de la citoyenneté: la médiation, dont la notion moderne émerge lentement mais inéluctablement depuis plus de trente ans dans nos sociétés en rapide mutation. Le succès de ce phénomène est bien sûr lié à la multiplicité des domaines où surgissent les conflits les plus divers. Mieux, l'actualité pédagogique et civique commanderait même de débattre en classe de cette fonction de médiateur qui apparaît un peu partout dans nos administrations, dans nos écoles, dans nos tribunaux. L'Office fédéral de la santé publique (OFSP), conjointement à la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), aimerait faire aboutir dès la fin de l'année un programme intitulé «Développer une culture de la médiation dans l'école», dont les grandes orientations prévoient, entre autres, le développement de la citoyenneté et la restauration du lien social, en encourageant par exemple la création d'espaces de parole à l'école et l'élaboration de projets d'établissement.

Par ailleurs, le canton de Vaud s'apprête également à modifier certains aspects de sa culture judiciaire en instituant un médiateur. Même sur le plan fédéral, on discute de la possibilité d'instaurer une médiation dans les cas de délits commis par les mineurs. Vaud avait également été pionnier dans les années soixante-dix en nommant les premiers médiateurs scolaires, destinés à l'époque à la prévention contre les drogues. Enumérer toutes les facettes du déploiement du champ de la médiation serait fastidieux; force est de constater qu'il ne s'agit pas d'une mode, mais bien d'une évolution de nos pratiques sociales, auxquelles nos élèves devraient être sensibilisés tout au moins. Dans ce contexte, l'étude de la figure de

Bonaparte en Médiateur de la République helvétique pourrait s'avérer riche de réflexions historique et citoyenne: le premier Consul est-il un modèle ou plutôt l'anti-modèle de ce que l'on conçoit aujourd'hui sous cette appellation?

Dans une tout autre démarche d'histoire comparative, on pourrait envisager de se pencher transversalement sur 1803. Outre la naissance du canton de Vaud, qu'y aurait-il de passionnant à se (re)mémorer cette année-là et pourquoi? Au hasard encore des différentes chronologies qui s'entrecoupent à l'intérieur des périodisations de l'histoire, on peut relever qu'Haïti se libère de la domination coloniale en chassant les Français et devient ainsi le premier Etat noir indépendant. L'histoire d'Haïti est aussi marquée par la Révolution française et Bonaparte que le sera le Pays de Vaud, mais bien différemment, puisque notre Médiateur sera le Restaurateur de l'esclavagisme dans l'île, alors que la Convention avait aboli l'esclavage quelques années auparavant. En outre le grand artisan de l'émancipation haïtienne, François Toussaint Louverture (1743-1803), capturé suite à une trahison de



François Toussaint Louverture (1743-1803), le Spartacus ou le Napoléon noir, dont le bicentenaire de la mort sera également commémoré à Haïti et en France voisine.

Bonaparte, mourut de froid en déportation au fort de Joux, à quelques encablures de la frontière suisse, une semaine avant la première réunion du Grand Conseil vaudois. Deux cents ans après, la situation actuelle des deux petits Etats mériterait peut-être une réflexion synchronique et diachronique croisée. La mémoire d'un pays parmi les plus pauvres du monde, complètement exsangue, ravagé par les coups d'Etat, les émeutes populaires et les violences à répétition devrait nous renvoyer une autre image de notre propre destin collectif de pays riche³².

1803 voit également à Dublin la répression de l'émeute catholique dirigée par Robert Emmet (1778-1803). La dramatique question irlandaise n'ayant toujours pas trouvé son épilogue, les problèmes socio-économiques, culturels et politiques du confessionnalisme ne devraient pas manquer d'interroger les certitudes de notre propre identité judéo-chrétienne, apparemment si pacifiée face à certaines dérives intégristes de l'islamisme. C'est encore en 1803 qu'un chimiste et physicien britannique, John Dalton (1766-1844), père putatif de tous les daltoniens, présente pour la première fois une théorie atomique qui permettra à la science physique moderne de se développer spectaculairement, avec des conséquences douloureuses que l'histoire du

XX^e siècle n'est pas prête d'oublier. Si on ajoute qu'en 1803, malgré une subite aggravation de sa surdité, Ludwig van Beethoven travaillait activement à la composition de sa III^e Symphonie en mi bémol majeur, opus 55, dite « Héroïque », il serait envisageable de se convaincre que, oui, finalement, l'année 1803 est digne, comme tant d'autres, d'être rappelée à la mémoire. 🐘

³² A l'occasion du bicentenaire organisé par le canton de Saint-Gall, qui doit également son existence à l'Acte de Médiation, un enseignant d'histoire, Hans Fässler *« compte mettre en scène l'histoire du canton d'une manière qui risque fort de provoquer. En effet, il prépare pour cette occasion une satire politique qui s'intitule « Louverture meurt en 1803 ». Il y sera question d'un être un peu difforme qui s'appelle S.G. et qui, dans une émission de télé, découvre avec horreur l'identité de ses parents: il a été conçu sur une table de bureau (desktop fertilization) à Paris par la Révolution et Napoléon B., séparatiste corse mégalomane »*. Cf. www.louverture.ch/franz/solid.html

Le cartable de Clio

Les didactiques de l'histoire |

NICOLE TUTIAUX-GUILLON, IUFM DE LYON

La mémoire du XX^e siècle, ou plus exactement celle des drames qui ont jalonné ce siècle, est en train de changer de statut. De mémoire vive, biographique, portée par les témoins, elle devient mémoire-patrimoine reçue par de nouvelles générations, ou mémoire menacée de disparition. Il semble alors logique, pour éviter l'oubli, de se tourner vers l'Ecole, lieu de transmission d'une mémoire collective à travers l'histoire scolaire. Une telle prise en charge ne va pas sans problème: charger l'enseignement de l'histoire de la mémoire collective n'est pas neuf, mais quelle place faire ici aux finalités critiques? Et faut-il choisir une mémoire, pour tisser le sens du passé partagé et des valeurs collectives, ou afficher la pluralité des mémoires, voire leur impossible cohérence? Peut-on, dans le cadre des pratiques dominantes de cet enseignement, faire place à ces mémoires, et aux témoins qui en sont porteurs? Comment l'articuler sur l'ordinaire de l'enseignement de l'histoire? Ou plus brutalement, les mémoires qui n'ont pas encore fait l'objet d'une reconstruction collective consensuelle sont-elles scolarisables?

Ces questions ne déboucheront pas ici sur des solutions. Ici et là, des travaux se font, avec enthousiasme, avec conviction, au nom d'un devoir de mémoire, et des valeurs des droits de l'homme, le plus souvent. Mais il s'agit surtout de travaux à la marge des disciplines

scolaires: créations collectives, voyages, rencontres... Ces exemples diffèrent fondamentalement des enseignements courants d'histoire: recours à l'écriture créative, médiation de l'art, proximité avec les victimes...¹ Les mêmes thèmes et les mêmes interrogations peinent à s'intégrer dans le tout-venant de la classe. C'est cette marginalité que je voudrais éclairer ici.

Je pose d'entrée que l'histoire scolaire n'est pas le décalque simplifié de l'histoire savante². En particulier, l'histoire scolaire ne présente pas ses preuves, ne dévoile pas son argumentation, ne s'offre pas à la critique de ceux à qui on la destine. L'argumentation s'y appuie avant tout sur le recours aux « faits », à travers des chiffres, des exemples, des documents, des éléments réputés indubitables, « réels ». Le savoir s'énonce en phrases déclaratives à très forte dominante factuelle. Le professeur (ou l'auteur de manuel) ne montre jamais qu'il choisit ses arguments, ses mots, sa démarche: son rôle de producteur de savoir scolaire, son rôle de metteur en scène, sont effacés. Ce qui est énoncé semble procéder des choses et des événements même et non de la lecture qu'une personne fait du

¹ Il faudrait voir aussi combien de ces travaux impliquent surtout, et d'abord, des enseignants de français, de philosophie, d'art, etc.

² Voir Audigier (1993, 1998), Tutiaux-Guillon (1998), Audigier, Crémieux, Tutiaux-Guillon (1994), par exemple.

passé, des travaux des historiens, et des programmes. Les faits sont « incontestables », et l'histoire scolaire en dit « la vérité »³: le principe de réalité impose d'y consentir. En 1987, les Instructions officielles rappelaient l'importance de ce comportement et l'assignaient comme un des objectifs d'initiation à la méthode historique: « *le consentement aux faits. L'histoire se fonde sur des documents et des témoignages; elle n'est jamais une reconstruction idéologique* »⁴. Cours et manuels ne s'encombrent pas d'historiographie ou d'épistémologie: l'objet à enseigner est un objet naturalisé. L'histoire scolaire fait comme si elle disait la réalité du monde, une réalité censée être directement saisissable, compréhensible, moyennant quelque méthode et quelque intelligence. Le vrai référent n'en est pas la science historique, mais le monde et les traces que les hommes y ont laissées. Dans les cours et les manuels, le « réalisme », pour reprendre l'expression de François Audigier, est flagrant. Il s'appuie sur le concret, l'observable: c'est là le rôle principal des documents qui donnent à voir le passé⁵. Au quotidien, l'approche critique du document est souvent réduite à l'énoncé de l'auteur, de la nature, de la date (rarement du contexte), sans que cela éclaire les informations prélevées dans le texte ou l'image⁶, qui servent à étayer le cours. Le contenu du document est surtout la preuve que ce que dit

l'enseignant correspond bien à la réalité du passé. Ce réalisme ne laisse pas de place aux débats d'interprétation: l'histoire scolaire tend à faire accroire que la réalité et la vérité historique se confondent et que la lecture du passé est univoque, que les sources le donnent à voir en toute transparence. Il n'y a là pas de place pour la pluralité, sauf lorsqu'il s'agit d'éclairer l'affrontement des acteurs dans une situation historique. Lorsque des valeurs explicites contredisent nos valeurs contemporaines, il n'y a pas pluralité acceptée, mais réfutation.

La reconstruction ainsi opérée ne produit pas nécessairement un sens conforme au savoir historien. Prenons à grands traits quelques exemples, empruntés à diverses recherches en didactique: les paysans du XVIII^e aspirent à l'égalité et pour ainsi dire à la Révolution, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen est la suite logique de la nuit du 4 août, la Révolution industrielle est la naissance brutale du monde économique moderne, les alliances de la fin du XIX^e siècle sont une cause de la Première Guerre mondiale, l'essentiel de la guerre d'Algérie est son effet sur le régime politique français etc. L'histoire scolaire est ainsi téléologique: la connaissance de la fin produit pour les élèves – et dans les cours – une compréhension différente de la « logique » du déroulement et des comportements des acteurs. Le 14 juillet préfigure la mort du roi, la machine à vapeur la grande industrie, l'assassinat de François-Ferdinand la guerre des tranchées... Ces lectures produisent un fort effet de logique, de cohérence: un fait en appelle inéluctablement un autre, selon une causalité chronologique et linéaire. L'univocité du récit, des explications, est aussi celle des événements.

³ Ici bien sûr, comme au-dessus, les guillemets rendent compte d'une distance avec ces affirmations pourtant largement partagées.

⁴ B.O. n° spécial, 3-9 juillet 1987, p. 13

⁵ Ce souci de monstration porte à donner à des films sur le XVIII^e le même statut pédagogique qu'à des sources du XVIII^e, par exemple.

⁶ Les supports construits par des historiens ou des enseignants comme des organigrammes, des cartes, des graphiques, ne font pas l'objet de questionnement quant à leur auteur et leur contexte.

La classe n'est pas le lieu d'interroger ce déroulement et la (re)construction qu'en font l'historien ou l'enseignant. L'histoire produite par les historiens est traversée de débats, liés aux sources, aux cadres interprétatifs mis en œuvre, et parfois aux enjeux sociaux et politiques. L'histoire scolaire, au contraire, s'affirme en France exempte de controverses. Ce rejet de la pluralité correspond à une représentation largement partagée par les enseignants, les élèves, les parents : ce qui est enseigné est (réputé) vérité du passé. Or, cette vérité, une fois établie, n'est pas sujette à discussion et ne saurait être plurielle (tout ce qui n'est pas vérité est erreur)⁷. En fait, c'est parce qu'elle est réputée dire le réel en toute objectivité que l'histoire scolaire est, aux yeux des élèves, digne de mémoire. Peu importe dans cette représentation les historiens : ils n'auraient que retrouvé ce qui a existé indépendamment d'eux. L'histoire est un spectacle, dont les contemporains témoignent dans des écrits, des images, que l'historien recueille et compile. La différence de point de vue passe pour une diversité d'opinion, qu'il faut dépasser pour trouver la vérité, fût-elle située dans la moyenne. L'histoire scolaire est réputée impartiale. En même temps, le témoignage des acteurs ne saurait être mis en doute.

Arrêtons-nous un instant ici pour quelques questions. Comment histoire scolaire et mémoires peuvent-elles s'articuler ? Si la mémoire, ou le témoignage qui l'exprime, va dans le sens de la vulgate scolaire⁸, pas de pro-

blème : le témoignage devient un support didactique comme un autre, porteur de savoir « vrai », et attestant la réalité du passé avec d'autant plus de force que celui qui le porte est là, vivant, dans la classe. C'est toute la force des témoignages sur les camps ou sur la Résistance. Mais s'il n'y a pas convergence entre mémoire et histoire scolaire, par exemple sur la guerre d'Algérie ? L'histoire scolaire ne se range actuellement pas sous un régime de vérité qui serait celui de l'histoire savante : elle se conforme plutôt à celui de la mémoire, en substituant le document au vécu. Alors comment gérer les éventuelles dissonances entre texte scolaire et mémoire ? Que mettre en doute ? Et comment le faire sans introduire une réflexion sur la pluralité des interprétations, la fragilité de la mémoire, la validité relative des affirmations sur le passé, la question des preuves en histoire, voire l'écriture de l'histoire ? C'est-à-dire prendre une distance avec le fonctionnement ordinaire des contenus enseignés... On voit là tout l'intérêt – ou toute la nécessité – de situer de telles approches à la marge de l'enseignement ordinaire.

Le même problème se pose quand il y a convocation des diverses mémoires d'un même événement, qu'elles soient encore vives, portées par un individu ou un groupe, ou qu'elles soient reconstructions collectives divergentes, par exemple sur le passé des Balkans. La démarche critique semble s'imposer d'évidence pour tout historien de formation. Mais dans la classe, en France, il n'est pas habituel, même en lycée, de critiquer des lectures divergentes sans se contenter de disqualifier les

⁷ Il est probable que l'insuffisance, pour ne pas dire l'absence, de formation à l'épistémologie de l'histoire chez la plupart des enseignants préserve cette représentation. Elle est d'ailleurs tout à fait conciliable avec l'exigence de rigueur dans le raisonnement et l'analyse des textes d'une part, la volonté de n'enseigner que des savoirs validés, d'autre part, qui sont constitutives de l'identité professionnelle des enseignants d'histoire.

⁸ Le terme, désormais largement répandu est initialement employé par A. Chervel pour qualifier l'ensemble des savoirs scolarisés parce que tous (parents, enseignants, institutions, élèves...) trouvent légitime de les apprendre à l'école.

approches « idéologiques » pour choisir ou dégager une interprétation véridique. Or dans ce cas, il n'y a à proprement parler pas de travail spécifique sur les mémoires, leurs assises sociales, leur sens et leur pluralité. Inscire ce projet au centre d'un travail scolaire, c'est aussi réfléchir sur la connaissance du passé, et, par ricochet, sur l'écriture de l'histoire. Beau et tonique pari. Mais comment le concilier avec la transmission d'une vulgate, que tous, professeurs, élèves, parents, politiques, voire historiens, attendent d'abord de l'histoire scolaire? Cette contradiction potentielle ne se traduit-elle pas souvent par le *choix* des témoignages qu'il est possible et légitime de convoquer dans la classe?

Par ailleurs, une discipline scolaire n'est pas que contenus. Elle est aussi pratiques d'enseignement, de motivation, d'évaluation, qui permettent que ces contenus soient présentés dans la classe, explicités, expliqués, compris, retenus ou appropriés. L'histoire s'enseigne avec des images, des textes, à l'occasion d'autres supports, cartes, graphes ou organigrammes par exemple. L'exploitation qui en est faite en classe conduit rarement l'élève à raisonner historiquement⁹ : elle permet surtout de valider la parole magistrale, et de produire des informations qui sont agrégées au discours sur le passé dont l'enseignant reste le principal énonciateur. L'essentiel n'est pas dans la réflexion sur les documents, mais dans les contenus factuels ou notionnels qu'ils soutiennent. Cet usage permet de nouer le dialogue entre professeur et élèves, d'obtenir une « participation » satisfaisante, et, en apparence, de fonder ce qui s'enseigne sur des sources. Pratique pédagogique donc, et qui,

en France, remonte au début du siècle dans son principe. Pratique didactique aussi, en ce qu'elle produit des savoirs, à forte dominante factuelle et réaliste. Il est aisé ici de remplacer le texte écrit par le témoignage oral si le questionnement ne vise qu'à établir des faits et corroborer ce que l'enseignant veut faire entendre de tel ou tel passé, ce qu'il souhaite généraliser et formaliser. Les questions surgissent dès lors que ce qui est dit n'est pas apprêté aux fins d'enseignement, que ce soit par son ampleur, son langage, sa subjectivité flagrante, sa singularité... La classe n'est pas le lieu ordinaire d'un travail critique des sources, ou même d'une confrontation à des sources réelles : faire comme d'habitude supposerait pour ainsi dire *scolariser* le témoignage en adaptant au moins sa forme. Chercher d'autres formes d'exploitation didactique, ou introduire une analyse méthodique et critique du témoignage pris comme source conduisent à prendre ses distances avec les usages dominants¹⁰.

En outre, la classe d'histoire n'est pas le lieu de débats sur le passé¹¹. Lorsque Philippe Joutard évoque le « devoir d'histoire » face à la « tyrannie de la mémoire », et qu'il conclut « *l'histoire, si elle est fidèle à sa vocation, implique distance, remise en cause des stéréotypes et surtout débat et diversité des points de vue* »¹², il évoque une pratique très étrangère aux cours du secondaire français. Ceux-ci sont fondés avant tout sur la recherche de l'adhésion des élèves à une vérité, que le maître garantit de son autorité institutionnelle et intellectuelle. Le cours

⁹ De ce point de vue, nos travaux rejoignent les analyses de R. Martineau pour le Québec.

¹⁰ Qui peuvent très bien le rester, dans la même classe, pour les autres objets enseignés.

¹¹ Il est encore trop tôt pour savoir, en 2000, si l'impératif de préparation au texte argumenté du Brevet change les pratiques.

¹² *L'histoire*, mai 1998, p. 98

dialogué vise à obtenir l'assentiment des adolescents à ce que dit l'enseignant, et non à débattre de la diversité des interprétations ou des explications du passé. Il reste un cours «magistral» et la trace écrite ne tient compte que des paroles du professeur – même lorsque la prise de note est relativement libre.

Tous les enseignants d'histoire n'ont pas les mêmes pratiques pastorales : les uns jouent de l'émotion et de l'implication, les autres de la neutralisation et du discours conceptualisé, et les derniers, plus nombreux se tiennent dans un entre-deux¹³. Les premiers (une minorité) se passent en général de concepts, s'appuient sur le sens commun, sur le «concret», et suscitent à l'occasion l'émotion et l'imaginaire. Les cours des seconds (une minorité encore) sont plutôt froids, le vocabulaire y est plus disciplinaire, et montre le souci explicite de l'expression juste, de la distance avec le sens commun : la subjectivité en semble tenue à distance, que ce soit celle de l'enseignant ou celle des élèves. Les derniers oscillent entre discours historien et discours de sens commun et traduisent l'un dans l'autre, offrant ainsi un texte scolaire très hétérogène ; des moments d'émotion surgissent parfois, mais ils sont toujours limités et peut-être contingents¹⁴. Ces écarts sont indépendants des objets enseignés et des élèves : ils correspondent plutôt à des choix professionnels. A travers la même forme dominante, le cours magistral dialogué, ils révèlent des regards différents sur l'histoire scolaire, la façon de la faire passer, de la faire comprendre, entre empathie et distance. Les uns comme les

autres cherchent à susciter l'adhésion des élèves à ce qu'ils enseignent, mais en jouant de registres différents. Les uns et les autres tiennent ce qu'ils enseignent pour vérité, mais ici celle-ci suppose une connaissance chaude du passé, là au contraire une neutralité du propos. Les uns et les autres appuient ce qu'ils enseignent sur leur autorité, mais l'inscrivent dans une plus ou moins grande proximité affective avec les élèves et avec le passé.

Il semble probable (c'est une hypothèse, qu'il conviendrait de vérifier) que nombre des enseignants qui font place et droit aux témoignages ou aux lieux de mémoire vive jouent plus fortement de l'empathie que de la distance. Emmener les élèves à Auschwitz, leur faire rencontrer un rescapé des camps, c'est solliciter, parfois fortement, l'émotion. Convoquer dans la classe les mémoires familiales de l'immigration ou des guerres récentes, c'est assumer que les sentiments qui habitent ces récits sont *dans la classe* une légitime façon de dire son rapport au monde. Mais de quoi est-il question au fond ? De motiver, favoriser l'intérêt, éveiller la curiosité pour le passé ? De développer une empathie avec les victimes ? De faire adhérer les élèves à des valeurs, de lutter contre l'oubli ou l'indifférence ? De mettre en relation vigoureusement ce qui se dit en classe et ce qui se dit ailleurs, de ne pas séparer histoire scolaire et expérience sociale du monde ? La place des valeurs ou celle de l'expérience peut être objectivée, travaillée, dans une relation avec l'histoire. On approche alors un *travail sur la mémoire*, à travers une distance liée au travail critique d'historicisation. Mais on peut aussi s'arrêter aux simples mouvements d'émotion, se satisfaire d'avoir touché la sensibilité, et y voir l'éveil de la conscience historique... Pratique pastorale

¹³ cf. Tutiaux-Guillon, 1998

¹⁴ Pour les enseignants dont j'ai observé les cours pour ma thèse, cela représente environ 25 % pour les premiers, 25 % pour les seconds et 50 % pour ceux qui sont en position de médiation entre histoire et sens commun.

ancienne comme la prédication, et qui n'est pas méprisables. Ces deux postures, toutes différentes qu'elles soient, ne peuvent être le fait que de minorités. Non seulement parce qu'il s'agit de postures militantes quant au fond, mais parce que les formes mises en œuvre en sont rares, au vu de ce qui se fait au quotidien des cours d'histoire.

Il y a légitimité sans doute à lutter contre l'oubli, entendu comme cette phase d'effacement de la mémoire collective entre la disparition de ceux qui ont vécu l'événement et la reconstruction d'un récit et d'un sens, l'« invention de la tradition » d'Hobsbawm. Il y a légitimité à tenter de conjointement enseignement et expérience du monde, à inscrire la connaissance dans des registres qui ne sont pas seulement ceux de l'abstraction. Comme il y a légitimité (et plus grande encore aux yeux des historiens) à susciter la réflexion critique, la prise de distance, la mise en perspective. Je n'argumenterai ni ne critiquerai ces positions. Je soulignerai toutefois qu'il ne me semble pas que chacune corresponde aux mêmes finalités sociales et éthiques.

Depuis la fin du XIX^e siècle, l'histoire scolaire française a deux finalités en principe solidaires : développer l'esprit critique et favoriser une identité collective par l'enseignement d'une mémoire et de valeurs communes. Elle est chargée de permettre aux futurs adultes le partage d'une même vision du passé, tout en fondant cette vision sur l'exercice de la raison, la confrontation critique aux sources et au réel. Les choix et l'organisation des contenus sont pilotés et légitimés par les finalités patrimoniales et civiques, qui visent l'identité sociale et politique ; les méthodes auxquelles sont invités professeurs et élèves dans les textes officiels relèvent plutôt des finalités

critiques. Au début du siècle, les deux, en principe, se confortent : l'esprit critique permet d'établir les faits, de produire une vérité sur le monde, en examinant les sources ou leurs avatars scolaires. Le citoyen responsable est un citoyen éclairé par la science, laquelle produit des « vérités scientifiques » grâce à l'exercice méthodique de la raison critique. Les textes officiels récents relatifs à l'enseignement de l'histoire soulignent toujours la nécessité de transmettre des connaissances et des valeurs partagées pour renforcer le lien social et fonder la communauté politique. Le texte du programme de la classe de troisième précise ainsi : *« L'enseignement de l'histoire et de la géographie en classe de 3^e s'inscrit dans les finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles définies en introduction des programmes de 6^e. [...] L'étude de l'histoire [leur] a donné une mémoire nationale et européenne, critique et ouverte aux autres cultures. »*¹⁵ Dans cet esprit « communauté de mémoire » et « rigueur critique », pour reprendre les termes de D. Borne, ne sont pas dissociables.

La volonté de transmettre une mémoire partagée (ce qui ne veut pas dire patriotique), un patrimoine commun (ce qui ne signifie pas national), et par-là de contribuer à l'intégration sociale et politique, incite à écarter la pluralité des mémoires d'un même événement et la diversité des lectures et à en présenter une seule, qu'elle résulte d'un choix ou d'une recomposition. Si d'autres interprétations sont parfois évoquées dans les manuels ou les cours, c'est plutôt pour les invalider. Encore cette diversité n'est-elle présente qu'*au passé*, lorsqu'elle a des effets

¹⁵ *Enseigner au collège, histoire, géographie, éducation civique, programmes et accompagnement*, CNDP, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999, p. 139

historiques, par exemple à propos du 6 février 1934 ou du procès et de l'exécution de Louis XVI, lorsqu'elle constitue un ressort du récit et de l'explication. Résumons en empruntant à François Audigier : en France, pour éviter les tensions et construire un monde accepté par tous, les débats et les oppositions inhérentes aux hommes et aux sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes sont gommés. Les savoirs transmis à l'école sont réputés exempts de choix politiques : ici se retrouve l'image de vérité. Ces savoirs n'ont que faire des mémoires individuelles, qui ne s'articulent que rarement sur l'histoire telle que l'Ecole l'enseigne¹⁶. Ouvrir la classe aux récits familiaux des événements ou de l'immigration, dans leur diversité, est rare. Travailler l'insertion de ces mémoires dans une lecture scolaire du passé est exceptionnel.

Le but essentiel de l'enseignement de l'histoire est de produire (conforter?) un consensus tenu pour nécessaire à la vie commune et à la démocratie. C'est selon moi ce qui explique la difficulté à scolariser l'histoire du temps présent, celle sur laquelle les affrontements potentiels sont nombreux. Françoise Lantheaume note ainsi « *l'effacement du champ scolaire de l'histoire immédiate concernant l'Algérie, puisque de 1946 à 1971, les programmes d'histoire ne vont pas au-delà de 1945* » ; elle relève, dans les commentaires des programmes officiels de Terminale de 1989, l'affirmation que l'amoindrissement des débats et le « consensus acquis » entre historiens sur la guerre d'Al-

gérie, facilitent son enseignement ; elle pointe enfin que le choix des sujets de Brevet est limité par « *la nécessité d'éviter toutes les questions qui, par leur ambiguïté, pourraient entraîner une quelconque polémique* », ce qui explique peut-être la très grande rareté de ce thème au Brevet (moins de 1 % de 1986 à 1991) surtout là où il y a la plus forte implantation de pieds-noirs. Les points d'histoire qui divisent, ceux sur lesquels s'affrontent des mémoires, sont marginalisés, d'autant qu'il semble désormais impossible que l'Ecole tienne ici un discours accepté par tous.

Parallèlement, ce souci assumé de transmettre une mémoire acceptable par tous, conjugué à l'ambition de vérité, conduit à présenter une histoire neutralisée. On peut interpréter ainsi la présentation faite de la Shoah dans les manuels : description tendue vers l'objectivité d'un mécanisme, qui s'insère bien dans le récit dominant, ou parenthèse morale, qui justement parce qu'elle est morale se présente sur une page annexe et non dans le vif de la leçon. En France, les valeurs ne s'explicitent que rarement en cours d'histoire. Elles y sont diffuses, clandestines, elles se profilent derrière tels mots, tels documents, telles analyses ; ou elles sont bannies, par un choix de contenus et d'approches froides¹⁷. Il est des valeurs, disent les textes officiels, qui sont absolues, universelles – celles des droits de l'homme, probablement – mais en même temps, ces valeurs qui doivent imprégner l'enseignement « *ont à peine besoin d'être dites* » (D. Borne). Or ceux qui se lancent dans cette pédagogie de la

¹⁶ Ainsi D. Borne note que la guerre, les actes de résistance de sa famille, tels qu'il les perçoit dans ses souvenirs d'enfants sont restés coupés de l'histoire apprise : « L'enseignement que j'ai reçu, au lycée puis à l'université, ne m'a pas permis de le relier à une plus vaste histoire. » in « faire connaître la Shoah », A. Kaspi dir. *Les cahiers de la Shoah 1993-1994*, p. 149.

¹⁷ Nous en avons observé au cours d'une recherche récente les effets par exemple sur les cours de géographie sur les institutions européennes, dont les références à la citoyenneté et à la démocratie sont absentes, et où l'organigramme efface toute réflexion sur le politique.

mémoire assument et clament l'urgence de la transmission de valeurs morales. Ils récusent, implicitement par leur action, explicitement parfois, la neutralisation dominante des savoirs scolaires.

Au terme de ce rapide parcours, la rareté de la prise en charge des témoignages vifs, des mémoires privées, des points d'histoire qui génèrent les controverses, s'est, j'espère, éclairée. Elle n'est pas imputable à une réflexion frileuse, à une certaine indifférence ou à une formation insuffisante, mais plutôt au fonctionnement même de l'histoire scolaire. La discipline s'impose, avec ses pratiques de motivation, ses exercices cano- niques, ses formes d'évaluation, sa vulgate, avec ses usages et ses finalités. Si certains objets historiques qui font l'objet d'un *devoir* ou d'un *travail* de mémoire y figurent bel et bien, leur enseignement n'a que rarement la figure que dessinent les articles ou les ouvrages qui militent pour ce que j'appelle une « pédagogie de la mémoire ». Celle-ci semble procéder de la rencontre entre une volonté de sortir de la routine scolaire et une aspiration à une société moins indifférente au mal. De telles approches s'inscrivent aux marges, non seulement parce que les formes d'enseignement et les contenus diffèrent, mais peut-être aussi parce que les finalités morales y dominent largement les finalités civiques.

Au vrai, la présentation de tels travaux n'ex- plicite pas toujours les apprentissages *histo- riques* qu'ils visent, et souvent la dimension civique, politique, s'y fait discrète. Va-t-elle de soi? Plus précisément, les valeurs morales recouvrent-elles les valeurs civiques? Ou encore les droits de l'homme sont-ils à prendre comme des valeurs d'abord morales,

en ce qu'ils reconnaissent l'humanité inalié- nable de chacun, en tenant pour conséquence naturelle leur dimension politique? Et com- ment ceci se noue-t-il aux savoirs? Comment, par exemple, choisir les savoirs historiques qui fonderont l'identité collective, dès lors qu'il est question de démente méthodique et de monstruosité routinisée (torture, génocide)? Quels savoirs choisir pour permettre à la fois une identité collective nécessaire au vivre ensemble, et une légitimité des mémoires individuelles? Développer un enseignement qui associe histoires et mémoires, qui prenne en charge les « refoulés de l'histoire »¹⁸, qui présente aux élèves les horreurs et les deuils, les déchirures et les controverses, invite, à mon sens, à réfléchir sur les relations non seu- lement entre finalités et contenus, mais aussi sur les relations entre *pratiques d'enseigne- ment*, finalités et contenus. ☞

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDIGIER François (1993), Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves, thèse s.d. H. Moniot à Paris VII.
- AUDIGIER François (1998), dir., Contributions à l'étude de la causalité et des productions d'élèves en histoire et en géographie, Paris, INRP.
- AUDIGIER François, CREMIEUX Colette, TUTIAUX-GUILLON Nicole (1994), « la place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'his- toire et de la géographie », 1994, Revue française de pédagogie, n° 106, janvier-février-mars, pp. 11-23.
- TUTIAUX-GUILLON Nicole (1998), L'enseigne- ment et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, thèse s.d. H Moniot à Paris VII, Lille, Septentrion-thèse à la carte, publiée en 2000.

¹⁸ L'expression reprend celle d'une recherche conduite à l'INRP, au département Philosophie de l'éducation, à l'initiative de Sophie Ernst.

COMBAT POUR L'HISTOIRE MONDIALE : UN PROJET POUR L'ÉCOLE ITALIENNE

LUIGI CAJANI, UNIVERSITÉ DE ROME «LA SAPIENZA»

1. La réforme de l'école italienne

Au cours de l'été 2000 fut engagé le dernier acte du long processus de réforme de l'école italienne, la première de l'Italie républicaine, qui a occupé le Ministère de l'Instruction publique pour toute la période du gouvernement de centre-gauche. Le parlement avait approuvé en février la loi 30/2000 dite «loi-cadre en matière de réorganisation des cycles d'instruction» qui avait défini la nouvelle architecture du système scolaire. Par rapport au système précédent, articulé autour de trois cycles (cinq ans d'école élémentaire, une école moyenne de trois ans et une école supérieure de cinq ans), dont les deux premiers, égaux pour tous, constituaient l'école obligatoire, la nouveauté fondamentale résidait dans la réduction de la durée globale de l'école de treize à douze ans, avec une obligation scolaire de neuf ans¹; et la division en deux cycles au lieu de trois (une école de base d'une durée de sept ans et une école supérieure de cinq ans) sans que le passage du premier au second cycle marquât la fin de la scolarité obligatoire. C'est pourquoi les deux premières années de l'école supérieure, qui concluaient la scolarité obligatoire, présentaient un caractère de transition entre l'école de base, égale pour tous, et les trois dernières années de l'école

supérieure, qui se distinguaient au contraire par des orientations en filières séparées². Deux aires disciplinaires étaient prévues pour ces deux années de transition. La première, l'aire commune, devait être constituée des mêmes disciplines pour toutes les orientations, correspondant aux bases culturelles de tous les élèves et futurs citoyens, et permettre un éventuel changement d'orientation. A cette aire disciplinaire commune s'en ajoutait une autre, l'aire d'orientation proprement dite, qui comprenait les matières correspondant à chaque orientation et préfigurait ainsi la spécialisation des trois années successives. La définition des matières qui formaient les deux aires et leur dotation-horaire respective auraient été établies par les mesures d'application de la loi-cadre.

En juin, le ministre Tullio De Mauro, qui avait succédé entre-temps à Luigi Berlinguer, le premier initiateur de la réforme, nomma une commission ministérielle composée d'environ 250 experts du monde scolaire et universitaire pour mettre au point les curriculums des deux cycles. Au cours de la première phase de ses travaux, conclue en septembre, cette commission, divisée en groupes de travail, discuta d'un programme quinquennal de mise en application de la réforme, approuvé en décembre par le Parlement. Et tout de

¹ La scolarité obligatoire avait déjà été prolongée à neuf années sous le précédent système en lui intégrant la première année de l'école supérieure (voir la loi 9/1999 : «Dispositions urgentes pour l'élévation de la scolarité obligatoire»).

² Il s'agissait des orientations classico-humaniste, scientifique, technique et technologique, artistique et musicale.

suite après, au cours de la seconde phase, elle passa à la discussion des différents curriculums de l'école de base, en préparant un rapport que le ministre devait ensuite transformer en un décret d'où sont tirés les extraits cités en annexe.

2. *Le curriculum d'histoire, géographie et sciences sociales pour l'école de base*

Dans l'école de base, les différentes disciplines ont été regroupées en grands domaines pluridisciplinaires, au sein desquels elles émergent progressivement dans leur autonomie épistémologique, en conservant toujours, sur le plan didactique, des liens étroits autour de thèmes communs. Histoire, géographie et sciences sociales forment ainsi le domaine géo-historico-social³.

En ce qui concerne l'histoire, une nouveauté fondamentale a été introduite : la dimension mondiale.

L'abandon de la perspective européocentrique, désormais obsolète, au profit d'une vision mondiale de l'histoire représente un changement radical pour l'enseignement de l'histoire en Italie⁴. Actuellement, le cadre de l'histoire qui est présenté aux élèves dans l'école italienne est un cadre difforme,

construit autour d'un grand corps, l'Europe, auquel toutes les autres parties du monde sont accrochées comme des moignons, n'étant prises en considération que dans la mesure où leur propre histoire entre en contact avec l'histoire européenne. C'est là le résultat d'une orientation plus que centenaire, d'abord nationaliste, puis européiste, de l'enseignement de l'histoire, conçu principalement comme instrument de formation d'une identité collective (nationale ou européenne) et non comme instrument d'analyse de toute la réalité historique, passée et présente. Il ne s'agit pas là d'une particularité italienne, mais d'un trait commun à presque tous les autres Etats, européens ou non, puisque d'une manière générale, depuis la moitié du XIX^e siècle, l'enseignement de l'histoire a été considéré comme un *instrumentum regni* destiné à former de bons patriotes. Cependant, une configuration historique unilatérale et partielle, qui ne présenterait ni une dimension, ni un point de vue mondial, serait incapable d'expliquer certaines questions fondamentales de l'histoire passée et présente, comme le développement économique inégal des différentes parties de la planète ou les processus qui ont mené à la phase actuelle de mondialisation. Raison pour laquelle des historiens et des experts en didactique de l'histoire discutent depuis quelques années, à un niveau international⁵, de la nécessité de

³ Le groupe de travail qui a formulé le curriculum de ce domaine était coordonné par Dario Antiseri, Giancarlo Mori, Giacomo Timpanaro et moi-même. Chiara Croce en a été la modératrice.

⁴ La proposition n'est pas venue de rien. Elle provient d'un séminaire ministériel de formation pour enseignants qui a mené à l'expérimentation, conduite sur plusieurs années, d'un curriculum et de matériaux didactiques sur l'histoire mondiale dans 148 écoles moyennes italiennes (sur le déroulement de cette initiative, voir *Il Novecento e la Storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, a cura di Luigi Cajani, Rome, Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale Istruzione Secondaria di 1° Grado, 2000).

⁵ Voir par exemple les actes du colloque « Historisch-politisches Bewusstsein in einer globalisierten Gesellschaft. Von der Lokalgeschichte zur Weltgeschichte », organisé par la Société internationale de didactique de l'histoire, à Tutzing, du 22 au 26 septembre 1997. Parmi les contributions présentées, signalons celle d'Henri Moniot, « De l'histoire locale à l'histoire mondiale : enjeux et problèmes d'un renouvellement de l'enseignement de l'histoire » (in *International Society for History Didactics, « Information, Mitteilungen, Communications »*, vol. 19, n° 1 (1998), pp. 7-13), et celle d'Elisabeth Erdmann, « Was verstehen wir unter « Weltgeschichte » ? » (*ibid.*, pp. 14-26).

dépasser les différentes visions partielles de l'enseignement de l'histoire pour les remplacer par une vision mondiale qui permette de lire dans toute leur complexité les événements passés et présents de l'humanité, en faisant référence, sur le plan scientifique, à tout ce que la recherche historique internationale a produit en la matière au cours des vingt dernières années⁶. Ajoutons, en corollaire, qu'une vision mondiale de l'histoire constitue l'un des fondements les plus efficaces d'une éducation multiculturelle qui est désormais reconnue, y compris en Italie, comme une exigence inéluctable compte tenu de l'afflux croissant d'immigrés et de l'arrivée de leurs enfants dans les écoles.

Un premier pas important vers la révision des programmes d'histoire a été effectué aux Etats-Unis avec les *National Standards for History*⁷, publiés en 1996, qui contiennent un programme de *World History* pour l'école secondaire. Ce programme parvient avec efficacité non seulement à sortir de l'euro-péocentrisme, comme en témoigne notamment l'abandon du découpage chronologique « traditionnel » de l'Antiquité, du Moyen Age et des Temps modernes, mais

aussi à dépasser toute centralité en dirigeant constamment l'attention sur toutes les parties du monde.

L'enseignement de l'histoire a été conçu par la Commission ministérielle en considérant l'ensemble du curriculum, qui comprend les deux cycles scolaires mais tient aussi compte de la scolarité obligatoire. Elle est partie du principe que l'histoire devait nécessairement être l'une des matières communes des deux dernières années obligatoires, compte tenu de sa valeur formative particulière et dans la mesure où la dimension historique est l'une des clés d'interprétation fondamentale de tout phénomène de société. Trois phases sont à distinguer dans ce parcours : la première, qui comprend les 3^e et 4^e années de l'école de base, est celle de l'apprentissage de la grammaire de la discipline, c'est-à-dire de ses données conceptuelles de base ; la deuxième est celle de la systématique, soit l'étude chronologiquement ordonnée de l'histoire, et elle concerne les trois dernières années de l'école de base et les deux premières de l'école supérieure. Ces deux premières phases représentent un ensemble cohérent de connaissances historiques qui correspond à cette base culturelle que l'école obligatoire doit garantir à tous les citoyens. Une troisième phase du curriculum d'histoire est destinée à ceux qui poursuivent des études secondaires : il ne s'agit pas d'une répétition homogène et systématique de toute l'histoire, comme c'est actuellement le cas en Italie, mais de l'approfondissement de quelques thèmes historiques, insérés dans une narration chronologiquement ordonnée, légère quant aux informations fournies, mais solide sur le plan conceptuel, de manière à construire un cadre qui mette en relation les différents thèmes abordés. Ces

⁶ Le degré de maturité atteint par ce secteur de recherche est illustré par le fait qu'il a été l'un des thèmes principaux du dernier Congrès International des Sciences Historiques (pour les actes, voir *Proceedings, Reports, abstracts and round table introductions 19th International Congress of Historical Sciences – Actes, Rapports, résumés et présentations des tables rondes XIX^e Congrès des Sciences Historiques*, Oslo, University of Oslo, 2000).

⁷ *National Standards for History. Basic Edition*, Los Angeles, National Center for History in the School, University of California, 1996. A propos de ce programme, qui a été contesté par les républicains parce qu'il dénigrerait les Etats-Unis et l'Occident en célébrant au contraire les autres cultures du monde, voir Gary B. Nash, Charlotte Crabtree, Ross E. Dunn, *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, New York, Alfred A. Knopp, 1999.

approfondissements devraient avoir un caractère de laboratoire, en mettant l'accent sur les sources et les débats historiographiques, afin que les élèves prennent conscience du processus de construction de la connaissance historique, développant ainsi leur sens critique.

Au cours des 3^e et 4^e années de l'école de base, l'histoire représente le pôle autour duquel se développe le curriculum du domaine géo-historico-social avec ses « cadres généraux de sociétés ». Le concept de société est en réalité l'objectif d'apprentissage spécifique qui caractérise ce domaine au cours de cette phase de l'école de base. Partant du lexique acquis au cours des deux premières années, on développe la « grammaire » de l'étude de l'histoire à travers la présentation des types de sociétés les plus fondamentaux au cours de l'histoire : sociétés de chasseurs et de cueilleurs, sociétés agraires, sociétés pastorales nomades, sociétés urbaines, sociétés industrielles et postindustrielles. Les exemples pris en considération – comme le précisent les indications méthodologiques fournies sous formes de notes dans la section « contenus et/ou activités » du curriculum – devront être choisis par les enseignants de manière à représenter, sur l'ensemble des deux ans, tous ces types de sociétés. Ils devront être distribués dans le temps et l'espace pour couvrir les différents moments de l'histoire et les différentes zones de la planète afin d'immerger les élèves dans toute la dimension du temps historique et dans tout l'espace mondial. Dans le texte du décret, des indications épistémologiques de base ont également été données quant à la manière d'aborder les « cadres généraux de sociétés » afin d'établir une continuité entre la phase de la « grammaire » et celle de la

« systématique » : on devra donc mettre l'accent sur les rapports entre l'homme et l'environnement, sur l'organisation sociale, politique et économique des différentes sociétés et sur les formes d'expression culturelle, en abordant tous ces aspects non pas séparément, mais dans leur interaction, afin justement de proposer une vision unitaire de ces sociétés.

Les premiers pas de la géographie, avec la construction de sa « grammaire » spécifique, partent également de ces « cadres généraux de sociétés » ; et il en va de même pour les sciences sociales, ce qui leur permet ainsi d'atteindre, par la comparaison entre des sociétés différentes, l'un de leurs objectifs d'apprentissage fondamentaux : la reconnaissance de la diversité culturelle.

Au cours de l'étape suivante du curriculum du domaine géo-historico-social, qui comprend les trois dernières années de l'école de base, les trois disciplines deviennent autonomes, même si l'articulation de leurs curriculums spécifiques et la répartition des thèmes au cours des années successives ont été pensées de manière à favoriser de nombreux liens interdisciplinaires. Déjà épistémologiquement autonomes, ces trois disciplines ont aussi un destin didactique différent : la géographie et les sciences sociales concluent une phase de leur parcours avec la fin de l'école de base alors que l'histoire le poursuit au cours des deux années suivantes. En outre, le décret ministériel n'indique pas si la géographie doit être placée dans l'aire disciplinaire commune ou dans l'aire d'orientation, alors qu'il précise que les sciences sociales seront remplacées par l'économie et le droit, mais sans en spécifier l'aire.

En ce qui concerne l'histoire, la phase de la « systématique », c'est-à-dire de l'étude chronologiquement ordonnée, commence au cours de cette étape et se développe pendant cinq années consécutives : au cours des trois dernières années de l'école de base, on étudie la période qui va du passé le plus lointain à la fin du XVII^e siècle, pour se poursuivre ensuite avec les XVIII^e et XIX^e siècles pendant la première année d'école supérieure, puis le XX^e siècle et le temps présent l'année suivante. Naturellement, dans ce décret ministériel, qui s'occupe de l'école de base, on n'indique que les contenus essentiels de l'histoire pour les trois premières années, ceux des deux années suivantes devant être présentés dans le curriculum de l'école supérieure.

Parmi les objectifs d'apprentissage spécifiques, en plus des opérations cognitives propres à toute étude d'histoire, comme le fait de situer dans le temps, la prise en considération des sources et de l'historiographie, la formulation d'hypothèses, on trouve aussi le développement d'une vision de la dimension mondiale de l'histoire et de l'articulation, en son sein, des dimensions spatiales plus petites : « *situer et mettre en relation des faits historiques à diverses échelles spatiales : mondiale, européenne, nationale, locale* ». Cette quadruple articulation spatiale se retrouve également dans le curriculum de géographie et caractérise la conception mondiale de l'étude de ces disciplines.

L'énonciation de ces objectifs est suivie par une liste de contenus historiques essentiels qui réunit les points de référence sur lesquels construire le cadre général de l'histoire mondiale et les éléments à approfondir en relation avec le contexte culturel spécifique de l'école italienne. Dans ce sens, comme

l'explique la note correspondante dans le curriculum, il faut imaginer la construction du curriculum d'histoire à des niveaux multiples : le niveau de base comprend le cadre général de l'histoire mondiale, qui donne sens à toutes les histoires partielles qui la composent, et qui doit être développé sans perdre la continuité spatiale et chronologique, afin qu'aucune partie du monde ne soit réduite à un trou noir, privé des informations les plus essentielles ; aux niveaux suivants seront approfondies des questions liées à l'histoire de l'Europe, de la Méditerranée et de l'Italie, dont la connaissance est particulièrement utile à ceux qui vivent en Italie et en Europe. Une attention particulière à l'histoire européenne et italienne s'impose également du point de vue de l'éducation à la citoyenneté. En effet, l'exercice de la citoyenneté nécessite une connaissance plus précise des signes laissés par les faits historiques dans son propre lieu de vie. Mais cette attention particulière ne consiste surtout pas à vouloir former une identité collective, italienne ou européenne. Dans le contexte de l'histoire italienne, en fonction des ressources disponibles de fois en fois, il s'agira aussi d'insérer l'histoire locale, avec ses ressources didactiques particulières qui peuvent être un objet privilégié, bien que non exclusif, du laboratoire d'histoire. Relevons aussi le poids inhabituel qui est attribué à la première partie de l'histoire de l'humanité, jusqu'à la révolution néolithique. Le motif en est double : d'un côté, l'importance fondamentale de cette révolution, qui représente, avec la révolution industrielle, l'une des transformations essentielles du rapport des hommes avec l'environnement dans lequel ils vivent ; de l'autre, le fait qu'il est nécessaire de s'engager dès le début dans la présentation d'un cadre mondial, en montrant

de quelles manières les êtres humains se sont installés dans les différentes parties de la planète pour en suivre ensuite les différentes histoires.

En ce qui concerne le curriculum de géographie, il est également conçu à partir d'une innovation fondamentale par rapport au déroulement habituel de son enseignement dans l'école moyenne italienne, qui partait de l'espace le plus proche pour aller au plus lointain, consacrant la première année à l'Italie, la seconde à l'Europe et la troisième au reste du monde. Le nouveau curriculum de géographie est plutôt axé sur des problèmes, comme ceux de la distribution de la population, de l'agriculture, des menaces à l'environnement, des flux migratoires, des processus d'urbanisation, examinés chacun, tour à tour, aux différentes échelles, de la mondiale à la locale. L'espace de cette géographie est donc d'abord un espace mondial homogène, qui est ensuite articulé, mais non hiérarchisé ; il en va donc de même que pour le cadre de l'histoire mondiale qui est considéré comme homogène.

Le curriculum des sciences sociales se concentre sur les aspects démographiques en 5^e année, culturels en 6^e année, avec une attention particulière aux relations entre cultures différentes, juridiques et institutionnels en 7^e année. En confrontant les contenus des trois curriculums année par année, on retrouve donc beaucoup d'éléments de convergence qui suggèrent d'importantes synergies au niveau de la programmation. Par exemple, en 5^e année, en parallèle avec l'étude, en histoire, du peuplement de la terre durant le Paléolithique, on étudie la distribution actuelle de la

population en géographie et les dynamiques démographiques en sciences sociales ; au cours de la même année, en parallèle avec l'étude, en histoire, des premières sociétés urbaines, on étudie l'environnement des villes en géographie. En 6^e année, l'étude, en histoire, de l'origine du christianisme et de l'Islam s'accompagne de l'étude des phénomènes religieux en sciences sociales. En 7^e année, autant la géographie que les sciences sociales abordent des questions liées aux relations internationales, à la gestion des aides internationales, au développement durable et à la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. C'est en outre à partir de la géographie et des sciences sociales que l'on développe le temps présent, en relation dialectique avec le passé qui est étudié en histoire.

3. L'attaque au curriculum d'histoire

Cette réforme de l'école a donné lieu à un vaste débat dans l'école italienne. Des opinions très critiques se sont opposées à de nombreux avis favorables et ont pris un ton très polémique, spécialement à propos du curriculum d'histoire. Cela n'est guère surprenant dans la mesure où l'enseignement de cette discipline est une question délicate, toujours chargée de valeurs idéologiques. On retiendra en particulier l'attaque que certains historiens italiens ont portée à l'histoire mondiale, en revendiquant le caractère central de l'histoire italienne et européenne, comme on peut le lire à la fin d'un texte qui a pris le nom de « Manifeste des 33 » :

« 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, aplatisant ainsi les diversités de valeurs et de conquêtes civiles*⁸ ».

L'importance qui devrait être attribuée à la dimension nationale de l'enseignement de l'histoire est également revendiquée dans un curriculum d'histoire rédigé par un groupe d'historiens dont l'esprit est parfaitement opposé à celui de la Commission ministérielle, où la primauté de l'Italie est clairement affirmée :

*« Il s'agit de reconnaître [à l'histoire...] le statut de véritable structure fondamentale de l'école, aussi bien l'école de base que supérieure, quant à ses finalités de formation générale, surtout dans un pays comme l'Italie, où le fait que le christianisme et l'Eglise se soient greffés sur l'héritage du monde antique a garanti une continuité historique sans équivalent dans le monde »*⁹.

Comme la précédente, une autre affirmation de ces auteurs est difficilement défendable

⁸ Ce manifeste, signé par Gaetano Arfé, Girolamo Arnaldi, Francesco Barbagallo, Giuseppe Barone, Giovanni Belardelli, Luciano Canfora, Giorgio Chittolini, Giorgio Cracco, Franco Della Peruta, Mario Del Treppo, Angelo d'Orsi, Massimo Firpo, Giuseppe Galasso, Ernesto Galli della Loggia, Carlo Ghisalberti, Aurelio Lepre, Paolo Macry, Francesco Malgeri, Luigi Masella, Francesco Perfetti, Giuliano Procacci, Paolo Prodi, Gabriella Rossetti, Alfonso Scirocco, Giuseppe Sergi, Marco Tangheroni, Nicola Tranfaglia, Francesco Traniello, Gian Maria Varanini, Pasquale Villani, Rosario Villari, Cinzio Violante et Giovanni Vitolo, a été publié dans le premier numéro du *cartable de Cléo*, p. 164, avec d'autres textes représentatifs de cette controverse.

⁹ *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e quella superiore*, a cura di Girolamo Arnaldi, Piero Bevilacqua, Massimo Firpo, Cosimo Damiano Fonseca, Nicola Tranfaglia, Giovanni Vitolo, publié dans la revue *Lineatempo*, 2001, n° 1, pp. 106-112, p. 106 pour la citation.

dans un débat historiographique et embarrassante dans un contexte interculturel ; elle porte cette fois sur l'Europe :

*« Velléitaire est... la prétention d'étendre l'étude de l'histoire à une dimension mondiale pour faire en sorte que l'histoire de l'Europe et celle des autres continents soient placées sur le même plan »*¹⁰.

A part cette surprenante revendication d'une supériorité de valeur, la controverse a fait émerger deux conceptions opposées du rôle de l'enseignement de l'histoire : l'une, exprimée par les auteurs du nouveau curriculum, vise la formation d'un individu critique, dans le plein respect de sa liberté de définir son appartenance et l'autre, exprimée par ses détracteurs, qui lui attribue une fonction identitaire et vise la formation d'un consensus autour d'une entité collective donnée *a priori* : la nation et l'Europe. En d'autres termes : cosmopolitisme contre communautarisme.

Ces attaques n'ont pas été complètement ignorées par le ministre De Mauro au moment où il élaborait le décret qui contenait la version définitive des curriculums. On lit en effet dans ce texte que *« l'histoire ... joue un rôle fondamental dans la structuration de la mémoire et de la conscience historique humaine, nationale, de groupe »*. La formulation de ce passage telle qu'elle avait été remise au ministre par la commission ne contenait pas les trois derniers adjectifs, mais parlait seulement de « conscience humaine » sans aucune référence à une identité collective. L'ajout du ministre résulte évidemment de la pression des

¹⁰ *Ibid.*, p. 108.

plaintes identitaires exprimées par de nombreux adversaires du nouveau curriculum¹¹.

4. Le blocage de la réforme

Le dernier acte de la réforme de l'école italienne a été interrompu avant d'arriver à son terme. La Commission ministérielle avait à peine commencé la troisième et dernière phase de ses travaux, qui concernaient la mise au point des curriculums pour l'école supérieure, quand les élections politiques du 13 mai 2001 ont vu la victoire de la coalition de centre-droit, qui avait parmi ses objectifs déclarés l'annulation de la réforme de l'école engagée par le gouvernement de centre-gauche. C'est pourquoi le nouveau ministre de l'Instruction et de la Recherche scientifique (selon la nouvelle dénomination du Ministère), Letizia Moratti, a immédiatement bloqué le décret et dissout la Commission ministérielle en nommant un nouveau groupe de travail devant élaborer un autre projet de réforme de l'école. Il en est résulté un projet de loi par délégation sur la réforme de l'école, adopté par le Conseil des Ministres du 14 mars 2002, qui se caractérise notamment, sur le plan culturel, par l'affirmation contenue dans l'art. 2: «*on mettra l'accent sur la formation spirituelle et morale, le développement de la conscience historique et d'appartenance à la communauté locale, à la communauté nationale et à la communauté européenne*». La dimension mondiale, cosmopolite, est donc clairement exclue. Au moment de rédiger cet article – juillet 2002 –

cette loi par délégation n'a pas encore été approuvée par le Parlement. Et, de toute manière, on ne sait rien de ce qu'il adviendra des nouveaux curriculums. Certes, rien n'autorise, en l'état, à espérer qu'un futur nouveau curriculum d'histoire soit inspiré par une vision mondiale. Mais, indépendamment de ce blocage politique, il me semble très important que, pour la première fois, la question d'une dimension mondiale de l'étude de l'histoire, et plus généralement de la fonction de l'histoire dans le processus éducatif, ait pu être posée et largement discutée dans le monde de l'école italienne. Et je crois que ce débat n'aura pas laissé que des traces éphémères. ➔

Traduction : CHARLES HEIMBERG

¹¹ Comme dans l'exemple de l'historien Rosario Villari qui a déclaré dans une interview qu'une étude de l'histoire impliquait de connaître en profondeur l'identité de la civilisation, de la nation et de la communauté civile à laquelle on appartient (Paolo Conti, « Villari: caro ministro, ecco perché la tua riforma è sbagliata », *Corriere della sera*, 13 février 2001).

Consignes pour la réalisation du curriculum

(*Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, publié dans *I curricoli della scuola di base*.

Testi e commenti, a cura di Giancarlo Cerini e Italo Fiorin, Napoli,

Tecnodid in collaborazione con Zanichelli Editore, 2001)

Consignes pour la réalisation du curriculum

Il s'agit ici de définir les « indications curriculaires » et les « objectifs spécifiques d'apprentissage relatifs aux compétences des élèves », conformément à l'art. 8 du Règlement sur l'autonomie, à la Loi 30/2000 portant sur la réorganisation des cycles d'enseignement, au Programme de réalisation progressive de ladite réorganisation, ainsi qu'aux deux résolutions par lesquelles la Chambre et le Sénat ont approuvé ce programme en décembre 2000. La mise en place de cet ensemble de normes sera soumise tous les trois ans à des évaluations et à des réajustements éventuellement décidés par le Parlement sur la base de rapports du Ministre de l'Instruction publique fondés sur l'observation des expériences effectives des écoles et du réseau intercommunicatif qu'elles constituent désormais. Les orientations qui sont formulées ci-dessous découlent d'ailleurs elles-mêmes d'expériences probantes qui ont été mûries ces dernières années par des milliers d'écoles et des dizaines de milliers d'enseignants : il s'agit cependant, par une norme législative adéquate, de les éloigner de leur statut d'exception pour les ériger à terme en norme générale.

[Cette introduction est suivie par la partie I, qui décrit le sens général de la réforme du système scolaire italien et comprend les chapitres suivants :

1. L'école selon la Constitution ;
2. Le curriculum ;
3. La formation à la citoyenneté ;
4. La valorisation des différences ;
5. L'évaluation ;
6. Dépasser de vieilles oppositions.

La partie II du texte est ensuite consacrée à l'école de l'enfance, alors que l'école de base est traitée dans la partie III, divisée en quatre chapitres :

- le premier (A) a un caractère introductif et illustre les conditions et les contextes de l'apprentissage ;
- le deuxième (B) décrit les curriculums des deux premières années, articulés autour de trois domaines, linguistico-expressif, mathématico-scientifique et anthropologico-environnemental ;
- et le troisième (C) présente ceux des cinq années successives, articulés en quatre domaines, linguistico-expressif, mathématique, scientifico-technologique et géo-historico-social ;
- enfin, le quatrième (D) dresse le profil didactico-culturel de chaque discipline].

III. L'ÉCOLE DE BASE

[...]

C. DE LA 3^e À LA 7^e ANNÉE: DES DOMAINES AUX DISCIPLINES

[...]

Le domaine géo-historico-social (3^e-4^e années)

Objectifs d'apprentissage spécifiques quant aux compétences des élèves

- identifier et décrire les cadres généraux de sociétés à partir des indicateurs suivants: rapports entre l'homme et l'environnement, rapports sociaux, rapports économiques, culture matérielle, pouvoir et institutions, expressions culturelles, arts figuratifs, religions;
- connaître et utiliser les catégories temporelles;
- construire des lignes du temps;
- identifier et lire les traces du temps passé dans le territoire;
- reconnaître différentes formes de relations entre l'homme et l'environnement;
- reconnaître et utiliser des sources historiques;
- tirer des informations de cartes, tableaux et instruments cartographiques;
- identifier et utiliser le lexique fondamental des disciplines du domaine;
- connaître la valeur de l'environnement et agir en connaissance de cause pour sa préservation;
- agir de manière responsable dans la communauté scolaire;
- établir des rapports avec autrui fondés sur l'autonomie critique, la reconnaissance de la diversité, la coopération solidaire.

Contenus et/ou activités¹²

a. Sociétés de chasseurs-cueilleurs:

- Sociétés de chasseurs-cueilleurs du paléolithique;
- Sociétés de chasseurs-cueilleurs actuelles.

¹² Au cours des 3^e et 4^e années, l'enfant sera amené d'une part à compléter la construction des langages et des catégories indispensables à la compréhension des phénomènes historiques, géographiques et sociaux, d'autre part à opérer une décentration cognitivo-affective en reconnaissant, par un renforcement de ses acquisitions des deux années précédentes, la dynamique des droits et des devoirs dans les rapports sociaux.

Ce qui avait été élaboré dans la phase précédente sera considéré à travers le concept de société. En travaillant de manière empirique sur quelques exemples concrets, l'enfant apprendra à reconnaître et caractériser les modèles de société les plus fondamentaux, en particulier du point de vue du rapport entre l'homme et l'environnement, l'organisation socio-politique et les expressions culturelles, en identifiant leur complexité. L'enseignant choisira les contenus de ses descriptions de manière à présenter des aspects exemplaires de la société des chasseurs et des cueilleurs, des sociétés agricoles, en étant particulièrement attentif à la dimension urbaine, des sociétés pastorales et de la société industrielle, en les répartissant de manière équilibrée dans le temps et l'espace. Il prendra ainsi en compte toute la chronologie, de l'apparition de l'*homo sapiens* jusqu'à nos jours et s'arrangera pour que ces exemples couvrent diverses parties du monde afin de sensibiliser l'enfant à la dimension planétaire, dans le présent comme dans le passé. Ainsi l'enfant pourra-t-il s'initier au langage de la *géo-graphicité* en passant de l'espace-vécu à l'espace-représenté. Et être ainsi amené à reconnaître et à décrire les caractéristiques de l'espace géographique dans ses composantes physiques et humaines en considérant simultanément l'échelle mondiale, l'échelle nationale (en se référant en particulier aux différents paysages italiens), l'échelle locale. Il apprendra à retirer des informations géographiques à partir d'une pluralité de sources (écrites, cartographiques, picturales, matérielles). On tiendra également compte du fait que c'est justement en comparant des sociétés proches et lointaines dans le temps et l'espace que se développeront des capacités de perception et d'évaluation des différences. La diversité des sociétés étudiées est ainsi un instrument aussi fondamental qu'efficace pour l'éducation interculturelle.

b. Sociétés agricoles et pastorales :

Sociétés agraires néolithiques (en se référant particulièrement à l'aire méditerranéenne) et actuelles ;
Sociétés sédentaires et urbaines ;
Sociétés nomades du Néolithique à aujourd'hui.

c. Sociétés industrielles :

Sociétés de la première et de la seconde industrialisation ;
Sociétés post-industrielles.

HISTOIRE (5^e, 6^e et 7^e années) ¹³

Objectifs d'apprentissage spécifiques quant aux compétences des élèves

- représenter graphiquement et textuellement les relations temporelles entre les faits historiques ;
- situer et mettre en relation des faits historiques à diverses échelles spatiales : mondiale, européenne, nationale, locale ;
- identifier des relations de cause à effet entre des faits historiques ;
- reconnaître, lire et interroger des sources historiques ;
- identifier des problèmes, formuler et vérifier des hypothèses explicatives ;
- comprendre des textes historiographiques ;
- exposer sous une forme narrative, descriptive et argumentative les thèmes spécifiques de la discipline.

Contenus et/ou activités ¹⁴

5^e année

- le processus d'hominisation et le peuplement de la planète ;
- les sociétés de chasseurs et cueilleurs du Paléolithique ;
- la révolution néolithique dans le monde : nomades et sédentaires ;
- les premières sociétés urbaines (Mésopotamie, Egypte, Vallée de l'Indus, Chine, Amériques) ;
- la Méditerranée de l'Âge préclassique ;
- cultures et populations de langue sémitique et indoeuropéenne en Méditerranée et en Europe.

¹³ Avec la 5^e année commence l'étude systématique et chronologique de l'histoire de l'humanité. L'élève sera initié à l'identification des principaux phénomènes qui l'ont marquée et des fils conducteurs qui permettent de l'interpréter : le rapport entre les êtres humains et l'environnement, l'organisation politique et sociale, le système des échanges, les dynamiques d'occupation des territoires, les expressions culturelles. Ces contenus essentiels constituent les points de référence permettant de construire un scénario mondial dans lequel inscrire l'histoire, sans perdre la continuité chronologique. Dans le cadre de ce scénario commun, les approfondissements thématiques seront aussi inspirés par des caractéristiques locales et culturelles du contexte où se trouve l'établissement scolaire. En outre, les civilisations classiques grecque et romaine feront l'objet d'un approfondissement, tout comme la formation du système des Etats européens, thèmes essentiels pour la construction du patrimoine culturel du citoyen italien et européen. Le curriculum de l'histoire des origines de la révolution industrielle à nos jours se complètera ensuite durant les deux premières années de l'école secondaire.

¹⁴ A travers l'étude de ces thèmes, en fin de 7^e année, les élèves devront aussi connaître le cadre physique et politique du monde, avec des références particulières à l'Europe et à l'Italie. En ce qui concerne l'Italie, ils devront savoir reconnaître les principaux éléments physiques du paysage, les régions administratives et les principales villes en les localisant sur la carte. Pour l'Europe et le reste du monde, ils devront au moins être capables de localiser sur la carte la majeure partie des Etats et leur capitale.

6^e année

- la Méditerranée de l'Age classique: la Grèce; Rome;
- l'avènement du christianisme;
- les migrations de nomades, les crises et les restructurations des empires euro-asiatiques;
- l'Islam et l'expansion arabe;
- l'Europe médiévale;
- l'empire mongol;
- l'Afrique subsaharienne: migrations et développement des Etats;
- l'Amérique: Mayas, Aztèques, Incas;
- la colonisation de l'Océanie.

7^e année

- l'Etat moderne en Europe et la formation des Etats régionaux italiens;
- l'Humanisme et la Renaissance;
- la Réforme et la Contre-Réforme en Europe;
- l'empire ottoman (XV-XVII^e siècles);
- l'Inde, la Chine et le Japon (XV-XVII^e siècles);
- l'expansion européenne dans le monde (XV-XVII^e siècles).

GÉOGRAPHIE (5^e, 6^e et 7^e années)

Objectifs d'apprentissage spécifiques quant aux compétences des élèves

- analyser et décrire le paysage comme système physique et humain, dans ses dimensions mondiale, européenne, nationale, locale;
- identifier les transformations des paysages à travers le temps et émettre des hypothèses quant à leur évolution future;
- s'orienter sur le terrain et sur les cartes géographiques;
- interpréter les tableaux et cartes géographiques à différentes échelles;
- maîtriser les schémas heuristiques permettant de situer dans l'espace des faits et des phénomènes physiques et humains;
- construire des tableaux et des graphiques, des croquis et des cartes thématiques en relation avec des problèmes géographiques en utilisant les symboles conventionnels appropriés;
- identifier des relations de cause à effet entre des phénomènes géographiques.

Contenus et/ou activités

5^e année

- l'évolution de la morphologie terrestre;
- éléments et facteurs du climat sur la Terre;
- paysages naturels et peuplement de la Terre;
- l'environnement des premières sociétés urbaines mondiales;
- transformations du paysage avec la révolution agricole;
- les espaces agraires aux échelles mondiale, européenne, nationale, locale;
- la production et le commerce agricoles.

6^e année

- ce qui compose et ce qui détermine le paysage;
- les risques pour l'environnement;

- la sauvegarde du patrimoine naturel et culturel ;
- les interactions entre les aspects physiques du paysage, les implantations humaines et les activités économiques ;
- les processus d'urbanisation : du Néolithique à aujourd'hui.

7^e année

- les transformations du paysage par la révolution industrielle, aux échelles nationale, européenne, mondiale ;
- l'espace comme « système territorial » ;
- les principaux indicateurs démographiques, sociaux, économiques et leurs corrélations ;
- la productivité et le bien-être : la distribution inégale des richesses dans le monde ; la dette et l'aide internationale ;
- les flux migratoires ;
- les thèmes et les problèmes liés au développement durable et aux processus de mondialisation.

SCIENCES SOCIALES (5^e, 6^e et 7^e années)¹⁵

Objectifs d'apprentissage spécifiques quant aux compétences des élèves

- lire et interpréter des tableaux et graphiques relatifs aux phénomènes démographiques et économiques ;
- décrire des points de vue qualitatif et quantitatif des aspects, opinions et comportements de la société dans laquelle on vit ;
- identifier et décrire les différences culturelles ;
- identifier et contextualiser les droits de la personne ;
- identifier les valeurs et les normes de la vie en société dans une démocratie.

Contenus et/ou activités

5^e année

- la dynamique des populations humaines : populations en croissance, en stagnation, en déclin ;
- le rapport entre populations et ressources dans différents contextes ;
- l'influence des phénomènes migratoires sur l'organisation de la société ;
- l'individu et la société : dimension interpersonnelle, règles et institutions ;
- la famille et ses transformations ;
- genre et société.

6^e année

- les rapports entre les cultures ;
- les langues, les langages et la communication ;
- les modes de vie ;
- les croyances et les pratiques religieuses ;
- les rapports entre cultures différentes : coopération et conflits ;
- sociétés multiethniques et multiculturelles ;
- production, marché, exploitation et sauvegarde de l'environnement.

¹⁵ Au cours des 5^e, 6^e et 7^e années, à travers les études sociales, en relation avec les autres disciplines du domaine, on développera une réflexion sur la réalité sociale en soulignant les dimensions institutionnelle, économique, sociale, interculturelle. On procèdera également à la formalisation de concepts spécifiques sur lesquels se développera l'étude de l'économie et du droit au cycle secondaire.

7^e année

- le citoyen et les institutions;
- l'Etat de droit;
- les droits et les devoirs du citoyen;
- la Constitution italienne;
- la Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne;
- la Déclaration universelle des droits de l'homme;
- les formes de participation sociale et politique;
- les normes, les lois et leurs sources;
- la condition de l'enfance dans le monde: la Convention des droits de l'enfant;
- l'histoire de l'école et de la scolarisation en Italie.

D. LES FINALITÉS DES DISCIPLINES

[...]

HISTOIRE, GÉOGRAPHIE ET SCIENCES SOCIALES

L'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales est l'un des axes essentiels du parcours de formation de 3 à 18 ans. Il contribue à faire acquérir aux élèves des compétences civiques et culturelles qui leur permettront de jouer un rôle actif dans la société, en pleine conscience et en accord avec les valeurs personnelles et sociales affirmées dans la Constitution italienne et la Déclaration universelle des droits de l'homme. Et de continuer par la suite à apprendre tout au long de leur vie.

L'histoire, la géographie et les sciences sociales sont étroitement liées entre elles, elles ont en commun l'étude de la vie collective à tous les niveaux: dans une perspective chronologique, dans l'espace géographique, dans le contexte social. Au cours des deux premières années du parcours de formation, elles constituent un domaine de travail unique. Au cours des deux années suivantes, une caractérisation progressive et graduelle des savoirs s'engage tout en maintenant une perspective commune. En 5^e année, l'histoire, la géographie et le domaine des sciences sociales deviennent autonomes en poursuivant chacun des objectifs spécifiques de formation, même si une forte intégration continue de les réunir.

La valorisation de soi, des autres, de l'environnement, dans la perspective de la jouissance des droits et de l'exercice des devoirs, est rendue possible par une sélection adéquate des contenus et des expériences permettant de développer la curiosité, l'intérêt, la volonté de participer à la résolution des problèmes communs.

Cette prise de conscience mène à considérer toute l'école, ses espaces, ses temps, ses contenus, ses méthodes, ses techniques, ses relations, comme un ensemble de ressources qui peuvent renforcer le potentiel positif des élèves, les aider à trouver leur voie et à ne pas se perdre dans les méandres d'une société complexe, souvent contradictoire, dans laquelle il n'est pas aisé de s'orienter.

Le passage de la narration à la recherche et d'une représentation objective du monde à l'assimilation de concepts, d'attitudes, de critères de jugement et de comportement selon des critères éthiques, civiques, sociaux et politiques implique que l'école s'efforce de réaliser une intégration continue de l'alphabétisation culturelle et de l'éducation à la vie en société démocratique, pour reprendre les concepts proposés dans les programmes de l'école primaire de 1985.

HISTOIRE

L'histoire enseignée joue un rôle central dans l'apprentissage non seulement parce que les catégories historiques sont des clés de lecture de la réalité absolument fondamentales, mais aussi parce qu'elle joue un rôle tout aussi fondamental dans la construction de la mémoire et de la conscience historique humaine, nationale, collective. Les élèves doivent acquérir une vision systématique de l'histoire de l'humanité à travers une connaissance des phénomènes historiques à l'échelle mondiale, qu'ils vont explorer et interpréter en utilisant le langage spécifique de la discipline : lexique, concepts et méthodologie. Le choix d'un scénario mondial est indispensable pour au moins deux raisons : d'une part, l'évolution de la recherche internationale de ces trente dernières années qui a développé le concept de système « monde » comme cadre interprétatif de référence de toutes les histoires partielles qui le composent ; d'autre part, les exigences d'une éducation multiculturelle, qui ne s'impose pas seulement pour son intérêt en tant que telle, mais qui est rendue inéluctable par la récente transformation de la société italienne dans un sens multiethnique, une transformation à laquelle l'école doit apporter une réponse qui valorise la diversité et prévienne les conflits. L'histoire ne peut pas contribuer à ce que l'on se reconnaisse dans une communauté nationale et européenne si elle n'est pas une histoire de la construction, qui est justement historique, de ces communautés et de ces identités au sein de l'histoire de l'humanité dans toutes les parties du monde.

Les finalités formatives de l'histoire enseignée impliquent de désigner précisément les objectifs d'apprentissage qui sont articulés dans le curriculum en fonction des spécificités cognitives et socio-relationnelles du bambin, de l'enfant et du pré-adolescent, avec une grande diversité des modes d'enseignement-apprentissage correspondants.

C'est notamment pour cette raison que l'histoire générale est proposée sur une période étendue (cinq années) à partir de la 5^e année de l'école de base et, en même temps, pour assurer une solide formation historique commune à tous les citoyens italiens parvenus à la fin de la scolarité obligatoire.

La phase initiale du curriculum permet de se préparer à ce travail : dans une première période (cinq ans, entre l'école enfantine et les deux premières années de l'école de base), les jeunes élèves sont initiés à des mots-clés nécessaires pour comprendre le monde : de la famille, à la société, à la religion, à l'environnement. Au cours des 3^e et 4^e années de l'école de base, ils commencent à prendre connaissance de divers types de sociétés, proches et lointaines dans le temps et dans l'espace, de manière à acquérir un « lexique historique de base » qui leur facilitera par la suite l'étude de l'histoire générale, au cours des trois dernières années de l'école de base et des deux premières de l'école secondaire, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Il s'agira d'une narration chronologique et systématique qui affrontera d'emblée la dimension de l'histoire mondiale dans laquelle viendront s'insérer, par des développements spécifiques, l'histoire européenne, la nationale et la locale, particulièrement importantes pour le citoyen italien et européen puisqu'elles lui montrent les racines du *hic et nunc* dans lequel il vit. Sur le plan méthodologique, on s'efforcera de développer des activités de laboratoire qui montrent aux élèves comment se construit le savoir historique à partir des sources les plus diverses afin qu'ils développent une conscience critique à l'égard de l'historiographie.

Comme le préciseront ultérieurement les indications curriculaires pour la part nationale de l'école secondaire, la phase finale du curriculum (les trois dernières années de l'école secondaire) permettra aux élèves de reprendre une seconde fois l'ensemble de l'histoire générale et chronologique. A partir de ce cadre de référence, des thèmes spécifiques pourront être développés, en insistant particulièrement sur les sources et le débat historiographique, de manière à développer l'approche critique de la discipline.

GÉOGRAPHIE

La géographie fournit aux élèves, sur une pluralité d'échelles spatiales, mondiale, européenne, nationale et locale, une vision des relations complexes qui existent sur la superficie de la terre entre des phénomènes physiques et humains, en se référant à des valeurs comme la sauvegarde de l'environnement, l'intégration et la coopération entre les peuples dans le processus de développement humain, économique et social.

La géographie, après avoir été descriptive dans un premier temps, est devenue une science interprétative et explicative des rapports de l'homme et de la société avec la nature. Ces rapports se traduisent par une organisation territoriale en continuelle évolution.

L'un des rôles actuels de la géographie consiste à renouveler l'étude des transformations de l'organisation de l'espace à travers le temps, l'élaboration de modèles explicatifs des dynamiques territoriales et des paramètres d'évaluation de l'impact sur l'environnement, l'élaboration d'une nouvelle organisation territoriale. La recherche se développe en outre dans la perspective du *développement durable*: les géographes y contribuent par la création, à un niveau international, d'un nouveau modèle de développement qui, partant d'une gestion avisée des ressources équitablement partagées entre tous les peuples, laisse entrevoir un développement du milieu qui soit à la fois durable et compatible avec les exigences et les besoins des hommes de tous les continents.

L'école se doit de transférer les nouveaux paradigmes de la recherche géographique, qui sont d'une grande valeur formative, par l'intermédiaire d'une didactique qui développe, chez les enfants et les jeunes, les compétences spatiales, mais aussi les indispensables prémices d'une attitude de solidarité, d'ouverture mentale et de disponibilité à l'intégration des cultures, ainsi qu'à la coopération entre les peuples, par le biais justement de la connaissance et du respect des milieux et des modes de vie d'autrui, de la sauvegarde et du partage des biens naturels et culturels.

L'exigence de continuité et de progressivité des nouveaux curriculums permet de maintenir pendant les sept ans un lien étroit entre la géographie, l'histoire et les sciences sociales, par l'analyse des diverses formes d'interactions développées à travers le temps entre société et nature. Dès les premières années, il importe de fournir aux élèves un cadre de formation qui leur permette de construire leurs connaissances à partir d'une multitude de points de vue, dans une dimension non seulement locale, mais aussi mondiale. De fait, la connaissance des différents points d'observation fournit d'utiles clés de lecture qui peuvent faciliter la confrontation en aidant à mieux comprendre les attitudes, les comportements, les relations.

La principale innovation consiste à dépasser définitivement l'organisation traditionnellement cyclique des contenus géographiques qui allaient du proche au lointain et du plus simple au plus complexe. Aujourd'hui, on se trouve face à une réalité toujours plus complexe, dans laquelle l'homme tisse des liens et accomplit des échanges de plus en plus étroits avec son environnement naturel en évoluant à une échelle qui ne cesse d'aller au-delà de son espace le plus proche. Les scénarios d'une société engagée dans un processus de mondialisation défilent ainsi sous les yeux de chacun, et pas seulement ceux des adultes, régulièrement transmis par les moyens d'information et de communication télématique modernes auxquels les enfants ont toujours plus facilement accès.

Dès les premières années, l'école se doit d'aider les élèves à déchiffrer les messages et les perceptions du monde, et à s'approcher par-là des grandes questions qu'il leur pose, en tenant compte des particularités et des formes d'apprentissage qui correspondent à chaque âge, et en leur apprenant d'emblée à

dominer correctement les instruments qu'ils utilisent afin de ne pas courir le risque de leur être inconsciemment soumis. Il ne faut pas négliger le fait que la société multiculturelle que nous connaissons aujourd'hui, en termes d'intégration, se développe d'abord à partir de l'école: les élèves vivent et se confrontent chaque jour à des camarades de classe d'origines très différentes, dont ils doivent apprendre à respecter et à connaître les « racines » géographiques et culturelles, notamment pour les aider à ne pas les perdre.

SCIENCES SOCIALES

Les savoirs contemporains sont enrichis par l'apport scientifique de ce large spectre de disciplines dont l'objet de recherche privilégié porte sur la société. Dans l'actuel panorama culturel, il est bien difficile de négliger la connaissance des structures et des stratifications sociales, la pluralité des cultures, les articulations normatives et économiques, la dimension psychologique des comportements individuels et collectifs. L'ouverture aux sciences sociales et anthropologiques est d'ailleurs renforcée par la complexité croissante des savoirs encyclopédiques modernes. Elle permet de combler l'hiatus qui s'est créé entre la configuration culturelle de notre pays, qui mène certains à nier la validité scientifique de certaines disciplines, et celle de ces expériences culturelles européennes plus développées qui attribuent depuis longtemps un espace et un rôle significatifs aux disciplines sociales et anthropologiques.

Les sciences sociales et anthropologiques développent l'acquisition par les étudiants de connaissances liées aux structures et à l'organisation sociale, mais aussi le développement d'attitudes et de comportements critiques et responsables, inspirés par les valeurs de liberté et de solidarité, à tous les niveaux de la vie organisée (local, national, européen et mondial).

Dans un rapport organique avec l'histoire et la géographie, l'enseignement des sciences sociales contribue de fait au développement d'une identité personnelle qui se construit par la reconnaissance de multiples appartenances et héritages. Dans cette perspective, on abordera les problèmes des droits de la personne, de la paix, du développement, de l'environnement, du travail, de la santé, des relations entre garçons et filles et du rapport entre les différentes cultures; et en même temps, surtout pendant les trois dernières années du cycle, on jettera les bases d'une étude ultérieure de l'économie et du droit.

Traduction: CHARLES HEIMBERG

REGARD SUR LES MODULATIONS DE LA PENSÉE EN CLASSE D'HISTOIRE : À LA RECHERCHE DE MODÈLES TRANSPOSÉS DE RAISONNEMENT HISTORIQUE

ROBERT MARTINEAU ET CHANTAL DÉRY¹, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

*Pour moi, il y a une science
historique mais aussi
une éducation historique
devant habituer les enfants
et les jeunes gens à raisonner
historiquement...*

Pierre Vilar

1. Introduction

Lorsqu'il écrivit ces mots en 1968, l'historien français Pierre Vilar ne se doutait sans doute pas à quel point il était visionnaire, à une époque où partout en Occident la tradition historienne dominait un enseignement de l'histoire piétinant irrémédiablement dans l'exposé magistral et la mémorisation par les élèves d'un discours national officiel sur le passé. Ses paroles allaient en fait s'avérer prémonitoires d'un important mouvement de recherches sur la « pensée historique » devant animer jusqu'à nos jours la didactique de l'histoire. Signe des temps, la même année aux États-Unis, après avoir évoqué les problèmes des enseignants du secondaire à faire apprendre ce qu'ils connaissaient mal de l'histoire, à savoir son processus d'élaboration, Arthur Bolster rappelait que si les historiens

professionnels voulaient voir les futures générations utiliser la « démarche historienne » dans le traitement des problèmes contemporains, il fallait mieux contribuer qu'ils ne l'avaient fait auparavant, à une explication claire et lucide de sa nature exacte². Sauf exception, l'implication traditionnelle de la profession historienne dans l'enseignement scolaire de l'histoire n'avait le plus souvent consisté qu'à établir le contenu historique des programmes d'études³. Peut-être en désespoir de cause, c'est en quelque sorte à cette tâche d'explicitation épistémologique et de *transposition didactique* qu'allait s'atteler la génération suivante des chercheurs, des didacticiens et des enseignants d'histoire.

Une recension internationale des écrits parus depuis le début des années 1970 à l'enseignement de la « pensée historique » montre en effet une pléthore de textes mettant en cause la pensée dans l'apprentissage de l'histoire à l'école et par ailleurs une grande polysémie du concept, portée par les multiples contextes culturels d'où ils émergent mais aussi par la progression des recherches sur cette problématique et les courants divers qui l'ont animée. Car la

¹ Robert Martineau est professeur de didactique au Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal. Chantal Déry est assistante de recherche et candidate au doctorat en éducation à la même université.

² Bolster jr, A., « History, Historians and the Secondary School Curriculum », in J. P. Shaver et H. Berlak, *Democracy, Pluralism and the Social Studies*, Boston, Houghton Mifflin, 1968, pp. 226-227.

³ Voir à cet égard T.L. Epstein, « Equity in Educational Experiences and Outcomes », *OAH Magazine of History*, Vol. 6, n° 1, 1991, p. 36.

question de la *pensée historique* est aujourd'hui au cœur du problème de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire de l'histoire qu'on a longtemps réduite à une 'matière', un ensemble d'éléments factuels à mémoriser ou à une trame narrative destinée à être racontée aux jeunes. Elle l'est d'autant plus que l'école n'est plus seule à enseigner l'histoire. Au fil de leur programmation et en fonction de leurs finalités propres, les musées, le cinéma, la télévision et les mass médias en général diffusent, racontent, exposent, expliquent de plus en plus le passé, obligeant implicitement l'enseignement de l'histoire à redéfinir sa fonction. Les programmes scolaires d'histoire de la plupart des sociétés occidentales ne visent donc non plus seulement la connaissance des faits du passé mais aussi une éducation historique susceptible d'outiller le futur citoyen dans sa capacité d'appréhension rationnelle de la réalité sociale. On apprend non seulement l'histoire mais aussi par l'histoire. L'information est mise au service de la formation⁴.

Dans une publication antérieure, nous avons suggéré qu'un « mode de pensée » d'inspiration historienne pouvait être transposé à la classe d'histoire et donner sens – c'est-à-dire à la fois signification et direction – à ses activités, davantage en tout cas que les traditionnels exercices de mémorisation d'un discours officiel préétabli sur le passé. Aussi avons-nous proposé une définition opérationnelle d'un « mode de pensée historique » en faisant de *l'attitude historique*, de sa *méthode* et du *langage de l'histoire* ses attributs essentiels et les finalités d'une approche d'enseignement « centrée sur la discipline

historique »⁵. Puis, à la faveur d'une réflexion sur les finalités sociales de l'enseignement de l'histoire, nous avons montré comment une telle approche disciplinaire pouvait apporter une contribution significative à l'éducation des futurs citoyens⁶. Ailleurs, en nous inspirant de la belle formule de Le Goff selon qui « *l'histoire est un système d'explication des réalités sociales par le temps* », nous avons identifié treize opérations intellectuelles généralement associées, dans le cours du raisonnement historien, à la mise en perspective historique et qui sont susceptibles de constituer les éléments-clés d'une compétence à lire la réalité sociale avec la perspective du temps⁷. Nos travaux plus récents ont été consacrés à l'étude de diverses modulations du raisonnement dans le cadre de l'apprentissage d'un mode de pensée historique en classe d'histoire. C'est ce dont il est question dans les lignes qui suivent.

2. *Un regard sur les sollicitations de la pensée en classe d'histoire*

Bien qu'il y ait aujourd'hui consensus pour affirmer que l'apprentissage de la discipline historique peut s'avérer formateur pour les jeunes, on est encore loin d'en avoir proposé une transposition didactique satisfaisante pour la classe d'histoire. Les pratiques professionnelles et sociales de référence ne sont à cet égard pas toujours limpides, comme nous l'avons déjà souligné. D'une

⁵ Voir R. Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, L'Harmattan, 1999, 400 p.

⁶ Voir R. Martineau « L'éducation à la citoyenneté et le patrimoine culturel historien », *Education Canada*, vol. 40, n° 3, automne 2000, pp. 9-12.

⁷ Voir R. Martineau, « La pensée historique, une alternative réflexive précieuse pour l'éducation à la citoyenneté ». In Pallascio, R. et L. Laforest (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, pp. 51-64.

part, il peut sembler difficile de se référer à une « méthode » sur laquelle les débats au sein de la profession historienne ne font pas l'unanimité. D'autre part, quoique la préoccupation pour le développement de la *pensée historique* couvre présentement un intense champ de recherche et d'activités professionnelles un peu partout en Occident, il ne semble pas que les « essais de terrain » pour rendre opérationnelle une transposition de cette « méthode » permettent de disposer d'assises théoriques suffisamment solides pour fonder une didactique de l'histoire centrée sur le *raisonnement historique*, une entreprise à laquelle ont été consacrées les activités de notre programme de recherche depuis trois ans⁸.

Dans l'étude dont les résultats sont ici consignés, nous avons voulu tirer profit des expériences et des réflexions du « terrain » de l'enseignement scolaire de l'histoire, telles que rapportées par les publications à caractère professionnel du domaine – par exemple les revues d'associations, les bulletins de liaison, les guides pédagogiques et les ouvrages didactiques. Celles-ci demeurent en fait les sources principales d'information et de formation de la pratique pédagogique, comme l'ont montré les résultats d'une enquête effectuée en 1996 au Québec⁹. Pour explorer comment y progressait la transposition didactique souhaitée de la *pensée historique*, nous avons donc recensé, à travers les écrits d'enseignants ou de didacticiens provenant de différents pays occidentaux, des scénarios d'enseignement/apprentissage mettant de

l'avant implicitement ou explicitement le développement d'une *pensée historique* chez les jeunes ; nous les avons par la suite soumis à une critique de nature épistémologique. Au total, environ 115 scénarios, dont on trouvera la liste en annexe, furent analysés à la lumière des questions de recherche suivantes :

- A quelle acception de la *pensée historique* le scénario semble-t-il se référer ?
- Le scénario est-il amorcé ou initié par un problème (ou une question) et, le cas échéant, ce dernier émerge-t-il de l'enseignant ou des élèves ?
- Quelles opérations intellectuelles des élèves le scénario sollicite-t-il ?
- Quelle est la nature des données traitées par les élèves ?
- Les activités et démarches réflexives en cause sont-elles d'inspiration historique ?

Puis nous avons procédé à des regroupements et à des classifications dans le but de dégager des catégories de sollicitation de la pensée. Nous faisons ici état de quelques constats préliminaires.

2a. Trois niveaux de sollicitation de la pensée

A l'examen de ce corpus à vrai dire très éclaté, une première constatation s'impose : les scénarios analysés font appel à des niveaux variés de complexité et d'intégration de la pensée, allant d'activités intellectuelles morcelées et décontextualisées jusqu'à des démarches de raisonnement s'inscrivant davantage dans le registre d'un « mode de pensée historique ». A cet égard, il nous a semblé reconnaître trois niveaux de sollicitation de la pensée dont nous avons, dans le Tableau 1, résumé les caractéristiques respectives tout en donnant des exemples.

⁸ Martineau, R. et S. Laurin, « Elaboration d'une didactique des sciences humaines centrée sur la construction du raisonnement historique et géographique », FCAR (Québec) 1999-2002.

⁹ Martineau (1999), *op. cit.*

Tableau 1
Trois niveaux de sollicitation de la pensée en classe d'histoire

Niveaux	Exemples	Caractéristiques
<i>Activités d'initiation à la pensée critique</i>	Analyse d'une lettre de Washington (Arrato Gavitch, 1995: 152)	Exercices ponctuels Démarche d'apprentissage possible, pas de démarche historique Absence de problème Absence de raisonnement
	A partir d'articles de journaux, détecter les versions d'un événement (Wright, 1991)	
	Distinguer un fait d'une opinion (Arrato Gavitch, 1995: 152)	
	Percevoir qu'il existe des points de vue différents ; examiner diverses versions d'un même événement (Blakel, 1995 : 149-150)	
<i>Activités d'initiation à des habiletés liées à la pensée historique (souvent à l'aide d'exercices)</i>	Faire preuve d'empathie historique à l'aide d'un jeu de rôle (Smith-Blocker, 1978: 191-199)	Tâches ou exercices ponctuels d'apprentissage
	A partir d'une source, par exemple un catalogue Sears datant de 1900, faire la liste de questions que l'on peut se poser (Shipp, 1978 : 359-377)	Font appel à des habiletés intellectuelles associées au travail de l'historien, mais souvent morcelées
	Faire la critique de témoignages (Dalongeville, 1995: 96-97 ; 152 ; Werner et Wilson, 1979)	Démarche d'apprentissage possible, mais pas de « raisonnement »
	Analyser un document historique (Ruff, 1993)	
	Distinguer les sources primaires de sources secondaires (Arrato Gavitch, 1995: 151)	Pas de problème
	Etablir les faits d'une situation historique (Dalongeville, 1995: 25-26)	
	Mettre en ordre chronologique (Dalongeville, 1995: 25-26)	
	Emettre leur propre hypothèse (Mayer, 1999 : 101-109)	
	Amener les élèves à faire une synthèse historique (Lordon, 1981)	
	Distinguer les causes et les conséquences d'un événement (Arrato Gavitch, 1995: 153)	
<i>Démarches de « raisonnement historique »</i>	Amener les élèves à résoudre des « problèmes historiques » (Ex : Hotchkiss, 1979 ; Parker et Jarolimek, 1997 ; Duchesne, 1996 ; Holt, 1995). Amener les élèves à « raisonner le passé de façon historique » (Ex : Seixas, 1993 ; Stoke Brown, 1994 ; Wineburg, 1991 ; Mayer, 1999 ; Foster, 1999b ; Karras, 1993 ; Pugh et Garcia, 1996)	Du problème aux questions, aux hypothèses, à la collecte de données dans des sources critiquées, au traitement avec la perspective du temps, à une conclusion

Dans les modulations de la pensée annoncées ou rapportées par les scénarios, certains éléments d'inspiration historienne gravitent nécessairement autour des activités intellectuelles; ce sont en l'occurrence les *questions*, les *documents*, les *données historiques*, le *récit*, les *problèmes*, l'*hypothèse*, les *faits*, l'*interprétation* et les *thèmes à l'étude*. On constatera que si tous ces éléments s'insèrent bien et trouvent sens dans le cadre d'une démarche réflexive, d'une « méthode » adaptée à la classe, leur présence peut s'avérer moins signifiante et moins pertinente dans leur usage fragmenté et décontextualisé. On ne peut apprendre à raisonner qu'en raisonnant. Le « mode de pensée historique » fournit à cet égard un riche contexte réflexif difficilement réductible à ses éléments constitutifs. A quoi bon poser des questions si on n'a pas l'intention d'y répondre? Pourquoi formuler des hypothèses qui ne serviront pas? Peut-on accepter des faits non attestés par des documents? Pourquoi faire la synthèse de données historiques que l'on n'a pas cueillies dans le cadre d'une problématique? Que faire avec un thème d'étude non « problématisé », sinon d'en mémoriser les connaissances factuelles qui lui sont associées? Voilà sans doute pourquoi, même si dans l'esprit des concepteurs des scénarios étudiés il était toujours question de pensée historique, nous y avons plus observé une initiation à la pensée critique en classe d'histoire qu'une démarche de raisonnement. Toutes ces considérations nous ont conduits à nous intéresser tout particulièrement au niveau le plus élevé des propositions analysées, celles s'inscrivant plus spécifiquement dans le registre du raisonnement, et à nous demander à quelles conditions on pouvait les reconnaître comme des transpositions didactiques formatrices et opérationnelles de la « méthode historique ».

2b. De la méthode... historique

Une « méthode » est un ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir ou pour démontrer « une vérité »; c'est un ensemble de moyens raisonnés pour arriver à un but. Les disciplines se distinguent notamment par leurs « méthodes », leurs façons de raisonner. Celle de l'histoire regroupe un ensemble de démarches utilisées pour construire des représentations plausibles des réalités sociales du passé; celles-ci sont à la mesure des questions posées aux traces documentaires de ce passé et le but de ces démarches est de proposer des interprétations mieux fondées des situations historiques que celles issues de la perception immédiate ou spontanée.

Dans la culture occidentale moderne, certains modes de « raisonnements », en l'occurrence ceux associés aux activités de la communauté scientifique, ont acquis une grande valeur sociale à cause de la fiabilité et l'utilité des théories (ou des représentations) qu'ils permettent de construire, mais aussi de leur potentiel formateur pour développer l'attitude critique et la capacité réflexive nécessaires à la participation éclairée du citoyen dans une société démocratique. Voilà pourquoi le rôle de la pensée et tout particulièrement du raisonnement dans l'enseignement de l'histoire a fait l'objet d'attentions particulières de la part des chercheurs en didactique de l'histoire depuis quelques décennies.

Si, comme le soulignait jadis Lucien Febvre, « *poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire* »¹⁰, le raisonnement historique est en fait le cœur

¹⁰ Lucien Febvre, *Combat pour l'histoire*. (2^e éd.), Paris, Armand Colin, 1965, p. 22.

de la méthode historique, celui par lequel l'historien « *construit l'histoire* »¹¹. Raisonner un problème en histoire, c'est essentiellement mettre en œuvre plusieurs opérations intellectuelles : formuler des hypothèses à partir des questions que le problème fait surgir, chercher des sources d'informations et en faire la critique, cueillir et traiter ces informations avec la perspective du temps et conclure. Même si on conviendra facilement que ces opérations sont incontournables, on aurait cependant tort de croire que tous les historiens opèrent de la même façon et dans un ordre pré-établi. Pragmatique, la démarche historique est une quête meublée de nombreux allers-retours, des questions aux sources, des hypothèses aux données, de l'analyse à la synthèse. Tout aussi pragmatique, la démarche des pédagogues cherchant à transposer la méthode historique à la classe d'histoire emprunte diverses approches qu'elle met au service de ses objectifs de formation. Dans les scénarios invitant les élèves à « raisonner historiquement » le passé, nous en avons décelé quatre présentant diverses façons de mettre à contribution autant de modulations possibles d'un « mode de pensée historique » sans par ailleurs s'exclure mutuellement.

2c) *Quatre modulations d'un « raisonnement historique » transposé à la classe*

Plusieurs types d'activités intellectuelles sont possibles en classe d'histoire, comme nous venons de le voir. Au fil de l'analyse des scénarios, il s'agissait pour nous de vérifier si les élèves étaient invités non pas tant à penser qu'à « raisonner historiquement ». Nous étions à la recherche de modèles-types de

raisonnement susceptibles d'être proposés aux élèves dans le cadre d'une didactique de l'histoire axée sur la discipline historique et d'être transférés par la suite dans leur lecture de la réalité sociale. Quatre modèles nous ont semblé répondre à cette exigence : l'approche « hypothético-déductive », l'approche « argumentative », l'approche « empathique » et l'approche « narrative ».

L'approche hypothético-déductive

La forme canonique à laquelle on se réfère traditionnellement au sein de la discipline est la méthode hypothético-déductive : « [Elle] *part de propositions hypothétiques et en déduit les conséquences logiques, [...] va du conjectural pour aboutir au plausible ou au probable, selon la valeur des arguments, leur organisation et leur formulation. [...] Elle procède par observation indirecte des traces du passé, puis par représentations, hypothèses et déductions. Cette méthode empirique, ajoute André Sanfaçon, « est efficace pour mener une étude d'histoire-problème dans laquelle l'historien choisit de questionner l'expérience historique à travers un problème du présent et de procéder, autant que possible, du général au particulier dans la mise en place de sa stratégie de recherche. Il y a là un programme d'acquisition de connaissances, d'apprentissage d'habiletés intellectuelles dans l'accomplissement progressif de chacune des étapes emboîtées de questionnement, de documentation, d'analyse, de critique et de synthèse »*.¹² De plus, souligne-t-il, au-delà de son utilité dans l'entreprise historienne, cette méthode est une façon de « *se former intellectuellement par la pratique de l'histoire* ». Voilà sans doute pourquoi elle

¹¹ Langlois et Seignobos le désignaient de « raisonnement constructif ». Dans *Introduction aux études historiques* (1898). Paris, Editions Kimé, 1992, pp. 208-213.

¹² A. Sanfaçon, *La dissertation historique. Guide d'élaboration et de rédaction*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2000, p. 4.

demeure la référence première d’une démarche historique transposée à la classe d’histoire et a souvent été évoquée dans les programmes d’histoire occidentaux des dernières décennies¹³. Elle fut d’ailleurs l’inspiration des premières propositions de trans-

position didactique de la démarche historique à la fin des années 1960¹⁴. Plusieurs scénarios analysés dans notre étude logent à cette enseigne dont l’exemple suivant de Parker et Jarolimek (1997), que nous avons modélisé dans le Tableau 2.

Tableau 2
« The causes of the Titanic Tragedy: A Scientific Enquiry »

Modèle	Syntaxe
Présenter des photos, illustrations	Déclencher l’intérêt (Evocation)
Raconter l’histoire de ce qui est évoqué par les photos	Etablir les faits (Quoi, qui, où, quand, comment?)
Poser un problème relatif à la situation historique étudiée (demander aux élèves pourquoi...)	<i>Poser un problème</i>
Demander de suggérer des réponses à cette question. Noter les réponses au tableau sous le titre « hypothèse ». Au besoin, suggérer quelques pistes. Demander à chaque élève d’écrire l’hypothèse qu’il considère plausible.	<i>Formuler une hypothèse</i>
Donner des capsules d’informations aux élèves sur différents aspects de la situation historique étudiée. (de 5 à 10 minutes). Entre chaque capsule, demander aux élèves d’examiner la liste des hypothèses au tableau et d’éliminer celles qui ne conviennent plus ou de les remanier en fonction des nouvelles données.	<i>Cueillir des informations</i>
Mettre fin à l’activité en demandant aux élèves de revenir sur l’hypothèse qu’ils avaient sélectionnée et de la préciser sur la base des nouvelles informations présentées.	<i>Valider l’hypothèse</i>
Aviser les élèves que ce processus (revoir nos conclusions à la lumière de nouvelles informations) est l’essence de la science.	Objectiver
Demander aux élèves quel est le sens de phrases comme : sauter aux conclusions, étroit d’esprit, etc., puis leur demander d’écrire les étapes de la démarche qu’ils viennent de faire : 1) se familiariser avec le problème ; 2) suggérer des hypothèses ; 3) cueillir l’information ; 4) utiliser l’information pour tester chaque hypothèse ; 5) déterminer ce qui est vrai sur la base des informations recueillies	Réinvestir

¹³ « La méthode historique comporte en elle-même de nombreuses activités inhérentes à toute démarche scientifique. Ainsi, avant de poser quelque hypothèse que ce soit, l’historien doit avoir un problème à résoudre ; pour y parvenir, il doit localiser ses sources, vérifier certains concepts fondamentaux, interpréter des textes, cartes ou graphiques, colliger ses résultats, les classer, ne conserver que les informations pertinentes ; ayant ensuite posé une hypo-

thèse, il peut analyser ses documents par rapport à celle-ci et la confirmer, afin d’arriver à la production d’une synthèse, ou l’infirmier et reprendre le processus depuis le début en formulant une autre hypothèse ». Ministère de l’éducation du Québec, *Guide pédagogique. Histoire du Québec et du Canada. 4^e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1983, p. 8.
¹⁴ Notamment par Edwin Fenton aux Etats-Unis.

Hotchkiss (1979) présente un modèle très formalisé de l'approche hypothético-déductive. Le modèle a été adapté à de nombreuses situations historiques notamment par l'OISE (1981) et Gaffield et Winchester (1981). Une variante plus explicitement orientée vers la « résolution de problèmes » a inspiré certains scénarios analysés¹⁵, destinés plus particulièrement aux élèves du secondaire.

Dans la plupart des scénarios appartenant à cette approche, les éléments-clés suivants sont mis de l'avant : l'importance du problème comme posture initiale, le rôle central de l'hypothèse comme moteur du raisonnement, la présence de *sources* de données historiques, certaines *opérations analytiques*, une *synthèse* visant à valider l'hypothèse, et, dans la plupart des cas, certains *dispositifs d'objectivation* de la démarche visant le transfert.

L'approche « argumentative »

Karras en parle comme d'une « méthode », donc une façon — ouverte il va sans dire — pour construire des représentations plausibles du passé et, parallèlement, pour développer chez les élèves une compétence à argumenter et à participer au débat social avec la perspective historique. La mission d'un enseignement de l'histoire basé sur cette approche est de montrer aux élèves comment exprimer avec de plus en plus de précision ce qu'ils pensent de l'histoire qu'on veut leur faire apprendre.¹⁶ D'ailleurs, souligne-t-il, le raisonnement argumentatif porte en lui sa

propre épistémologie qui diffère grandement de celle du raisonnement hypothético-déductif, par exemple. Les outils méthodologiques familiers de l'analyse historique — faits, concepts, hypothèses, questions historiques, questions inférentielles — quoique présents tout au long de la démarche sont ici modulés de façon moins formelle que dans le raisonnement hypothético-déductif. Ces outils constituent la théorie à l'aide de laquelle le passé est traité. Aussi, pour Karras, il est important que la théorie sous-jacente au raisonnement argumentatif soit rendue explicite. En fait, le plus souvent, ce sont les élèves eux-mêmes qui demanderont cette « explicitation théorique » en manipulant ces outils dans une démarche à visée argumentative.

Dans l'exemple de Karras (1993) modélisé dans le Tableau 3, tout au long de leur démarche visant à construire des représentations et des interprétations d'événements reliées à la Guerre civile, les élèves travaillent à l'aide d'un tableau dont les colonnes verticales laissent place à l'énoncé de faits, de concepts, de questions inférentielles, etc., à propos du thème à l'étude, et servent à meubler l'argumentation en cours d'élaboration.

Compte tenu de l'épistémologie qui la fonde et de la somme d'apprentissages de nature procédurale et conditionnelle à réaliser pour s'y adonner, elle est pratiquement un modèle d'enseignement en soi qui, par ailleurs, présente des variantes des plus complexes comme celle déjà évoquée par Karras (1993) à des scénarios beaucoup plus simples et à notre avis mieux adaptés aux conditions habituelles de l'enseignement secondaire de l'histoire, notamment dans le cas du scénario de Pugh et Garcia (1996). Très liée à la perspective d'éducation à la citoyenneté, leur

¹⁵ Notamment : « Napoléon Bonaparte, assassin ou continuateur de la Révolution française ? » (Dalongeville, 1995), « Fallait-il détruire le Barrage d'Assouan ? » (Dalongeville, 1995) et « La crise économique au Québec » (Duchesne, 1996)

¹⁶ « Teaching History Through Argumentation », *The History Teacher*, Vol. 26, n° 4, 1993, p. 430.

Tableau 3
« La Guerre civile américaine »

Modèle	Syntaxe
Choisir un thème, dans ce cas-ci il s'agit des causes de la Guerre civile américaine. Donner un texte ou un extrait de manuel à lire sur ce sujet.	Préparation
Demander aux élèves d'identifier tous les <i>faits</i> et inscrire ceux-ci dans la première colonne du tableau. Au fur et à mesure que les élèves identifient des faits l'enseignant les amène à discriminer s'il s'agit vraiment de faits. Par exemple, quand un étudiant suggère d'inscrire la Guerre civile elle-même dans la colonne « faits », la classe convient, suite à une discussion, de ne pas le faire.	<i>Cueillette d'information</i> <i>Avec des élèves qui connaissent déjà très bien le thème, on peut débiter à l'étape suivante</i>
Une fois les faits inscrits dans le tableau, demander aux élèves quels sont les <i>concepts</i> sous lesquels on peut les regrouper. En faisant cet exercice, il est important de noter dans le tableau (même si c'est dans une autre colonne que la 2 ^e) les éléments qui émergent.	<i>Traitement de l'information</i> <i>Ici, on utilise les concepts pour classer les faits</i>
Amener les élèves à formuler une <i>hypothèse</i> . Pour Karras, il ne doit y avoir qu'une hypothèse qui est traitée à la fois. Donc un tableau ne contient pas plus d'une hypothèse.	Hypothèse
Une fois l'hypothèse en place, il faut amener les élèves à documenter des affirmations qui la supportent. Ainsi les élèves retournent vers les sources pour une 2 ^e collecte d'informations. Pour se faire, ils prennent en note le tableau et son contenu.	<i>Cueillette d'informations</i>
De retour en classe, demander aux élèves de présenter leurs affirmations (qui sont en fait des arguments) pour ou contre l'hypothèse. Il s'agit de débattre et par le fait même de formuler des répliques aux arguments.	<i>Analyse</i>
Au moment opportun, l'enseignant mettra fin à la démarche.	<i>Conclusion</i>

scénario met de l'avant un « raisonnement dialogique » d'inspiration historienne visant la formation des élèves à une participation critique au débat social en liant constamment processus et « contenu » historique.

Au total, quatre éléments sont au cœur du modèle : l'importance du traitement de la situation historique à l'étude à l'aide d'*outils analytiques d'inspiration historienne* (faits, concepts, hypothèses, arguments, inférences, etc.) ; la nécessité de *sources documentaires* adaptées à la démarche des élèves ; la démarche de *construction d'arguments* et le *débat d'idées* comme moteur du raisonnement.

L'approche « empathique »

Le « processus empathique en histoire » est une proposition de transposition didactique de ce qu'on nomme souvent la démarche historique à l'école. Certains auteurs le qualifient de démarche de mise en perspective historique (*historical perspective taking*). Il s'applique à l'analyse de toute situation historique où il est important de comprendre les gestes de personnages du passé. Elle a été formulée et a fait l'objet de nombreux écrits et de recherches surtout en Angleterre et aux Etats-Unis depuis vingt ans, notamment par Shemilt (1984), Jenkins (1991) et Foster (1999a).

Avant tout, souligne ce dernier¹⁷, il ne faut pas confondre le processus d'empathie historique (*historical empathy*) avec les fausses conceptions véhiculées à son propos, en l'occurrence celle invitant les élèves à se mettre à la place et à s'identifier aux personnages du passé, celle invitant les élèves à imaginer « ce qui serait arrivé si... » ou encore celle consistant à témoigner de la sympathie pour un personnage du passé. Essentiellement, ajoute-t-il, l'approche se fonde sur six principes : 1) L'« empathie historique » est un processus menant à une compréhension et une explication des gestes des acteurs du passé ; 2) Elle s'appuie sur une appréciation du contexte historique et chronologique des événements du passé ; 3) Elle s'appuie sur une rigoureuse analyse critique des traces documentaires du passé ; 4) Elle implique une appréciation des conséquences des gestes posés dans le passé ; 5) Elle demande une bonne compréhension des temps révolus et surtout une reconnaissance implicite de la différence entre le présent et le passé ; 6) Elle demande respect, appréciation et sensibilité à l'égard de la complexité des gestes et des réalisations des humains.

La force de cette approche est sa propension à engager les élèves dans des démarches réflexives concernant des acteurs de l'histoire et les gestes qu'ils ont posés en faisant ressortir l'importance du contexte historique pour mieux comprendre les événements du passé : le contexte historique donne aux élèves une porte d'entrée dans l'histoire en insistant sur le point de vue de ses acteurs et la possibilité

de mettre leurs gestes en perspective ; il invite les élèves à des démarches de raisonnement historique plus substantielles que celles auxquelles on les convie généralement en plus de leur faire voir le point de vue d'acteurs plus humbles du passé que les rois, les reines et les dirigeants politiques, ce qui n'est pas sans interpeller leur propre place dans l'histoire. Selon plusieurs auteurs, cette façon « incarnée » de raisonner le passé en classe d'histoire motive beaucoup les élèves. L'exemple-type suivant de Foster (1999b) modélisé dans le Tableau 4 (voir page suivante) nous montre une classe d'histoire essayant d'expliquer par le contexte une décision historique de Neville Chamberlain, premier ministre de l'Angleterre à la veille de la Deuxième Guerre Mondiale.

Les attributs de cette approche coulent de source : le *problème* peut être un « problème historique » ou formulé par les élèves à propos d'une situation du passé. Il met de toute façon toujours en cause les *gestes d'acteurs des temps révolus*. Le raisonnement s'effectue sur la base de *documents historiques* analysés pour *mettre en contexte* les gestes posés. On y insiste d'ailleurs fortement sur l'importance du contexte pour comprendre les réalités à l'étude et à cet égard fait ressortir la différence entre le passé et le présent, et conséquemment entre celui-ci et les gestes des acteurs d'aujourd'hui qui seront analysés par les générations futures. Les élèves sont activement mis à contribution tout au long du processus à l'aide notamment de *pauses de discussions* en petits groupes ou en plénière. On y appelle souvent au réinvestissement dans l'appréhension des gestes des acteurs d'une situation du présent présentant des analogies avec la situation historique étudiée.

¹⁷ « Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History ». *The Social Studies*, Vol. 90. n° 7, pp. 18-24.

Tableau 4
« Can you empathicize with Neville Chamberlain »

Modèle	Syntaxe
Présentation d'un dilemme mettant en cause un ou des personnages du passé : Ex : Pourquoi Neville Chamberlain, premier ministre britannique, a-t-il décidé d'apaiser Hitler en signant un traité avec lui en septembre 1938, acceptant de ce fait l'annexion des Sudètes par l'Allemagne en échange de la paix ?	<i>Problème historique</i>
Avant de pouvoir aborder la question centrale, les élèves doivent disposer de connaissances contextuelles et chronologiques de la période en cause : Le professeur présente la période historique. Les élèves se divisent en équipes (5) et recherchent des données contextuelles chacune dans des sources différentes autour des points suivants : 1. Les effets sociaux, politiques et économiques de la 1^{re} Guerre Mondiale 2. Les termes du Traité de Versailles, le rationnel qui le sous-tendait, et la réaction de l'Allemagne à ce Traité 3. Les événements-clés de l'ascension d'Hitler au pouvoir en Allemagne 4. La mise sur pied et l'efficacité de la Société des Nations durant les années 1920 et 1930 5. Les événements-clés de la politique extérieure d'Hitler et les raisons pour lesquelles ce dernier attaquait constamment le Traité de Versailles 6. Les raisons pour lesquelles les grandes puissances de l'époque (USA, Angleterre, France, URSS) suivaient ou une politique d'isolation ou cherchaient la paix durant les années 1920 et 1930.	<i>Présentation du contexte général de l'époque</i> <i>Recherche en équipes de données contextuelles</i> (Chaque équipe doit produire un rapport de deux pages pour les autres élèves de la classe et présenter un rapport oral de cinq à dix minutes résumant les trouvailles de l'équipe)
Le professeur remet aux équipes des documents d'époque. Celles-ci doivent décider, après analyse des documents, si elles approuvent ou pas la décision de Chamberlain et pourquoi. Discussion en plénière sur les documents et les décisions de chaque équipe.	<i>Analyse et interprétation de documents historiques</i>
A partir des informations colligées, les équipes doivent identifier cinq arguments pour ou contre la décision de Chamberlain de poursuivre sa politique d'apaisement. Discussion finale en plénière.	<i>Construction d'une argumentation supportant les conclusions auxquelles on est arrivé</i>

L'approche « narrative »

Certains auteurs font valoir la grande pertinence du récit historique et du raisonnement qui accompagne son élaboration tant par les historiens que potentiellement par des élèves du primaire et du secondaire en classe d'histoire. Depuis plusieurs décennies, le rapport des élèves au récit a peu sollicité les démarches et les opérations intellectuelles du raisonnement, réduit qu'il était, la plu-

part du temps, à la recherche de réponses précises à des questions factuelles dans le texte d'un manuel ou encore à en faire mémoriser les éléments de fait et d'interprétation du passé. Avant la fin de leurs études secondaires, les élèves ont en général eu très peu la possibilité d'étudier le passé en le raisonnant par la construction méthodique d'un récit. Rarement, en effet, sont mises à contribution les ressources d'une « pensée

narrative» susceptible de les amener à réfléchir sur des situations ou des réalités du passé, à s'en construire des représentations fondées dans des sources documentaires et à en construire des interprétations plausibles exprimées sous la forme d'un récit.

Pourtant, le récit historique peut s'avérer un puissant vecteur de formation au «mode de pensée historique» si les élèves ont l'occasion de vivre des situations d'apprentissage idoines. On assiste en ce sens depuis une décennie à des tentatives de transposition plus narrative de la méthode historique à la classe d'histoire, courant tout particulièrement développé aux Etats-Unis et dont témoignent plusieurs des scénarios analysés dans notre étude. Selon Mayer¹⁸, l'exploitation de cette approche s'est faite en réaction à l'inefficacité et aux difficultés inhérentes à l'utilisation en classe d'histoire de l'«approche d'enquête», plusieurs enseignants trouvant difficile, d'une part, d'aider les élèves à saisir le lien entre les documents historiques et les faits inertes enseignés ailleurs et d'autre part d'identifier, durant la démarche d'apprentissage, les opérations intellectuelles requises pour «transformer les documents en savoir historique». La motivation des élèves achopperait en fait sur l'absence de *signifiante*¹⁹ des activités réalisées et la difficulté d'envisager le transfert de ce mode réflexif à l'extérieur du contexte de la classe d'histoire. Par ailleurs, plusieurs facteurs favoriseraient l'utilisation d'une démarche narrative concomitante à

l'utilisation de documents: non seulement le côté humain d'un événement peut facilement être saisi à travers certains documents mais l'approche sollicite l'un des deux grands modes culturels d'appréhension de la réalité en Occident, comme l'ont montré les travaux de Bruner²⁰.

Voulant alimenter théoriquement la question de la pensée narrative et de sa transposition didactique, Wineburg observe que les historiens utilisent, dans le cours de leur entreprise, trois heuristiques fondamentales que l'on devrait pouvoir retrouver dans le raisonnement des élèves en classe d'histoire: 1) La *critique des sources*: l'historien considère d'abord qui est l'auteur d'un document et quels sont les biais possibles introduits par lui dans le document; 2) La *corroboration*: en examinant par la suite à l'aide d'autres sources plusieurs témoignages d'un même événement, les historiens confirment l'information et la validité de leur point de vue; 3) La *contextualisation*: les événements sont replacés dans leur contexte spatio-temporel. Il note finalement que les historiens s'attardent aussi au «sous-texte» d'un document en considérant d'une part les artifices rhétoriques utilisés, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles il a été écrit et d'autre part celui qui l'a écrit et qui se révèle à travers ses propos²¹.

Dans les scénarios à raisonnements plus proprement narratifs de notre étude, il est possible d'apprécier ces tentatives d'opéra-

¹⁸ Mayer, R., «Connecting Narrative and Historical Thinking. A Research Based Approach to Teaching History», *Social Education*, vol. 65, n° 2, 1998, pp. 111-115.

¹⁹ Les élèves se sentant peu concernés par la démarche en cours, faisant d'eux les exécutants des étapes planifiées par l'enseignant qui leur donnait un sens *a posteriori* lors d'une activité d'objectivation.

²⁰ Bruner, J., «Narrative and Paradigmatic Modes of Thought». In *Learning and Teaching: The Ways of Knowing, Part II*, Yearbook of The National Society for the Study of Education, 1985, pp. 97-115.

²¹ Wineburg, S. W. «Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence». *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, n° 1 (1991), pp. 73-87.

tionnaliser pour la classe d'histoire ce modèle d'inspiration éminemment historique. Il faut par ailleurs souligner que l'approche retenue ici se distingue nettement d'une autre faisant de la fiction narrative à thème historique un moyen pédagogique pour stimuler l'imagination des élèves et des habiletés linguistiques à l'école primaire (Levstick et Yessin, 1990).

On trouve une approche intéressante de « raisonnement narratif » chez Seixas (1993), dont

nous avons modélisé un scénario dans le Tableau 5. S'appuyant sur les débats ayant cours depuis plusieurs années chez les historiens, il propose de transposer à la classe d'histoire l'esprit et les pratiques de la communauté scientifique des historiens. Celle-ci, plutôt que de rechercher des certitudes et des vérités, tend plutôt à faire des propositions narratives fondées, plausibles, justifiées par sa méthode critique et surtout par les consensus établis dans la communauté suite à la critique par les pairs.

Tableau 5
« La classe, une communauté d'historiens... »

Modèle	Syntaxe
Présenter le thème d'étude et suggérer qu'il soit abordé comme le fait la communauté des historiens, c'est-à-dire en se basant sur des documents, tenter d'élaborer un récit descriptif et/ou interprétatif à soumettre à la critique des pairs.	<i>Identification d'un thème d'étude</i>
Activer les connaissances antérieures des élèves relativement à cette situation historique et à la façon dont les historiens traitent une telle situation.	<i>Questionnement initial</i>
Regroupés en équipes de cinq, les élèves reçoivent une enveloppe contenant une dizaine de documents relatifs à la situation à l'étude. Ils doivent, dans un premier temps, tenter, à l'aide de ces documents, d'établir les faits de cette situation historique et proposer la première version d'un récit.	<i>Cueillette d'information Une première version d'un récit devient une hypothèse à vérifier</i>
Dans un deuxième temps, ils doivent présenter oralement aux autres leur « histoire » de la situation à l'étude. En plénière, comparer les récits explicatifs, considérer les similitudes et les différences. Tenter d'expliquer ces différences.	<i>Critique Analyse</i>
Mettre à la disposition des élèves d'autres sources d'information pouvant leur permettre une collecte additionnelle d'information	<i>Cueillette d'informations</i>
Demander aux élèves de revoir leur récit initial à la lumière de cette nouvelle documentation. Mettre en commun le résultat de cette démarche. Ensemble, identifier les principaux éléments consensuels et les différences d'interprétation.	<i>Critique Analyse</i>
Demander aux élèves de construire un récit descriptif et/ou interprétatif « final », en lien avec les objectifs poursuivis ou les questions posées au début.	<i>Synthèse : Proposition d'un récit « final »</i>
Leur demander de décrire les étapes de la démarche qu'ils viennent de faire. Echanger sur les grandeurs et les limites du récit historique.	<i>Objectivation</i>

Le scénario de Stoke Brown (1994) s'apparente à celui de Seixas avec, cependant, quelques variantes. Il y introduit de façon plus affirmée la notion de projet d'écriture par étapes successives de raisonnement alors que sont progressivement portés à l'attention des élèves de nouveaux documents historiques. Le travail s'y fait essentiellement sur la base de sources primaires et donne lieu à une initiation au processus d'écriture et aux tâches de rédaction. Par l'obligation faite à ces derniers de présenter aux autres leur «histoire», de la soumettre à la critique des pairs et d'échanger sur les multiples points de vue, cette approche offre un excellent contexte d'apprentissage pour permettre de mieux comprendre la nature de l'histoire et de son épistémologie. Dans le même esprit, le scénario proposé par Mayer (1999) insiste tout particulièrement sur les procédés heuristiques déjà évoqués antérieurement.

Au total, l'analyse des scénarios s'inscrivant dans cette approche fait ressortir les éléments-clés suivants: la présence d'un *thème d'étude* autour duquel s'active un questionnement, une *cueillette de données* utilisant de façon privilégiée des sources documentaires et mettant en cause un ensemble de *dispositifs critiques* d'inspiration historique et la *construction progressive d'un récit* interprétatif soumis lors d'une communication à la critique des autres élèves.

3. Conclusion

On retiendra de cette étude exploratoire à la fois le pragmatisme des pédagogues et la progression du dossier au fil des trente dernières années. Car si l'analyse montre les multiples voies empruntées par les auteurs pour amener les élèves à réfléchir en classe d'histoire, elle laisse aussi paraître différentes

façons d'aborder la question de l'enseignement de la pensée historique tout au long de cette période. On y retrouve d'ailleurs une évolution semblable dans les finalités annoncées des programmes d'histoire en Occident durant ces trois décennies: alors que ceux des années 1970 sollicitaient la pensée pour rendre les élèves «connaissants», ceux des années 1980 visaient en plus à développer des habiletés intellectuelles associées à la démarche historique; quant aux réformes actuelles, elles tendent au développement de compétences historiques qui nécessairement logent à l'enseigne de la construction d'un mode de pensée historique. Plusieurs des scénarios les plus récents de notre étude s'inscrivaient dans cette voie. Il faut par ailleurs noter le grand engouement des auteurs pour des approches pédagogiques moins centrées sur le raisonnement mais traditionnellement associées au développement de la pensée, notamment par le truchement de simulations, de jeux de rôle²² ainsi que de débats²³.

Mettre à contribution la discipline historique pour former des jeunes ne vise pas à en faire des historiens, que la profession se rassure! L'entreprise, dont la légitimité est de plus en plus reconnue, se propose plutôt d'en faire des citoyens capables de mobiliser les connaissances historiques et les habiletés intellectuelles et les attitudes nécessaires à une lecture raisonnée de la réalité sociale par sa mise en perspective historique. A cet égard, notre analyse aura montré qu'il y a plusieurs approches pour y parvenir, en l'occurrence

²² Par exemple les scénarios de Foster (1999), O'Reilly (1998), Hess (1999), Foster et Rosch (1997), O'Tunnel et Ammon (1996).

²³ Par exemple les scénarios de Dalongeville (1995: 78-81 et 111-114).

les approches *hypothético-déductive*, *argumentative*, *empathique* et *narrative*, sur lesquelles nous nous pencherons plus attentivement dans des travaux à venir.

Pour les chercheurs de pointe sur la cognition, l'histoire scolaire peut être un lieu favorable au développement de la pensée et du raisonnement lorsqu'elle est conçue comme une discipline « à résolution de problèmes »²⁴. Pour y arriver, il semble que son enseignement doive remettre en cause certains canons de la didactique traditionnelle de l'histoire afin d'envisager la possibilité de construire des dispositifs didactiques supportant les élèves en ce sens, comme l'ont fait plusieurs des auteurs de scénarios. En outre, il lui faudra faire sien certains principes issus des recherches sur l'enseignement des modes de pensée à des groupes d'élèves et qui constituent autant de conditions favorables dont on a pu observer des applications au cours de notre étude : 1) Apprendre à penser doit être un objectif explicitement poursuivi ; 2) Apprendre à penser s'effectue dans un contexte signifiant ; 3) Apprendre à penser est facilité par un contexte d'interaction sociale ; 4) Apprendre à penser implique une préoccupation pour le transfert ; 5) La métacognition est un vecteur privilégié d'apprentissage d'un mode de pensée²⁵. L'enseignement de l'histoire se donnerait ainsi les moyens de l'« *éducation historique devant habituer les enfants et les jeunes gens à raisonner historiquement* » évoquée par Pierre Vilar en ouverture de ce texte. 📖

Liste et source des scénarios analysés

- ARRATO GAVRICH, M. J. (1995). « The Historian as Detective: An Introduction to Historical Methodology ». *Social Education*, vol. 59, n° 3, pp. 151-153. (7 activités en histoire)
- BAILLIE, R. (1980) « Testing Historical Skills » dans *The History and Social Science Teacher*, vol 15, n° 3, pp. 169-172.
- BEAN, T. W., H. SINGER et J. SORTER (1987). « Acquisition of Hierarchically Organized Knowledge and Prediction of Events in World History ». *Reading Research and Instruction*, vol. 26, n° 2, pp. 99-114.
- BOURGUIGNON, L. (1998). *Histoire et didactique. Les défis de la complexité*, Paris, CNDP, 144 p.
 – « Changement et permanence ». p. 101 ;
 – « Exode rural et croissance urbaine en France entre 1850 et 1914 ». pp. 116-117 ;
 – « La croissance agricole au Moyen-âge ». pp. 106-107.
- BRAKEL, A. (1995). « History is in the Eye of the Beholder ». *Social Education*, vol. 59, n° 3, pp. 149-150.
- CHILCOAT, G. W. (1991). « The Moving Panorama: An Approach to Teaching American History ». *Southern Social Studies Journal*, vol. 17, n° 1, pp. 17-25.
- CHUDD, L. (1981) « The Trial of Louis Riel: A Role-Playing Exercise ». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 2, pp. 71-79
- CLARK, C. (1992) « Electronic Debate ». *The Writing Notebook*. Sept./Oct., pp. 20-23.
- CLARY, M. et C. GENIN (1991). *Enseigner l'histoire à l'école?*, Paris, Hachette, Petite encyclopédie de la pédagogie.
 – « La Révolution française, un événement fondateur »
 – « Le phénomène de la polarisation de la ville sur la campagne et la mutation du village : l'exemple d'un village dortoir de la banlieue niçoise »
 – « 1789, révolution de la misère ou de la prospérité? »
- CONNOR, J. S. et R. M. COMO (1998). « History on Trial: The Case of Columbus ». *OAH Magazine of History*, vol. 12, n° 2, pp. 45-48.

²⁴ Voir OCDE. *Apprendre pour penser, penser pour apprendre*. Paris, 1993, p. 256.

²⁵ Voir Martineau (2000), *op. cit.*, pp. 303-306.

- DALONGEVILLE, A. (1995), Enseigner l'histoire à l'école. C. 3, Paris, Hachette, 128 p :
- « Chercher le sens d'un événement: le 10 août 1792 », pp. 18-21;
 - « La Commune: qui a le pouvoir? », p. 120;
 - « La Conquête de l'Amérique: situation-problème », p. 69;
 - « La préhistoire », p. 54;
 - « La Révolution française: bâtir un problème », pp. 62-67;
 - « La révolution néolithique », p. 28;
 - « Questionnements de départ: Napoléon, le Christianisme et le Moyen-Age », p. 79;
 - « Les Gaulois », pp. 45-46;
 - « Structurer la Révolution française », pp. 23-24;
 - « Structurer le temps », pp. 25-26;
 - « Une promenade dessinée », p. 25.
 - « Le zéro maya », p. 71.
 - « Le français, une langue métissée », p. 77
 - « Collages », pp. 82-85
 - « Lecture puzzle », p. 86.
 - « Le jeu de l'assassin », pp. 96-97.
 - « Le mime », pp. 96 et 98.
 - « Quand la consigne ôte tout esprit critique », pp. 101-102.
 - « Le paysan égyptien », pp. 102-103.
 - « L'Égypte, un don du Nil », pp. 111-114.
 - « Athènes, une aristocratie? », p. 120.
 - « La Commune: qui a le pouvoir? », p. 120.
- DANZER, G. A. (2000), « Chicago's Black Metropolis: Understanding History Through a Historic Place », <http://www.cr.nps.gov/twhp/wwwlps/lessons/53black/53black.htm>.
- DUCHESNE, R. (1996). « La crise économique au Québec. La création d'une situation-problème ». *Traces*, vol. 34, n° 3, pp. 14-20.
- DURHAM, D. K (1996) « Environments », pp. 121-129. Dans EVANS. R. W. et D. W. SAXE (Eds.), *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington D.C., NCSS,
- DURHAM, D. K (1994). « Creative Writing in the History Classroom », *Innovation Abstracts*, vol. XIV, n° 21, pp. 43-44.
- FISHER, P. (1999). « Analysing Anne Frank: A Case Study in the Teaching of Thinking Skills ». *Teaching History*, n° 95, pp. 24-31.
- FOSTER, S. (1999). « Authentic Historical Inquiry in the Social Studies Classroom ». *Clearing House*, vol. 72, n° 6, pp. 357-363.
- FOSTER, S. (1999). « Can you empathize with Neville Chamberlain? ». Dans « Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History ». *The Social Studies*, vol. 90. n° 7, pp. 18-24.
- FOSTER, S. J. et R. ROSCH (1997). « Les minorités durant la Première Guerre mondiale ». Dans « Teaching World War I from Multiple Perspectives ». *Social Education*, vol. 61, n° 7, pp. 429-434.
- FREDERIC, Peter (1986). « Active Learning in History Classes » pp. 67-83.
- « Interactive lectures ».
 - « Small groups in large classes »
 - « Using questions for involvement »
 - « Problem solving and critical thinking »
 - « Large class debates and role-playing »
 - « Active learning with audio-visual media »
- GAFFIELD, C. M. et I. WINCHESTER (1981) « The Concept of Total History in the Classroom ». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 3, pp. 159-165.
- GERARD, D. W. (1982) « Practising Historical Skills by Using Representative « facts » Rather than Historical Documents ». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 18, n° 2, pp. 109-112.
- HESS, F. M. (1999) *Bringing the Social Sciences Alive. 10 Simulations for History, Economics, Government, and Geography*. Needham Heights, NJ, Allyn & Bacon, 220 p.
- HICKS, A. et D. MARTIN (1997). « La vie au Moyen-Age », dans « Teaching English and History Through Historical Fiction ». *Children's Literature in Education*, vol. 28, n° 2, pp. 49-59.
- HOLT, T. (1995). *Thinking Historically. Narrative, Imagination and Understanding*. New York, College Entrance Examination Board, 56 p.
- « History 413: Making the Work of History Visible and Open to Students », pp. 17-23;
 - « Interpreting the Simple Facts: The Letter from Edisto Island », pp. 23-27;
 - « Interrogating the Evidence: A Report on Major Delaney », pp. 32-38;
 - « The Question of Values: Captain Soule's Letter », pp. 30-31.

- HOTCHKISS, R. (1979) «A Place for the Social Sciences Approach to Hypothesizing and Hypothesis-Testing in History Teaching». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, pp. 88-92.
- HYND, C. R. (1999) «Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 42, n° 6, pp. 428-436.
- JENKINS, K. et P. BRICKLEY (1986). «From «Skilology» to «Methodology»». *Teaching History*, n° 46, pp. 3-12.
- KARRAS, R. W. (1993). «La guerre civile américaine», dans «Teaching History Through Argumentation», *The History Teacher*, vol. 26, n° 4, pp. 419-438.
- KEHOE, J. W. et C.-L. SAKATA (1979) «Achieving Empathy for Victims of Discrimination: A lesson Guide». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 3, pp. 195-202.
- KING, A. B. (1979) «Implementing Procedures from the Social Sciences». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, pp. 79-83.
- LEINHARDT, G. (1994). «History: A Time to be Mindfull». Dans LEINHARDT, G., I. BECK et C. STANTON (eds.), *Teaching and Learning History*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum. pp. 209-255.
- LEVSTICK, L. et R. YESSIN (1990). «Let's Find Out», dans *I Prefer Success: Subject Specificity in a First Grade*. (ERIC: ED322037).
- LOCKE, M. (1981) «The <St.Louis> Affair: A Simulation». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 3, pp. 186-188.
- LORDON, J. (1981) «'Structured Discovery': A Modified Inquiry Approach to Teaching Social Studies» dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 16, n° 2, 1981, pp. 121-122.
- MAYER, R., H. (1999). «Use the Story of Ann Hutchinson to Teach Historical Thinking», *The Social Studies*, vol. 90, n° 3, pp. 101-109.
- MILLEN-PEN, K. (1997). «Elisabeth II: un apprentissage coopératif de l'histoire», pp. 29-30. Dans «We Are Not Alone: A Classroom Full of Teachers». *Teaching History: A Journal of Methods*, vol. 22, n° 1, pp. 26-32.
- MORROW FLING, F. (1994) «One Use of Sources in the Teaching of History». *The Social Studies*, vol. 85, n° 5, pp. 206-210.
- MUMFORD, R., L. (1991). «Teaching History Through Analytical Thinking Skills». *The Social Studies*, sept-oct., pp. 191-194.
- MUNROE, I., B. LESSER et F. SWITZER (1979) «Using Case-Studies». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, pp. 93-98.
- NEEPER, A. (1991) «Teaching for Transfer: A Simple Method to Upgrade Lesson Plans». *Social Studies Texan*, vol. 7, n° 2, pp. 58-60.
- NEWTON, J. L. (1978). «Decision-Making: Theory into Practice in Social Studies». *The History and Social Science Teacher*, vol. 13, n° 3, pp. 169-173.
- NICHOLS, N. (1990), *The Mercantile System of Trade: A Simulation for High School History Classes*, pp. 139-141. (ERIC: ED401215)
- OISE (1983). «L'Habitation de Champlain» cité dans Goupil, G. et G. Lusignan, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal, Gaétan Morin, 1993, p. 205.
- O'REILLY, K. (1998) «Prendre une décision: un jeu de rôles». Dans «What Would You Do? Constructing Decision-Making Guidelines through Historical Problems». *Social Education*, vol. 62, n° 1, pp. 46-49.
- PARKER, W. et J. JAROLIMEK (1997), «The Causes of the Titanic Tragedy: A Scientific Inquiry». Dans *Social Studies in Elementary Education*, 10^e ed., New York.
- PATTON, J. (1982) «An Introduction to the Skills of Historical Inquiry». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 17, n° 2, pp. 113-115.
- PELLAND, R. (1979) «Union Europa: A Simulation». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, pp. 126-132.
- POETKET, J. S. (1976). «Practical Suggestions for Improving Class Discussions», *The History and Social Science Teacher*, vol. 12, n° 1, pp. 51-53.
- PUEGH, S.L. et GARCIA J., «Issues-Centered Education in Multicultural Environments», pp. 121-129, dans Evans, R.W. et D. Warren Saxe (ed.), *Handbook On Teaching Social Issues*, New York, National Council for the Social Studies, 1996.
- ROGERS, J. B. (1986). «Into, Through and Beyond... A History Class». *The History and Social Science Teacher*, vol. 25, n° 2, pp. 82-87.
- RUFF, T. (1993). «Voices from the Past», p. 120. Dans *Teaching Social Studies in Grade K-8. Information, Ideas and Ressources for Classroom Teachers*, Boston, Allyn and Bacon, 232 p.

- SAVAGE, T. V. et D. G. ARMSTRONG (1996). « Apprendre d'un artefact », pp. 107-109. Dans *Effective Teaching in Elementary Social Studies*, Englewood Cliffs, N.J., 3^e éd.
- SEIXAS, P. (1993). « The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History ». *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2 pp. 305-324.
- SHEMILT, D. (1984) « Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom », in A. K. Dickinson, P.J. Lee and P.J. Rogers *Learning History*, Heinemann Educational Books, Londres, pp. 39-84.
- SHIPPS, J. (1976). « Working with Historical Evidence: Projects for an Introductory Course ». *The History Teacher*, vol. 9, n° 3, pp. 359-377. (3 activités)
- SMITH-BLOCKER, S. (1978). « The Election of 1836 in Upper-Canada: A Role Playing Activity ». *The History and Social Science Teacher*, vol. 13, n° 3, pp. 191-199.
- STOKES BROWN, C. (1994). « History Workshop: Making Sense of Hitler and the Holocaust ». Dans *Connecting with the Past. History Workshop in Middle and High Schools*, Porstmouth, Heinemann, 124 p.
- SWEENEY, J. A. et S. FOSTER (1995). « A Lesson for High School Students: The Vietnamese Economy Since 1986 ». *The Social Studies*, vol. 86, n° 1, pp. 33-38.
- TUNNEL, M. O. et R. AMMON (1996). « The Story of Ourselves: Fostering Multiple Historical Perspectives ». *Social Education*, vol. 60, n° 4, pp. 212-215.
- « Le procès de Christophe Colomb », p. 214.
 - « La Révolution américaine: les groupes en présence », p. 215.
- TURNER, T. (1985). « Historical Reenactment — Can It Work as a Standard Tool of the Social Studies ». *The Social Studies*, sept./oct., pp. 220-223.
- VOSS, J., T. GREENE et B. PENNER (1983). « Problem-Solving in the Social Sciences ». *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 17, pp. 165-213.
- WALKER, S. J. (1978). « Le retour de la paix à Tombstone ». Dans « Teaching the Method of History: A Document Exercice ». *The History Teacher*, vol. 11, n° 4, pp. 471-482.
- WERNER, W. et D. C. WILSON (1979) « Two Perspectives for Teaching Social Sciences ». Dans *The History and Social Science Teacher*, vol. 14, n° 2, pp. 85-87
- WRIGHT, I. (1991). *Elementary Social Studies. A Practical Approach to Teaching and Learning*, 3^e éd., Scarbournough, Nelson Canada, 237 p.
- « The Indians: learning by doing », p. 64.
 - « When was Columbus Born? », p. viii.
 - « La source la plus fiable? », p. 65.
 - « Quelle est la population canadienne? », p. 65.
 - « La description du témoin », p. 66.
 - « Reconnaître le parti pris », p. 66.
 - « Distinguer sources primaires et sources secondaires », p. 67.
 - « La déduction », p. 68.
 - « Exemple d'activité de recherche: l'animal préféré? » p. 69.
 - « La vie de mes grands-parents lorsqu'ils étaient enfants », p. 67.
 - « Civilisation ancienne », pp. 67-68.
 - « La simulation de l'incinérateur », pp. 151-153.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU BRÉSIL PENDANT LES TRENTE DERNIÈRES ANNÉES : UNE HISTOIRE MILITANTE

LANA MARA DE CASTRO SIMAN, UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DU MINAS GERAIS (BRÉSIL)¹

Dans nos sociétés, l'enseignement de l'histoire se présente comme un champ privilégié d'enjeux sociopolitiques. Comme le souligne Laville, c'est probablement parce qu'on « *semble continuer à lui accorder une grande importance pour constituer les représentations politiques et sociales des citoyens, leur mémoire historique, leur identité* »². C'est le cas du Brésil où les années soixante-dix, pour de nombreux enseignants, semblent avoir constitué un tournant dans la prise de conscience des enjeux politico-idéologiques qui avaient façonné l'enseignement de l'histoire. A partir de la résistance aux mesures affectant l'enseignement du régime militaire, le mouvement de renouvellement de l'enseignement de l'histoire³ s'est en effet mis à critiquer la mémoire historique officielle, pour ensuite chercher, dans les années quatre-vingt, de nouvelles propositions conceptuelles et méthodologiques.

Depuis les années quatre-vingt-dix, période de la consolidation de la démocratie formelle, le défi principal des professeurs engagés dans le mouvement de rénovation de l'enseignement de l'histoire a consisté à élaborer et à mettre en pratique une perspective de l'éducation historique qui prenne comme base la diversité culturelle des groupes sociaux et des peuples pour interpréter les processus historiques. Il s'agissait par-là de répondre aux exigences du jeu démocratique dans une société de plus en plus globalisée.

Dans le contexte actuel d'accroissement des inégalités sociales et de nouveaux courants migratoires vers les villes, les huit ans de scolarité obligatoire (de 7 à 14 ans) décrétés par l'Etat au début des années 70, et introduits à partir des années 90, tout comme l'offre croissante de places pour la tranche d'âge des 15-17 ans, ont provoqué de nouvelles frictions entre les enseignants et l'Etat. Ainsi les luttes engagées à l'échelle de l'ensemble des

¹ Professeure à l'Université Fédérale du Minas Gerais, UFMG, Brésil. Une partie des données et réflexions qui sont exposées ici ont été développées dans notre thèse de doctorat présentée à l'Université Laval, en juin 1997, sous le titre *Changement paradigmatique et enjeux sociopolitiques dans l'enseignement de l'histoire : le cas du programme d'histoire du Minas Gerais (Brésil) et les réactions paradoxales des enseignants*, sous la direction du Professeur Christian Laville.

² Christian Laville, « L'histoire entre la pédagogie et l'historiographie. Réflexions en marge du colloque *La Révolution française enseignée dans le monde* », *Internationale Schulbuchforschung*, 14 (1992), pp. 407-414.

³ Pour retracer la naissance et l'évolution du mouvement de renouvellement de l'enseignement de l'histoire au Brésil, nous avons consulté la *Revista Brasileira de Historia* et la *Revista da Associação Nacional dos Professores universitários de Historia* (ANPUH, Association nationale des Professeurs d'Histoire), le *Cadernos Cedes*, les Actes des Rencontres Nationales sur les Perspectives de l'enseignement (III, III, IV), ainsi que les Actes de Rencontres des Chercheurs de l'enseignement de l'histoire (I, II, III) et quelques Actes des Rencontres Régionales de l'ANPUH.

professeurs ont-elles surtout porté sur l'amélioration des conditions de travail, l'augmentation des salaires, la réduction du nombre d'élèves par classe, la restructuration de la carrière d'enseignant, l'amélioration de l'infrastructure pédagogique des écoles, les programmes de formation continue et, plus récemment, l'exigence de programmes et de mécanismes contre la violence dans les écoles, surtout dans celles qui sont situées dans les banlieues défavorisées des villes. Des grèves ont été fréquemment organisées par les professeurs, ce qui a amené les parents d'élèves à se manifester en tant que défenseurs des droits de leurs enfants à l'éducation.

Cependant, dans cet article, nous nous bornerons à souligner les aspects centraux des tendances dominantes du changement des conceptions et des pratiques pédagogiques dans l'enseignement de l'histoire depuis les années 1960-70. Nous mettrons donc en évidence les enjeux sociopolitiques et les principales sources d'inspiration historiographique et pédagogique qui ont façonné les changements actuels.

LES CHANGEMENTS MAJEURS: UN MOUVEMENT CONTRE L'HISTOIRE TRADITIONNELLE ET CONSERVATRICE

A. Les années 1960-1970: *temps de surveillance et de résistance*

Au Brésil, entre 1960 et 1974, l'histoire et son enseignement ont été placés sous la surveillance de l'Etat. Exclusions et censures alors étaient nombreuses. Ainsi, par exemple, le manuel progressiste *Nouvelle Histoire*, de Nelson Werneck Sodré et al., que l'on soupçonnait d'être d'inspiration marxiste, fut-il

retiré du marché dès sa parution et ses auteurs jugés par un tribunal militaire. Vers la fin de cette période, le gouvernement publia par ailleurs un décret-loi qui rendait obligatoire l'éducation morale et civique à tous les niveaux du système scolaire. Cette mesure allait aussi avoir des répercussions dans l'enseignement de l'histoire.

Inspirée de la doctrine dite de Sécurité nationale, la proposition de l'enseignement moral et civique fut élaborée par un groupe de travail de l'Association des Diplômés de l'Ecole Supérieure de Guerre. Pour son application, on constitua la Commission Nationale de Morale et de Civisme dont les attributions, à l'intérieur du Conseil Fédéral de l'Education, ne se limitaient pas à ces matières, mais pouvaient influencer les orientations d'ensemble du nouveau curriculum national. Ainsi, un calendrier d'activités scolaires obligatoires fut-il établi, dont le contenu portait sur l'exaltation de la nation, l'intégration nationale, l'obéissance à la loi, la tradition et le culte des héros nationaux.

Fait remarquable, les actes répressifs commis par la dictature ont toujours été accompagnés d'un discours et d'une certaine rhétorique sur le caractère démocratique du peuple et de la société brésilienne. Cela permettait de mieux justifier les silences et les interdictions qu'on imposait à ceux qui pouvaient menacer l'unité idéologique de la nation. L'histoire et son enseignement ont souffert de ce contexte.

Le contrôle voulu par les militaires sur l'enseignement de l'histoire fit naître un mouvement de contre-pouvoir chez les enseignants de cette matière. Beaucoup d'entre eux se sont ainsi organisés dans l'Association Natio-

nale des Professeurs d'Histoire (l'ANPUH) et dans les sections régionales de l'Association, ouvertes un peu partout dans le pays.

Les principales mesures officielles qui donnaient lieu à des contestations étaient les « études sociales » à l'américaine (*social studies*) qui devaient remplacer l'enseignement de l'histoire et de la géographie à tous les niveaux, ainsi que les cours obligatoires de morale, de civisme et d'organisation sociale et politique.

Les enseignants critiquaient souvent l'idéologie officielle véhiculée dans les cours d'histoire. Ainsi, des chercheurs⁴ ont analysé la représentation idéalisée des amérindiens et des noirs qui ignoraient les luttes et les résistances de leur communauté en insistant surtout sur les concepts de nation, famille, travail et ordre social, afin de présenter la vision d'une société homogène, exempte de conflits. Un chercheur, Telles⁵, a montré dans son analyse des différentes versions de la découverte du Brésil, les diverses formes d'ethnocentrisme cachées sous la vision européenaisante de l'histoire universelle.

L'analyse des programmes a aussi montré qu'ils avaient un fondement nationaliste, conservateur et positiviste. Ainsi, l'analyse

du programme officiel d'histoire du Minas Gerais⁶, (en vigueur jusqu'en 1987), a mis en évidence les liens étroits entre l'idéologie de la sécurité nationale et les finalités proposées par le programme. Cependant, même si les programmes et les manuels d'histoire produits sous la dictature militaire véhiculaient une vision nationaliste et conservatrice de l'histoire, nous ne pouvons pas dire pour autant que c'était la marque exclusive de cette période. Nadai a en effet montré que le régime militaire n'avait fait que peindre avec des couleurs plus vives ce qui avait toujours été la version dominante de l'histoire enseignée dans l'école brésilienne⁷. Telle est aussi l'opinion de Rodrigues et Melo⁸, pour qui la conception conservatrice et officielle de l'histoire, que l'on retrouve dans la plupart des manuels scolaires brésiliens contemporains, trouve ses origines dans les *Lições de História do Brasil*, manuel écrit par Joaquim Manoel de Macedo à l'époque de la Première République (1889-1930). Pour Rodrigues, Macedo avait construit « *un monde historique aride, sec, dépourvu d'intérêt, où il n'y [avait] de place ni pour le peuple ni pour la société et l'économie, et dans lequel [prédominaient] les institutions officielles et les guerres* »⁹. Ces guerres, selon l'auteur, étaient « *des guerres extérieures, puisque les massacres des indiens, l'accroissement de la révolte des*

⁴ A ce propos, on pourrait lire : Maria Laura B. Franco, « O livro didático de história do Brasil: algumas questões », *Cadernos de pesquisa*, n° 41, 1982 ; Maria Carolina B. Galzerani, « Belas mentiras? a ideologia nos livros didáticos », in Jaime Pinski (dir.), *O ensino de história e a criação do fato*, São Paulo, Contexto, pp. 105-109 ; Maria de Lourdes Nosela, *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, São Paulo, Moraes, 1981 ; Anna Lúcia G. Faria, *Ideologia no livro didático*, São Paulo, Cortez, 1984.

⁵ Norma Telles, *Cartografia brasileira ou esta história está mal contada*, São Paulo, Loyola, 1984.

⁶ Luzia Ribeiro Pereira, *Da memorização ao raciocínio histórico: o ensino de história na escola de 1º grau*, thèse de maîtrise présentée à la Faculté d'Education de l'Université Fédérale de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

⁷ Voir Elza Nadai, « Ensino de história e ideologia », in Pinski., *op. cit.*, pp. 23-32.

⁸ Jose Honorio Rodrigues, *História da história do Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1986 ; Ciro Flávio de Castro Bandeira Melo, *Senhores da História: A construção do Brasil em dois manuais, didáticos da História na segunda metade do século XIX*, São Paulo, USP, 1997 (thèse de doctorat).

⁹ *Op. cit.*, p. 32.

esclaves noirs, la domination des paysans et des colons [n'apparaissent] pas »¹⁰.

Cette mémoire historique officielle de l'histoire, ou cette perspective dominante dans l'enseignement de l'histoire, se nourrissait de la conception de la nation construite au XIX^e siècle dans le cadre du processus de consolidation de l'Etat national brésilien. C'est à ce moment-là que les caractéristiques fondamentales de ce qui est devenu l'histoire nationale officielle se sont consolidées. Les historiens nationaux romantiques et ceux adhérant aux thèses de l'école positiviste allemande se sont donnés pour tâche de construire, à travers l'histoire, les bases de l'identité nationale du peuple brésilien. Ils se sont occupé plus particulièrement des éphémérides et des biographies des héros pour donner à la société des modèles moraux et patriotiques. Cependant, c'est avec Adolfo Varnhagen, un historien adhérant aux principes de l'école positiviste allemande, que l'histoire nationale officielle a gagné ses bases les plus solides et durables. Dans une lettre qu'il a envoyée à l'Empereur Pedro II, Varnhagen a par exemple exprimé la perspective générale de son *História Geral do Brasil*: « *D'une façon générale, en me gardant de faire haïr les Portugais ou les Européens, j'ai cherché dans notre histoire des faits de patriotisme qui puissent nous inspirer. J'ai aussi tenté [...] de rectifier, avec réalisme, certaines interprétations mal comprises du caractère national* »¹¹.

Cette tâche était aussi la raison d'être de l'Institut Historique et Géographique Brésilien

(IBGE), créé par l'Empereur dans le but de façonner l'identité historique de la nation. La façon dont Varnhagen a conçu cette identité n'était pas fondée sur l'opposition à la mère patrie. Au contraire, il la concevait comme le prolongement de l'œuvre civilisatrice entreprise par les souverains du Portugal. Le rôle attribué à l'histoire nationale dans son ouvrage était de rassembler et de transmettre un ensemble unique, articulé autour d'interprétations du passé à partir duquel il était possible d'agir sur le présent de la nation et, par-là, de préparer son avenir. Son rôle était aussi de montrer à la population que la nation constituait un tout homogène. Or cette idée d'homogénéité de la nation avait trois buts : a) exprimer le projet politique que nourrissait le pouvoir central tout au long du XIX^e siècle ; b) démontrer l'intégration géographique du territoire ; c) former un amalgame non conflictuel des trois races, d'où la construction du mythe de la démocratie raciale¹².

Ce profil de la nation, élaboré dans le Brésil impérial du XIX^e siècle, s'est donc élaboré à partir des idées d'unité territoriale et d'unité raciale qui étaient déjà présentes dans la pensée des colonisateurs européens. Les inégalités et les conflits sociaux, ainsi que le projet de domination des élites – les oligarchies blanches au pouvoir – pouvaient ainsi être occultées.

Cette orientation historiographique, à quelques nuances près, a dominé l'enseignement de l'histoire jusqu'aux années 1960-1970. Et nous pouvons en retrouver les traces jusque dans certains manuels et certaines pratiques de salles de classe d'aujourd'hui.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Cité par Manoel Luís S. Guimarães, « Nação e civilização nos trópicos: o Instituto histórico e geográfico brasileiro e o projeto de história nacional », *Revista brasileira de estudos históricos*, n° 1, (1988), p. 20.

¹² *Ibid.*, p. 10.

B. Transition démocratique et recherche d'alternatives à l'enseignement traditionnel

La montée des mouvements sociaux menés par les forces progressistes en faveur des libertés démocratiques et la pression de l'opinion publique internationale ont permis que les dirigeants du pays mettent en marche, à partir des années 1980, une stratégie d'ouverture politique sur le plan constitutionnel. Des élections libres se sont ainsi tenues dans tout le pays et les forces de l'opposition l'ont emporté dans quelques provinces. Divers groupes de gauche ont alors pu formuler et, dans quelques cas, appliquer leurs propres projets. Et désormais, les questions politiques sont posées et débattues dans un contexte qui est moins contrôlé par les mécanismes qu'avaient établis les militaires.

Pour l'enseignement de l'histoire, des projets de rupture avec l'enseignement traditionnel ont été mis en place. La conception conservatrice et positiviste a cédé du terrain face à de nouvelles perspectives. Et à l'intérieur même du mouvement de renouvellement de l'enseignement de l'histoire, on peut distinguer deux perspectives : l'une, inspirée du matérialisme historique – qui commence aujourd'hui à montrer des signes d'essoufflement – et l'autre, associant les apports de l'histoire sociale anglaise à ceux de la « Nouvelle Histoire ».

Le marxisme orthodoxe et l'histoire sociale anglaise

Dans le contexte de la redémocratisation de la vie politique du Brésil, la plupart des Etats où les forces d'opposition au régime militaire avaient remporté les élections ont entrepris un processus de révision des pro-

grammes scolaires. Groupes d'enseignants et associations professionnelles se sont rassemblés pour concevoir et développer de nouveaux projets. Les militants voyaient là le couronnement de leurs luttes entamées pendant la dictature militaire. En effet, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation publique brésilienne, les enseignants étaient enfin invités à jouer un rôle qui n'était plus seulement celui de simples exécutants de directives venues d'en haut.

Une fois publiés, et à cause de leur inspiration marxiste, les programmes des deux Etats les plus peuplés du Brésil, le Minas Gerais et São Paulo, sont devenus la cible d'attaques les plus diverses, parmi lesquelles une campagne menée par les grands journaux. Pendant plusieurs semaines, l'*Estado de São Paulo* et la *Folha de São Paulo*, de tendance conservatrice et libérale, les ont par exemple attaqués par de nombreux éditoriaux¹³, critiquant féroce-ment leur idéologie sous-jacente ainsi qu'une complaisance supposée de l'Etat envers les groupes de gauche les plus radicaux qu'ils désignaient comme leurs véritables inspirateurs. En particulier, le programme d'histoire du Minas Gerais était accusé de ne viser que la promotion d'une prise de conscience politique chez les élèves et de les conditionner au marxisme-léninisme, alors même, disait-on, que l'échec de cette idéologie se manifestait partout dans le monde. Les programmes étaient également accusés d'inciter à la trahison patriotique, en s'en prenant à la tradition et aux convictions démocratiques de la majorité de la population. D'autres attaques montraient

¹³ Publiés au cours des mois de juillet et août 1987, ces éditoriaux ont été reproduits dans la *Revista Brasileira de História*, vol. 7, n° 14 (1988), pp. 231-261.

les dangers, pour la conscience nationale, d'enseigner la lutte des classes plutôt que de s'occuper de faits positifs et des héros de la nation. On dénonçait aussi ce que l'on nommait le « paradoxe pédagogique » des programmes, c'est-à-dire le discours qui prétendait valoriser l'expérience sociale des élèves et la formation de leur pensée critique, mais qui n'était, selon certains, que catéchisation et transmission d'une vision exclusive de la vérité. En 1991, un grand magazine de diffusion nationale publiait une déclaration du ministre des Forces armées alertant la nation sur le danger que certains programmes d'histoire représentaient pour les idéaux démocratiques nationaux¹⁴.

Selon la perspective du matérialisme historique¹⁵, qui était à la base de plusieurs programmes et manuels didactiques, l'enseignement traditionnel de l'histoire, caractérisé par sa forme narrative, descriptive et linéaire, fondée sur les actions individuelles, principalement d'ordre politique, devait être remplacé par une approche explicative et totale, ancrée dans la lutte de classes et fondée sur le processus d'évolution des structures matérielles de la société¹⁶. Il s'agissait également de faire en sorte que l'histoire

nationale, avec son rôle de sauvegarde de la mémoire collective, fût remplacée par une histoire universelle englobant l'histoire de la genèse du capitalisme, de ses crises, de son évolution et de son aboutissement au socialisme à travers les luttes de classes. Les jalons de l'identité collective devaient donc être déplacés de la nation vers les classes sociales. La perspective temporelle était aussi profondément modifiée. Le temps court et linéaire des événements politiques était remplacé par le temps long des structures économiques, dans lequel un mode de production succédait à un autre, par la voie de révolutions ou de transformations lentes couvrant plusieurs siècles. Le concept de mode de production, toujours considéré comme un élément-clé, était susceptible d'exprimer le tout social, permettant l'articulation entre les différentes instances de la vie sociale.

La pédagogie, sans écarter l'objectif d'un discours achevé dont la nature était toutefois profondément transformée, se préoccupait désormais du développement chez les élèves des capacités de compréhension et d'explication historiques à travers l'acquisition d'un système de références. Ce système était constitué d'un réseau conceptuel issu de la théorie matérialiste de l'histoire qui servirait à expliquer les processus historiques universels ayant affecté l'évolution de l'histoire du Brésil. Cette explication partait d'un raisonnement qui cherchait à exprimer la nature, l'origine et les causes d'un phénomène. Ce type de raisonnement exigeait le développement de capacités cognitives supérieures, avec un haut degré d'abstraction, telles que la formulation d'hypothèses, la mise en relation des différents facteurs expliquant un événement, l'évaluation de leur poids et la distinction des différents points de vue à propos

¹⁴ Voir *Veja*, avril 1991, p. 18.

¹⁵ Par ailleurs, cette perspective se nourrit de la production marxiste, ancrée dans la culture historiographique brésilienne depuis les années 1930. Dès cette époque, l'édifice conceptuel construit par l'historiographie officielle est complètement bousculé, entre autres par les ouvrages des historiens Caio Prado junior et, postérieurement, Florestan Fernandes et Nelson Werneck Sodré – tous liés au parti communiste brésilien. Carlos G. Mota, « A Historiografia brasileira nos últimos quarenta anos: tentativa de avaliação crítica », *Debate e crítica*, n° 5, 1975, pp. 7-15.

¹⁶ Pour des illustrations de cette perspective, voir les n°s 19 (1990) et 20 (1991) de la *Revista brasileira de história*, ainsi que le n° 10 (1984) de *Cadernos CEDES*.

d'un même sujet. Dans cette perspective, le but de l'enseignement de l'histoire était de rendre les élèves davantage conscients des problèmes de leur société et de les inciter à participer au changement.

Le courant historiographique qui a développé « l'histoire vue d'en bas » (*history from below*) a été initié par des historiens marxistes anglais. Également connu sous la dénomination d'« histoire sociale anglaise »¹⁷, il est assez vite devenu une référence à partir de la transition démocratique et a pris dès lors une place importante dans la production historique. Ainsi a-t-il notamment inspiré le programme d'histoire de la province de São Paulo¹⁸, à l'avant-garde des propositions des années suivantes.

Avec cette nouvelle perspective, il n'était plus question d'amener les élèves à acquérir une vision de tout le processus historique du monde occidental dans son cheminement chronologique traditionnel et à partir des « modes de production ». Il allait plutôt falloir les amener, par l'étude de certains thèmes, à établir un dialogue entre le présent et le passé, et ce, à partir de questions du présent. Les thèmes privilégiés étaient nouveaux, dérivés surtout de l'histoire sociale du travail, de l'histoire du quotidien et de l'histoire des mentalités.

Une nouvelle conception du processus d'enseignement/apprentissage se présentait donc : héritée d'une vision constructiviste et plus dialectique du processus cognitif, elle confé-

rait aux élèves un nouveau statut épistémologique, celui de sujets producteurs de connaissances. Elle leur proposait ainsi de construire des connaissances à partir de leurs propres questions, posées à partir du présent, et de leurs propres expériences sociales. Pour ce faire, les élèves devaient être capables d'employer les concepts et la méthodologie de la production des connaissances historiques. Ainsi, c'était bien en menant les élèves à pratiquer la démarche de l'historien, sur des documents variés, que les enseignants entendaient favoriser chez eux le développement des capacités cognitives et l'évolution de leurs conceptions de l'histoire.

Dans ce contexte, la « Nouvelle Histoire », qui se présentait sous la forme de l'histoire thématique, apparaissait comme une option prometteuse, parce qu'au lieu d'insister sur la globalité du processus historique, elle favorisait l'établissement d'une relation plus directe entre la connaissance et la réalité des élèves. L'élève pouvait jouer un rôle beaucoup plus actif dans les apprentissages, car il établissait un dialogue entre le présent et le passé à partir des questions qu'il se posait à lui-même.

C. Les années 1990-2000 :

la consolidation démocratique et la formation des nouvelles identités sociales

Les fondements des identités qui avaient été constituées depuis la moitié du XIX^e siècle se sont trouvés bouleversés à la fin du XX^e siècle. Parmi les facteurs qui ont remis en cause ces identités nationales, on peut évoquer la globalisation du capital et de la culture, ainsi que l'émergence de nouveaux mouvements d'affirmation identitaire. De

¹⁷ Voir Eric Hobsbawm, « From Social History to the History of Societies », *Daedalus*, hiver 1971, pp. 20-45.

¹⁸ A ce propos, voir SEESP, *Proposta Curricular para o ensino de História*, São Paulo, CENP, 1986.

nouvelles idées en matière d'historiographie et, au niveau scolaire, des innovations pédagogiques, en particulier de la part d'enseignants engagés politiquement, ont accompagné ces transformations. Dans le contexte brésilien, comme dans d'autres sociétés, l'histoire nationale préoccupe l'Etat, les groupes de pression et les chercheurs. Dans un système centralisé comme le brésilien, le rôle de l'Etat consiste notamment à mettre en place les programmes et les objectifs fondamentaux de l'enseignement. Ainsi l'une de ses initiatives les plus récentes a-t-elle permis de définir un ensemble d'orientations intitulées *Paramètres des curriculums nationaux* (PCN) *pour l'école fondamentale*. En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, les PCN, mis en place avec la participation de représentants des enseignants, ont donc proposé de nouvelles références pour la formation des mémoires et des identités collectives, à partir d'une reconnaissance de la diversité culturelle. Il s'est agi d'une première tentative, au niveau national, de proposition alternative à une interprétation de l'histoire brésilienne complètement centrée sur l'Europe, le christianisme et la culture blanche¹⁹.

Les finalités de ces projets sont d'autant plus amples qu'elles entendent stimuler « *l'affirmation des identités culturelles, le respect de la diversité et le développement de la conscience régionale* »²⁰, en prenant en compte les voisins sud-américains du Brésil.

¹⁹ Les « Paramètres des Curriculums Nationaux » (PCN) pour l'éducation fondamentale (7 à 14 ans) et pour l'enseignement moyen (15 à 17 ans) sont disponibles sur le site <http://www.mec.org.br>.

²⁰ Brasil, Mercosul. Ministério da Relações Exteriores, <http://www.mre.gov.br>, maio, 1996, pp. 3-4.

Cela dit, l'introduction de cette vision renouvelée de l'histoire et de ces nouvelles finalités pour l'enseignement de la discipline place les enseignants devant deux nouveaux défis : celui de la définition des contenus de l'enseignement et des apprentissages alors même qu'il s'agit désormais de se référer aux diverses cultures qui ont formé la société brésilienne, sans oublier les expériences d'autres peuples ; et celui de développer une pédagogie qui permette vraiment de rapprocher l'expérience socioculturelle des élèves et le savoir scientifique, en tenant compte du fait que la majorité des enfants et adolescents qui sont à l'école subissent très tôt dans leur vie des discriminations et de l'exclusion sociale.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Comme nous l'avons vu, les enseignants, comme les historiens, subissent eux aussi les effets des transformations majeures qui ont caractérisé l'entrée dans le XXI^e siècle, parmi lesquelles l'épuisement des deux grandes visions du monde qui ont inspiré les membres de la « société des nations » depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Ils sont aussi sensibles au retour des grandes tensions d'ordre ethnique et religieux, tensions que l'on avait pu croire bannies de l'histoire. Cette nouvelle réalité, avec ses enjeux et ses répercussions, conduit les enseignants à s'interroger sur leur pratique, la fonction sociale de l'histoire, l'histoire qu'ils enseignent et les manières de l'enseigner. Dans le cas brésilien, ce processus est toutefois inscrit dans le contexte d'un retour à la voie démocratique, de la construction d'une nouvelle culture historique et démocratique, et enfin de la formation d'une nouvelle citoyenneté marquée par de fortes inégalités sociales. ➤

L'HISTOIRE SCOLAIRE EN ARGENTINE : CONTINUITÉ DU MODÈLE DE « L'IDENTITÉ NATIONALE » ET QUELQUES ATTENTES DE RUPTURE ¹

BEATRIZ AISENBERG, UNIVERSITÉ DE BUENOS AIRES

Introduction

L'histoire, en tant que discipline scolaire, a été structurée en Argentine vers la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle dans le but d'impulser la construction de l'identité nationale. Le modèle créé dans ce but a été hégémonique tout au long du XX^e siècle. Dans les dernières décennies, des changements se sont produits dans l'enseignement de l'histoire : des propositions ont été faites et des pratiques mises en œuvre pour répondre ou tenter de répondre aux nouveaux objectifs.

Lorsque les spécialistes essayent de caractériser de façon générale la situation actuelle de l'enseignement de l'histoire, il est fréquent que, tout en admettant l'existence de changements, ils mettent l'accent sur la continuité de l'ancien modèle. Toutefois en l'absence de recherches sur les pratiques d'enseignement, compte tenu également de la grande diversité régionale du pays, ainsi que celle du corps enseignant², il n'est pas

possible de préciser l'ampleur des permanences et des changements. A cela, nous ajoutons la Réforme de l'Education de 1995, dont la mise en place se fait à des rythmes différents selon les régions du pays (les 23 provinces et Buenos Aires) ; cette réforme a redéfini les niveaux de l'éducation³ et les contenus de l'enseignement.

Cet article présente une ébauche de la situation de l'enseignement de l'histoire en Argentine. Le lecteur tiendra compte des facteurs qui viennent d'être signalés et du

de quatre ans dans les « Profesorados Terciarios de Historia ». La formation des enseignants en exercice est hétérogène : dans certains cas, ils exercent sans avoir même obtenu les diplômes délivrés par les institutions correspondantes ; dans d'autres cas, leur formation est même supérieure à celle qu'on exige officiellement : aussi bien au primaire qu'au secondaire, il y a des enseignants qui non seulement possèdent le diplôme spécifique d'enseignement mais qui, en plus, poursuivent ou ont déjà achevé des études universitaires dans différents domaines (Histoire, Education, Psychologie, etc.).

³ Traditionnellement, le système éducatif argentin comprend une école primaire obligatoire de 7 ans, pour les élèves de 6 à 12 ans, une école moyenne ou secondaire, généralement d'une durée de 5 ans et qui comporte des orientations diverses pour les élèves de 13 à 17 ans, et l'enseignement supérieur et universitaire. La nouvelle organisation en voie d'installation comporte une éducation première pour les enfants de 3 à 5 ans, la dernière année étant obligatoire, une éducation générale de base (EGB) d'une durée de 9 années pour les enfants de 6 à 14 ans, une éducation dite polymodale d'une durée minimale de 3 années, une éducation supérieure et une éducation dite quaternaire.

¹ La traduction a été faite par Johanna Pizani.

² La formation des enseignants pour l'école primaire se fait, depuis le début des années 70, à travers les « Profesorados para la Enseñanza Elemental » (formation de niveau Tertiaire d'une durée de trois ans), qui prépare des enseignants polyvalents. On trouve encore en exercice des enseignants ayant fini leurs études avant les années 70, dans les Escuelas Normales (niveau secondaire). En ce qui concerne l'enseignement au niveau secondaire, les enseignants font des études d'une durée

caractère pauvre et fragmentaire des données dont on dispose sur ce sujet. Dans une première partie, l'analyse porte sur l'origine de la discipline et sur le « noyau dur » du modèle de « l'identité nationale » et relève ses continuités dans le présent. La seconde partie traite des changements qui se sont déployés depuis les années 70.

1. LE MODÈLE DE L'IDENTITÉ NATIONALE

L'origine de l'histoire en tant que discipline scolaire

Le premier président de la République Argentine, Bartolomé Mitre (1862-1868), a promu l'éducation au niveau moyen, éducation consacrée à la formation d'une classe d'intellectuels-dirigeants (Puiggrós, 1990). L'histoire qui, inspirée du modèle français, comprenait l'histoire sacrée et universelle, est introduite comme discipline; l'histoire argentine (Finocchio, 1989, 1999) a été ajoutée en 1884.

En 1884, la loi n° 1420 de l'Education Nationale instaure la scolarité primaire laïque, gratuite et obligatoire. Dès ce moment et jusqu'en 1916, le système éducatif en Argentine est organisé: «... on a établi les rituels, on a défini les programmes et on a conçu les coutumes qui domineront la pratique scolaire argentine jusqu'à la crise de la fin du XX^e siècle.» (Puiggrós, 1990). Durant cette période (1884-1916) on a construit le modèle d'enseignement de l'histoire orienté vers la formation de l'identité nationale.

Un sujet a sensiblement marqué la politique éducative en général et la constitution de l'histoire en tant que discipline scolaire en particulier: le danger que les immigrants

représentaient, au début du XX^e siècle, aux yeux des classes dirigeantes, celles-là mêmes qui avaient favorisé leur arrivée (Puiggrós, 1990)⁴. Durant cette période de conflit social et politique et de prédominance d'un nationalisme chauvin inspiré du climat européen d'avant-guerre, les classes dirigeantes ont attribué aux immigrants la place de l'ennemi responsable de tous les malheurs du pays (Romero, 1994); il s'agissait « d'anarchistes apatrides » qui répandaient des idées contestataires.

Ce fut en relation avec la peur d'une désintégration de la société que les groupes dirigeants se sont posé le problème de la construction de la nation (Devoto, 1991). « *L'école primaire aurait comme l'un de ses objectifs principaux de contrôler les immigrants et de les soumettre à l'ordre national [...]. On a attribué à l'éducation la mission d'étouffer les 'habitudes' originelles de la masse immigrante* » (Puiggrós, 1990).

La solution pour la construction de la nation a été trouvée dans « l'Education Patriotique »: « *une pédagogie civique basée sur le culte des héros nationaux et leurs portraits, associée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie argentines, était l'outil indispensable pour inculquer l'idée de patrie aux nouvelles générations* » (Devoto, 1991). Ainsi, l'histoire scolaire a été structurée en fonction de sa mission qui était de contribuer à la construction de l'identité nationale, l'histoire étant considérée comme la discipline la plus capable de « *four-nir les connaissances et les arguments explicatifs* »

⁴ A partir de 1880, l'immigration augmente brutalement. En 1890, l'Argentine compte 3 377 780 habitants et en 1914, 7 885 237 (Puiggrós, 1990) dont 30,3 % d'étrangers (Gallo y Cortés Conde, 1972).

nécessaires pour fonder sur des bases plus solides le culte des héros» (Devoto, 1991).

Pour Devoto (1990) et Romero (1999), la formation d'un groupe de jeunes historiens, connu plus tard sous le nom de «Nueva Escuela Histórica» («Nouvelle Ecole Historique»), a été décisive pour ce projet; ses membres, étroitement liés aux élites dirigeantes, sont arrivés à des positions de pouvoir institutionnel durant la deuxième décennie du XX^e siècle et ont incarné l'histoire académique et professionnelle; ils ont disposé d'une grande hégémonie culturelle jusque dans les années soixante. Ce groupe a pris en mains l'élaboration d'un récit du passé convenant à l'objectif de «l'Ecole Patriotique», ainsi qu'à son imposition dans des cercles académiques et dans l'ensemble de la société; pour ce faire, ses membres ont développé une large action de diffusion, déterminante pour son succès et sa durée. Ils ont réalisé des publications pour un vaste public et des réformes sur les programmes d'études; ils se sont préoccupés spécialement de la réalisation des manuels utilisés au moins jusqu'aux années 60 et qui, en plus, sont devenus le modèle à suivre pour les manuels ultérieurs en ce qui concerne la manière d'organiser et de présenter les contenus (Devoto, 1991). A ce sujet, Braslavsky (1991) a observé que les textes du début des années 90 étaient peu différents des textes précédents. Romero (1999) signale que, encore de nos jours, la plupart des manuels gardent leur empreinte.

Le «noyau dur» de l'histoire scolaire durant le XX^e siècle

De 1910 à 1977-1978⁵, divers programmes d'histoire argentine se sont succédé. Dans tous ces programmes, ainsi que dans la plupart des manuels, même s'il y a des diffé-

rences liées à leurs contextes respectifs, on a conservé quelques constantes remarquables liées aux marques laissées par la «Nueva Escuela Histórica». Ces constantes ont édifié un «noyau dur» de contenus présents dans les classes durant plusieurs générations; elles ont nourri de manière substantielle les représentations que, non seulement les enseignants mais aussi la société argentine en général, avaient des contenus de l'histoire qui devraient être enseignés à l'école.

D'après Devoto (1991) et Romero (1999), les composants du «noyau dur» de l'histoire scolaire sont les suivants: il s'agit d'une histoire politique dans laquelle la nation est le principe de tout récit et de toute explication du passé et dont les aspects territoriaux et juridiques constituent le sujet principal; l'intervalle temporel considéré s'étend de la période coloniale, fondamentalement circonscrite aux limites du territoire argentin actuel, à la création de la République (1862) et, dans certains cas, jusqu'à 1880⁶. A l'intérieur de cet intervalle temporel, on privilégie notamment la décennie révolutionnaire de 1810 à 1820, «*moment considéré comme mythique et héroïque de la constitution de la*

⁵ Les programmes de 1977-78 lors de la dernière dictature militaire ont continué d'être en vigueur jusqu'aux années 80 pour près de la moitié des «juridictions» du pays, et jusqu'en 1993, pour les autres (Braslavsky, 1996). Le terme de juridiction désigne une circonscription administrative qui bénéficie d'une autonomie, notamment en matière de définition des programmes scolaires dans le cadre de la loi nationale; il y a 24 juridictions, 23 provinces et la Capitale fédérale.

⁶ «Avec l'organisation nationale, on met fin au mythe des origines en tant que mécanisme d'explication des événements du passé. C'est pour cela que dans les manuels antérieurs à 1979, l'histoire postérieure à 1910 est ignorée ou survolée; elle se limite alors à l'énumération de quelques faits sans la moindre tentative pour leur donner une explication» (Romero, 1999).

nation [où] le récit détaillé de campagnes militaires et de batailles [...] permet d'installer l'idée d'une épopée nationale [...] où les héros, les martyrs et les grands ennemis font leur apparition » (Romero, 1999). C'est une histoire de « bons et méchants » où l'on met en avant les vertus morales des héros. Il s'agit d'une histoire factuelle présentée avec des prétentions d'objectivité et qui comporte un grand poids axiologique et idéologique.

Nous allons maintenant décrire les traits essentiels de l'histoire dans les différents niveaux de la scolarité.

A l'Ecole Primaire

L'histoire a eu traditionnellement une place indiscutée à l'école primaire, compte tenu notamment de son association, voire même de sa quasi indifférenciation, avec des « fêtes nationales ». C'est pourquoi, avant de présenter les contenus des programmes d'histoire dans les différents cycles scolaires, il est nécessaire de caractériser ces commémorations.

Il existe une « liturgie civique » basée sur le culte du passé national et profondément enraciné dans les pratiques scolaires⁷. Les instructions officielles, qui sont, encore de nos jours, actualisées chaque année dans un chapitre du « Calendrier Scolaire », définissent les journées de commémoration parmi lesquels se détachent, vue l'importance qu'on leur confère, les dates suivantes : le 25 mai (Révolution de Mai et conformation du « Premier Gouvernement de la Patrie », 1810), le 20 juin (Mort du Général Belgrano, « Créateur du Drapeau », 1820), le 9 juillet (« Déclaration de l'Indépendance »,

1816), le 17 août (Mort du Général Don José de San Martín, « Libérateur de l'Amérique » et « Père de la Patrie », dont les exploits eurent lieu entre 1812 et 1820), le 11 septembre (Mort de D. F. Sarmiento, « Père de la Salle [de cours] », président entre 1868 et 1874) et le 12 octobre (« Découverte de l'Amérique »). Parmi ces six dates, quatre correspondent à la décennie clé de 1810 à 1820.

Pour chacune de ces dates, des « cérémonies scolaires » se sont déroulées et se déroulent encore, avec la participation de toute la communauté éducative, y compris des parents. Ces cérémonies reposent sur les symboles nationaux, sur des discours évocateurs prononcés par les directeurs ou par des enseignants et sur diverses animations par les élèves. Les préparations modifient souvent le déroulement habituel de l'enseignement. Les cours correspondants se donnent dans les classes tout au long de la semaine en question : dans de nombreuses écoles, dans toutes les classes, chaque année, les commémorations font l'objet d'un enseignement et sont présentées comme des sujets d'histoire⁸.

Dans une partie des programmes en vigueur de 1910 à 1977⁹, l'histoire constitue une

⁸ Par exemple, le Calendrier Scolaire de 1991 du Ministère National de l'Éducation établit que « chacune des dates énumérées ci-dessus (le 25 mai, le 20 juin, le 9 juillet, le 17 août et le 11 septembre) devra être commémorée tous les jours de la semaine correspondante, à travers : des cours évocateurs, la lecture de documents liés à ces dates, etc. Ces activités spéciales seront distribuées par les autorités des institutions scolaires, de façon telle que les élèves se remémorent et approfondissent la connaissance et la signification de la date fêtée ».

⁹ Nous avons consulté les programmes nationaux de 1910, 1939, 1949, 1954, 1956, 1961, 1972 et 1977.

matière indépendante ; dans d'autres, elle fait partie d'un ensemble consacré aux études ou sciences sociales. Dans les deux cas, les contenus d'histoire sont toujours présentés dans des unités spécifiques et ont comme propos explicite la formation de l'identité nationale¹⁰. Il existe entre les programmes, des différences liées aux tournants politiques des gouvernements, très évidents, par exemple, durant les périodes des gouvernements péronistes de 1946 à 1955, aux contextes internationaux, par exemple, la Guerre froide, ainsi qu'aux références psychopédagogiques dominantes à tel ou tel moment. Nous ne nous intéressons qu'aux constantes qui constituent le « noyau dur » caractérisé ici.

Les contenus des programmes de 1910, « Histoire de la Patrie », jusqu'à ceux de 1977 sont, pour les trois premières années scolaires (élèves de six à huit ans), des commémorations, ordonnées généralement selon le mois de leur anniversaire et non pas suivant la stricte chronologie historique. A partir de la quatrième année, on propose pour toutes les classes une histoire argentine ordonnée chronologiquement, depuis les aborigènes jusqu'à l'année 1853 ou jusqu'aux premières présidences constitutionnelles. Dans certains programmes (ceux de 1910, 1939, 1949, 1956 et 1961), on répète la même période dans toutes les classes, en accen-

tuant ou en approfondissant certains aspects et en accordant toujours une importance particulière à la décennie 1810-1820. Dans plusieurs programmes, on ajoute en plus des unités spécifiques consacrées aux commémorations. Pour la dernière classe de l'école primaire, certains programmes (1939, 1949, 1956, 1961) proposent des contenus d'histoire universelle, même s'ils contiennent aussi une synthèse de l'histoire argentine qui répète les sujets des classes précédentes.

Ces contenus ont été ceux des manuels et des salles de cours jusqu'à la fin du XX^e siècle. Des publications de plusieurs spécialistes témoignent qu'ils étaient encore en vigueur dans la décennie de 1990 : « *La période de l'histoire argentine la plus travaillée dans nos classes est celle de la décennie 1810-1820* » ; cette période est reprise dans toutes les classes de la scolarité (Svarzman, 1997). « *Dans les classes inférieures, l'enseignement de l'histoire n'a lieu que, quasi exclusivement, à travers les commémorations ; l'ordre des sujets dépend ainsi de leur succession sur le calendrier...* » (Zelmanovich et al., 1994). « *Même si de nos jours la figure des héros a perdu de sa force émotive, ces figures et leurs victoires continuent d'avoir une présence très marquée dans le travail de la classe ; elles servent souvent à organiser le programme scolaire [...]. Ces triomphes sont transformés en des contenus du programme à travers la mémorisation de données qui sont souvent des noms, des dates ou des lieux. Dans de nombreuses écoles, cette logique se répète dans toutes les classes, et les enfants retrouvent plusieurs fois – sauf exception – les mêmes contenus qu'ils ont travaillés l'année précédente, vus de la même façon, dans le même ordre.* » (Iaies y Segal, 1994).

¹⁰ A titre d'illustration, une des finalités de l'enseignement de l'histoire qui apparaît dans le Programme d'Etudes et Programme de l'Education Primaire du Conseil National de l'Education de 1961 est : « *éveiller et fortifier le sentiment national et la conscience de la souveraineté de la patrie, à travers l'évocation enthousiaste des faits historiques et l'exaltation des vertus des héros, en encourageant des sentiments de vénération et de gratitude envers leur personne et envers tous ceux qui ont participé à leurs desseins* ».

Cependant, plusieurs enseignants, surtout ceux des classes supérieures¹¹, travaillent avec un programme organisé chronologiquement. Mais, lorsque la « fête nationale » arrive, il est normal qu'on abandonne le sujet en cours pour se consacrer à la commémoration correspondante. Ainsi, un travail dans la quatrième classe à propos des sociétés aborigènes est interrompu lorsque le calendrier impose la Révolution de Mai (Zelmanovich, 1994). De telles interruptions se produisent dans toutes les classes et pour chacune des commémorations. C'est ainsi que ces dernières deviennent un facteur de fragmentation ; or, le fait qu'elles déplacent n'importe quel contenu, ainsi que leur répétition, impliquerait un enseignement à propos de leur importance et de leur priorité.

En ce qui concerne les pratiques dans la salle de cours, les critiques adressées à un enseignement mnémotechnique et répétitif sont innombrables. Même si les données sont insuffisantes, l'idée qui s'impose est celle de la première place donnée traditionnellement aux exposés historiques et aux récits d'anecdotes qui mettent en valeur les vertus morales des héros. Une recherche sur des cahiers d'élèves durant la période 1930-1993 conclut que les activités caractéristiques en cours d'histoire concernent la copie des dessins du Cabildo et de la Casa de Tucumán (édifices qui, respectivement, sont des symboles de la Révolution de Mai et de l'Indépendance), le classement des dates des fêtes

nationales et l'établissement de relations entre des personnages historiques et des dates (Gvirtz, 1995).

Il semble que dans les dernières décennies les exposés des enseignants ont été généralement abandonnés. D'autres stratégies ont été diffusées qui encouragent aussi les élèves à identifier et à reproduire des informations : souvent, le travail dans la salle ne consiste qu'en des lectures dirigées, où les élèves « *répondent à des questionnaires-guides, font des résumés de l'information des manuels ou d'autres sources, préparent des exposés où ils répètent l'information qu'ils ont lue...* » (Iaies, 1996).

A l'Ecole Secondaire¹²

En général, les programmes d'enseignement secondaire ont commencé par deux années d'histoire universelle et se poursuivent avec trois années d'histoire argentine¹³. Selon Romero (1999), « *le programme est formulé à travers une perspective fortement occidentale et marquée par l'eurocentrisme : l'histoire que l'on enseigne commence avec les civilisations de l'Égypte et de la Mésopotamie (les seules références à « l'Orient ») et, surtout, avec la Grèce et Rome. Elle continue après avec l'Europe féodale, moderne et contemporaine. Finalement, on enseigne l'Amérique coloniale (avec un accent plus ou moins grand sur ce qui est américain en général ou sur ce qui est « argentin »), que l'on abandonne progressivement pour faire référence exclusivement à*

¹¹ Bien que tous les enseignants du primaire soient polyvalents, depuis quelques décennies, dans les classes supérieures de l'enseignement primaire, les enseignants spécialisés par « domaine » sont de plus en plus nombreux, c'est-à-dire, ceux qui n'enseignent que deux matières, telles que Sciences Sociales et Langue, ce qui semble avoir provoqué, au moins dans certains cas, une plus grande présence de l'histoire dans l'enseignement.

¹² Les commémorations sont fêtées aussi à l'Ecole Secondaire, mais on ne leur consacre pas la même importance qu'au primaire et, en général, elles restent indépendantes de l'enseignement de l'histoire.

¹³ Déjà vers la fin du XIX^e siècle, l'histoire des civilisations a remplacé l'histoire universelle ; ceci a fait disparaître l'étude des événements bibliques (Finocchio, 1999).

l'Argentine. Normalement, ce moment-là oscille entre la création du vice-royaume et la Révolution Indépendantiste, d'où le fait que l'histoire de l'Amérique du XIX^e et du XX^e siècle soit complètement inconnue, [ce qui] est relié à l'image d'une nation notamment occidentale, européenne et qui n'a aucune tradition indigène». La conception du pays «latino-européen» différencie l'Argentine de bien de pays latinoaméricains, un aspect qui se reflète dans l'enseignement de l'histoire (Riekenberg, 1991).

En ce qui concerne l'histoire argentine, «*dès le début du XX^e siècle [...], les programmes d'histoire ont transmis d'une génération à l'autre une histoire nationale liée à la formation d'une conscience patriotique [...]. L'enseignement de l'histoire était identique dans tout le pays: une étude de l'histoire générale qui présentait l'Argentine et l'Amérique comme des appendices de la civilisation occidentale [...]. Les programmes de 1910, 1957 et 1978 pour le secondaire n'ont pas représenté des changements des points de vue (...). Le mythe de l'état-nation n'a été remplacé par aucun autre mythe ordonnateur [...]. Les programmes d'histoire du secondaire qui ont perduré ont continué d'être de longues listes de faits, mais les valeurs qu'ils se sont efforcés d'inculquer se sont adaptées aux exigences de l'après-guerre et de la Guerre Froide: l'importance de la pacification et l'union entre les peuples, ainsi que la prépondérance de la démocratie libérale et le refus du communisme*» (Finocchio, 1999).

En relation avec les pratiques de l'enseignement, l'exposé de l'enseignant et la *leçon* des élèves sont considérés comme des activités classiques. Dans les dernières décennies, le travail en petits groupes d'élèves s'est aussi

généralisé, en particulier pour répondre à des questionnaires portant sur des manuels et des documents. Braslavsky (1991) cite une recherche réalisée en 1987 qui comporte des observations menées dans seize classes dans des écoles secondaires; dans treize d'entre elles, «*les connaissances apparaissent sous une forme fragmentée et atomisée*» et les activités des élèves consistaient à «*énumérer des causes, nommer des villes, définir des mots, identifier des royaumes sur des cartes, mentionner les caractéristiques d'un fait déterminé*».

En conclusion, pour les deux niveaux d'enseignement et d'après les données dont on dispose, l'enseignement de l'histoire est toujours dominé par le projet d'une formation aux valeurs et destiné à l'homogénéisation et à la construction de l'identité nationale (Funes, 2001). D'une part, des enseignants et des spécialistes montrent des indices de malaise et d'épuisement du modèle de l'«identité nationale», d'autre part les critiques adressées à l'enseignement de l'histoire sont déjà anciennes et générales – durant la décennie de 1920, on critiquait déjà «*...l'histoire-bataille, épique et théâtrale*» (Novaro, 2002). Il est donc pertinent de se poser la question de son efficacité.

Une recherche publiée sous un titre suggestif: «*Les Iles Malouines comme création scolaire*», conclut que «*le système scolaire, au primaire en particulier, a été chargé d'exécuter le programme d'argentinisation des Iles Malouines*», ce qui a contribué au consensus des Argentins lors de l'initiative de la Junte Militaire pour «*récupérer les Malouines*» en 1982. Les auteurs signalent que l'école a montré son efficacité dans la formation d'une conscience nationale: «*ceci a été enseigné et*

appris ou récit, mais en tout cas incorporé comme un thème identitaire» (Mari, Saab et Suárez, 2000).

2. DES ESSAIS DE RUPTURE DU MODÈLE DE L'«IDENTITÉ NATIONALE»

Des nouvelles propositions depuis les années 70

Même si de nos jours certains aspects clés du modèle de l'«identité nationale» perdurent encore, l'enseignement de l'histoire n'est pas le même qu'il y a trente ans. Bien que son ampleur reste inconnue et qu'elle ne réussisse pas à structurer un nouveau modèle, il existe une mosaïque de propositions, de contenus et de pratiques d'enseignement alternatifs qui ont été ébauchés, au moins depuis le début des années 70, époque de crise profonde et de mobilisation politique, bâillonnés durant la dictature de 1976 à 1983, et qui ont pris de l'essor de 1984 à aujourd'hui en effaçant peu à peu l'image monolithique de l'enseignement traditionnel de l'histoire.

En premier lieu, depuis les années 70, l'école a d'abord tiré les conséquences d'une nouvelle version de l'histoire argentine. Imbriquée dans les disputes idéologiques de l'époque, selon Romero (1996), une école «révisionniste» de l'histoire à caractère militant a pris de l'importance et s'est développée hors du cadre académique en s'opposant durement à l'histoire «officielle». Ce courant *«a mis en discussion certaines questions à propos des rapports entre la nation et les centres internationaux de domination. Il a démontré [...] la relation entre l'histoire et le présent, en particulier sa dimension politique. De même, il a souligné l'étroite relation entre l'économie et la politique, ainsi qu'entre la politique et les*

idées». Cette école a eu une large diffusion et a même réussi à *«créer un nouveau 'sens commun historique' [...], présent sans doute dans des vastes secteurs de la société ainsi que chez une partie importante des enseignants»*.

Cependant, du point de vue historiographique, les historiens 'révisionnistes' se sont contentés d'inverser les points appréciés de la construction «libérale» (Romero, 1996). Ainsi, dans l'école primaire leur influence s'est traduite par un changement dans l'appréciation des héros, par exemple, Rosas «le tyran» est devenu un héros, et par l'emploi de méthodes différentes pour conduire les élèves à s'identifier avec eux (Iaies et Segal, 1994) : des expériences inédites ont surgi dans certaines salles de cours, telles que, par exemple, les «tribunaux» pour juger les héros, la présentation de différentes versions de la «découverte» de l'Amérique, etc. Ces expériences ont installé «la préoccupation d'enseigner que l'histoire est le produit de l'interprétation que les hommes donnent aux faits historiques» (Iaies et Segal, 1994).

Deuxièmement, de nouvelles conceptions de l'enseignement de l'histoire ont été diffusées. Nidelcoff (1975, 1^{re} édition 1971) a contesté l'histoire «des héros» en général et développé un projet ayant pour finalité de promouvoir la compréhension critique de la réalité. Il a diffusé une vision globale du passé, jusqu'à des époques récentes, vision qui inclut des dimensions sociales, économiques, etc., ainsi que leur structuration pour l'enseignement autour de problématiques liées au présent. Pour les premières années de la scolarité, il a suggéré que l'accent soit mis sur la notion de changement à partir de l'étude de différents aspects de la vie quotidienne, pour passer ensuite à un

enseignement proprement historique basé sur l'interprétation de témoignages pour que les élèves fassent « en petite échelle la même tâche de l'historien », pour qu'ils expérimentent la difficulté de construire la connaissance historique et développent une attitude critique (Nidelcoff, 1975).

Troisièmement, toujours à partir de la décennie 70, des idées de psychologie génétique ont également influencé l'enseignement de l'histoire. Par exemple, on a cherché à adapter les contenus en fonction des âges des élèves et développé des propositions pour « enseigner à penser ». Est aussi arrivé en Argentine, l'« étude du milieu », souvent promue dans l'école européenne. Ainsi, on a publié la chronique d'une expérience réalisée dans la ville de Rosario en 1969, où l'on proposait aux élèves de reconstruire l'histoire du quartier à travers la collecte et l'analyse de témoignages, d'entrevues, etc. En citant des publications locales des années 60 à destination des enseignants, les auteurs soulignaient que « *la valeur de l'étude du milieu réside dans l'activité elle-même, plutôt que dans son produit* » (Ageno et Ageno, 1972). Mais ces idées issues de la psychologie ont souvent été « appliquées », ce qui les détournait de leurs présupposés de base.

La dictature de 1976 à 1983 a bâillonné les mouvements critiques. Il y a eu pourtant quelques productions innovatrices pendant cette période ; par exemple, on a édité un texte pour le primaire centré sur une histoire sociale, qui ignorait complètement les héros et le récit de l'histoire politique (Mazzi et Santoro, 1982) ; se sont développées aussi des expériences d'enseignement selon les caractères indiqués précédemment, expériences qui ont été à l'origine de publications peu

après la fin de la dictature¹⁴. Il est très probable que le régime de terreur imposé par l'Etat ait éloigné des salles de cours les relations entre l'histoire et le présent.

Depuis 1984, avec l'« ouverture démocratique », un mouvement de changements dans l'enseignement de l'histoire a pris son élan ; il continue jusqu'à présent et comprend des propositions concernant les programmes, les manuels et les pratiques d'enseignement. Nous présentons d'abord les travaux développés par les spécialistes, y compris la nouvelle proposition officielle portant sur les contenus de 1995 et valable pour tout le pays ; cela dessine le cadre nécessaire pour décrire ensuite leur impact sur les pratiques scolaires.

Le changement peut-être le plus significatif, amplifié par la Réforme Educative commencée en 1993, a résulté du nouveau rapprochement des historiens avec l'enseignement. Depuis les années 60, une tradition historiographique basée sur les nouveaux courants européens, en particulier sur l'école des Annales, s'est développée en Argentine. En général, pendant deux décennies, les nouveaux historiens ne se sont pas occupés de l'enseignement ; ce ne fut que durant les années 80 que s'est produit le « *débarquement des universitaires* » (Iaies et Segal, 1994) dans l'histoire comme discipline scolaire.

Le rapprochement progressif des historiens a installé les contenus de l'enseignement

¹⁴ Par exemple, le Programme d'Education Créative de l'Organisation pour la Réinsertion par le Travail (ORT) d'Argentine a publié en 1985 des propositions d'activités pour l'enseignement de l'histoire à l'école primaire fondées sur l'idée d'« enseigner à penser » et déjà mises en œuvre dans des écoles privées pendant la dictature.

comme préoccupation principale. Ces historiens ont d'abord développé quelques recherches, en particulier des analyses de manuels et de programmes scolaires. En deuxième lieu, dans des publications, des cours et des matériaux pour la certification des enseignants, ils ont mis l'accent tout spécialement sur le rapprochement entre la nouvelle histoire et les enseignants, en s'occupant aussi bien des problématiques épistémologiques que des productions historiographiques actualisées en relation avec les programmes.

Troisièmement, les historiens ont élaboré des propositions de contenus scolaires qui mettent l'accent aussi bien sur les produits de la connaissance historique que sur leurs moyens de construction. Dans ce sens-là, les «*Contenidos Básicos Comunes*» («*Contenus Communs de Base*») d'histoire, publiés en 1995 et qui sont présentés plus loin, constituent un événement.

Quatrièmement, les «*universitaires*» ont participé de l'élaboration de manuels, aussi bien pour l'enseignement primaire que secondaire, dans le cadre d'un «*boom éditorial*» provoqué en partie par le changement des programmes scolaires. La nouvelle génération de manuels présente des différences avec les manuels traditionnels: l'introduction de certains sujets économiques et sociaux et de l'histoire récente, ainsi que de nouvelles visions pour des sujets anciens, des activités qui essaient de montrer des «*procédures*» pour la construction des connaissances; une autre nouveauté est le fait que plusieurs éditeurs proposent des périodes différentes de l'histoire argentine pour chaque classe de l'école primaire. Cependant, dans une recherche qui analyse les

manuels récents pour le primaire et le secondaire, Romero (1999) affirme que «*par rapport aux sujets liés à la nationalité, on peut observer dans la plupart des cas une relative continuité de la vision naturelle de la nation argentine*», de cette façon ces sujets conservent, même affaiblie par certains aspects, l'empreinte du «*mythe des origines*» élaborée par la Nouvelle Ecole Historique, en ajoutant quelques traits 'révisionnistes' (Romero, 1999)¹⁵.

Parallèlement au travail des historiens, des spécialistes du domaine éducatif ont aussi publié depuis 1984 de nouvelles propositions d'enseignement (par exemple, Camilloni et Levinas, 1988) et des analyses sur les limites des stratégies «*dérivées*» de théories psychologiques et liées à la «*didactique du milieu*» (Aisenberg et Alderoqui, 1994). De même, des expériences novatrices se sont multipliées aussi bien dans le primaire que dans le secondaire; élaborées par des spécialistes de l'histoire et de l'éducation, séparément ou parfois réunis, ces innovations comprennent, entre autres, les aspects suivants: l'enseignement de nouveaux sujets, tels que les mouvements migratoires, l'approche des relations passé-présent à travers des études de thèmes sur la longue durée ou des études comparatives, l'utilisation de l'histoire orale dans l'enseignement (par exemple: Saab et Casteluccio, 1991; Gojman et Finocchio, 1998; Schwarzstein, 1998; Aisenberg, Carnovale et Larramendy, 2001).

¹⁵ En ce qui concerne les premières productions, Braslavsky (1994), à propos des textes du primaire, et Sabato (1991), à propos de ceux du secondaire, signalent qu'elles semblent traduire une certaine confusion entre la science et l'asepsie.

Sur la base des contributions des historiens, on a conçu des outils pour dépasser le caractère factuel et descriptif de l'histoire scolaire et pour installer une histoire explicative. D'une part, on a pris comme contenus de l'enseignement, à développer tout au long de la scolarité, les « principes explicatifs » de l'histoire, par exemple: la causalité multiple, le temps historique, le sujet social. D'autre part, on a proposé des concepts spécifiques et/ou des idées générales tels que les « axes structurant les contenus », qui permettraient de produire une trame explicative et qui fonctionneraient sur deux niveaux: a) en tant qu'outils pour la sélection et l'organisation des contenus, ainsi que pour la structuration des activités d'apprentissage; b) en tant que contenus eux-mêmes, qui seraient appris graduellement et qui permettraient aux élèves d'attribuer du sens aux informations. Par exemple, on a suggéré le concept d'Etat comme axe organisateur pour l'histoire argentine (Svarzman, 1997b), ceux de pouvoir, d'hégémonie et d'Etat pour l'histoire latino-américaine (Alabart et Moglia, 1998), l'idée qu'une activité productive dynamise un domaine quelconque pour l'approche de la société coloniale du XVIII^e siècle (Alderoqui et al., 1997). Cette conception a aussi gagné en force dans certains documents officiels tels que le « Pre Diseño Curricular » pour la capitale (1991) où les contenus historiques sont formulés sous la forme d'idées de base et de relations, et non sous la forme de listes de sujets à traiter.

Les « Contenus Communs de Base » (CBC)

Dans le cadre de la Réforme Educative nationale engagée sous la présidence de Carlos Menem, avec la Loi Fédérale de l'Education de 1993, le Gouvernement National a défini les Objectifs et les Contenus Communs de Base pour l'Education Générale de Base

(EGB) qui « définissent l'ensemble des savoirs primordiaux qui constituent la base de l'enseignement dans tout le pays » (CBC, 1995) et qui répondent à la décision de « mettre fin à l'état de détérioration et d'obsolescence des savoirs qui devraient être enseignés à l'école »¹⁶. Les Contenus Communs de Base (CBC), publiés en 1995, sont la base sur laquelle chaque juridiction autonome a élaboré, ou est en train d'élaborer, son propre programme.

Les CBC ont été préparés notamment avec les contributions de spécialistes dans chacune des disciplines. Ces contributions ont repris certaines innovations des programmes décidés par différentes juridictions autonomes à partir de 1984. Les CBC sont présentés en chapitres selon chaque branche scientifique ou culturelle et, à l'intérieur de chacun des chapitres, sont organisés en blocs suivant la logique des disciplines.

Le chapitre de « Sciences Sociales »¹⁷ est constitué de cinq blocs, qui ne correspondent pas nécessairement à un ordre d'enseignement: « *Les sociétés et les espaces géographiques* », « *Les sociétés à travers le temps. Changements, continuités et diversité culturelle* » qui incorpore les contenus de l'histoire, « *Les activités humaines et l'organisation sociale* » qui réunit les contributions de la sociologie, de l'économie, de l'anthropologie et des sciences politiques, « *Procédures liées à la compréhension et à l'explication de la réalité sociale* » et « *Attitudes générales liées à la compréhension et à l'explication de la réalité sociale* ».

¹⁶ Discours du Ministre de l'Education devant l'Assemblée du Conseil Fédéral, novembre 1994 (CBC, 1995).

¹⁷ Les contenus de « Formation éthique et citoyenne » font l'objet d'un chapitre différent.

A la différence de tous les programmes précédents, on inclut des stratégies, appelées « procédures », pour la production de connaissances en leur donnant un statut de contenus. Ainsi, pour chacun des cycles de l'éducation de base, le bloc qui correspond à l'histoire présente aussi bien des contenus conceptuels que des contenus procéduraux. Les attitudes sont aussi définies en tant que contenus, classées en fonction du développement personnel, du développement socio-communautaire, de la connaissance scientifique, de la communication et de l'expression. De plus, on souligne comme indispensable l'articulation des contenus historiques avec ceux du bloc consacré aux « différents niveaux et dimensions qui constituent la réalité sociale », en introduisant des concepts et des idées sociales, économiques, politiques et culturelles, en relation avec le principe de globalité qui tente de montrer la complexité de la réalité historique.

Pour le premier cycle (élèves de six à huit ans), on propose des notions de base sur le temps historique et sur l'emploi des traces et des témoignages pour connaître le passé, en relation avec l'histoire personnelle et familiale. Bien que le passé immédiat de la communauté locale soit privilégié, on tient compte aussi du passé d'autres communautés. De même, on définit comme contenus : « *Commémorations historiques et anniversaires d'événements divers, correspondant au cadre local, national et international* » et « *Rapports de base entre l'histoire locale et l'histoire nationale à partir des commémorations historiques* ». C'est la seule référence, dans la totalité du document, aux « commémorations » ; ainsi, on ne mentionne aucun des « héros » ni des symboles nationaux. Il s'agit d'une différence remarquable avec les programmes précédents

car ce programme exprime l'intention de différencier l'enseignement de l'histoire des « réjouissances patriotiques ».

Pour le deuxième cycle (élèves de neuf à onze ans), on dresse un panorama de l'histoire nationale à partir des sociétés aborigènes jusqu'à la fin du XIX^e siècle. « *On propose la connaissance du passé à travers la reconstruction des modes de vie dans différentes époques de la société argentine et de la province correspondante – en établissant des liens avec l'histoire américaine et européenne –, ainsi qu'une recherche à propos de l'histoire d'un sujet local d'importance lié aux orientations provinciales et nationales* » (CBC, 1995). On propose une périodisation en fonction des différents modes de vie, plus actuelle que celle des programmes classiques ; cependant, les dénominations « Argentine indigène » et « Argentine coloniale » semblent correspondre au paradigme du « mythe des origines ». En comparaison avec les programmes précédents, on a réduit la place accordée à la période 1810-1852 et, à l'intérieur de chaque période, la prédominance des contenus politiques diminue au profit des aspects sociaux et économiques. Parmi les procédures, on introduit les relations entre différents aspects des manières de vivre, l'analyse des changements, des causes, des conséquences et des intentions, l'analyse de différents types de sources et de différentes interprétations du passé.

Pour le troisième cycle (élèves de douze à quatorze ans), on propose un travail plus systématique avec la construction de quatre principes explicatifs : globalité, changement/continuité, causalité multiple et intentionnalité, et l'on approfondit les procédures des cycles précédents. On vise « *à la reconstruction d'un récit articulé de l'histoire*

universelle, [...] on consacre une place privilégiée à l'analyse de la culture occidentale» (CBC, 1995) ; pour ce faire, on introduit les sujets suivants : l'origine de l'humanité, l'antiquité classique, la société chrétienne-féodale et le monde urbain bourgeois, expansion européenne des XV^e et XVI^e siècles, l'ère du capitalisme et les révolutions modernes, les modes de rapports entre l'Europe et les mondes non-européens, l'Argentine et l'Amérique Latine jusqu'au XIX^e siècle, le monde du XX^e siècle et l'Argentine contemporaine dans le cadre latino-américain et mondial, en étudiant pour ce dernier sujet des problématiques récentes

Les CBC ont été l'objet d'appréciations diverses parmi les spécialistes. Les uns ne reprennent que les aspects positifs, tels que l'appui sur l'histoire récente (Finocchio, 1999) ; d'autres valorisent les contributions d'experts reconnus, mais critiquent la mécanique de la négociation entre différents acteurs, mécanique qui a conduit à une superposition ambiguë de visions historiques nouvelles et anciennes (De Aménzola, 1997). Plusieurs spécialistes ont également critiqué la diffusion immédiate et massive des CBC dans toutes les écoles du pays, avant l'élaboration des programmes dans chaque juridiction autonome, d'où le fait que ces CBC aient commencé à fonctionner, en réalité, comme des programmes (Terigi, 1996 ; Funes, 2001) et comme référence pour l'élaboration de manuels. Par rapport aux contenus d'histoire, bien des voix se sont manifestées contre l'idée d'une matière consacrée aux sciences sociales et ont défendu l'autonomie de la discipline pour le troisième cycle de l'école de base. Finalement, certains spécialistes mettent durement en question aussi bien le caractère général de la réforme, du

fait qu'elle s'insère dans un projet néo-libéral qui conduit vers le « *déclin de la dépense sociale dans les niveaux les plus bas de la communauté* », que les contenus du chapitre consacré aux Sciences Sociales (Funes, 2001). Aussi bien Funes (2001) que Feldman (1996) critiquent le recours exclusif à *quelques* experts pour une tâche qui comporte de grandes implications politiques. A un autre niveau, Feldman (1996) dénonce le fait que la consultation exclusive d'experts disciplinaires ait conduit à ignorer la spécificité des contenus scolaires.

Des changements dans les salles de cours

L'évolution des dernières décennies a revivifié les préoccupations concernant l'enseignement de l'histoire dans le système éducatif ainsi que la diffusion de contenus et de pratiques éloignés, dans une certaine mesure, des modèles traditionnels. Toutefois, ces contenus et pratiques coexistent toujours avec ceux et celles qui perpétuent le modèle de l'« identité nationale ». Nous dessinons maintenant quelques-uns de ces nouveaux traits en utilisant des données qui correspondent, pour la plupart, à la capitale ; soulignons encore une fois le manque d'informations précises à propos de leur ampleur aussi bien dans la ville que dans l'ensemble du pays.

Tout d'abord, à partir de 1984, dans le climat de ferveur sociale due au retour de la démocratie, l'inclusion de sujets d'actualité s'est développée à l'école primaire et dans le secondaire ; dans le primaire ces sujets font partie de la matière consacrée aux sciences sociales. L'actualité est souvent étudiée comme un sujet en soi qui fait des apparitions soudaines en fonction des événements nationaux ou internationaux ; elle peut alors

faire l'objet d'une conversation ou de la lecture d'un article du journal, ou même devenir l'axe d'un projet de recherche bibliographique à propos de l'histoire du problème en question. De même, il est fréquent que, en classe, référence soit faite au présent en termes de comparaison avec la période étudiée. Mais en général, ces références ne font pas l'objet d'un travail et ne répondent à aucune planification. D'une manière ou d'une autre, on dirait que l'abîme entre les contenus scolaires d'histoire et le monde qui les entoure s'est effacé.

Ensuite, le traitement des commémorations, traditionnellement liées de manière intime à l'enseignement de l'histoire, a changé. D'une part, au cours des dernières années, probablement en fonction du climat politique général, nous observons un balancement entre des moments d'apathie, où l'on accomplit une formalité rituelle, et d'autres où l'on accorde aux commémorations un sens et une émotion en fonction des problématiques actuelles. Par exemple, dans le courant de cette année 2002, année d'une grande mobilisation sociale, on a proposé aux élèves de certaines écoles de réfléchir, pour le 25 mai, à ce que «signifierait aujourd'hui une révolution» et, pour le 9 juillet, à la question de savoir si nous sommes «indépendants de nos jours» (*Journal Página/12*, 07/07/02). D'autre part, toujours dans les dernières années et en relation avec des nouvelles commémorations instaurées par des décisions officielles, il existe des écoles qui introduisent des cours sur l'histoire récente, tels que le «Jour de la Mémoire» – en commémoration du Coup d'Etat de 1976 – ou, au secondaire, «La Nuit des Crayons Noirs» – à propos de la disparition d'un groupe d'adolescents. Des textes normatifs émanant

du Gouvernement de la capitale attribuent à ces nouvelles commémorations un rang inférieur à celui des commémorations «traditionnelles».

Enfin, il y a des écoles primaires qui ont différencié les commémorations et l'enseignement de l'histoire et ont abandonné la répétition classique des mêmes sujets tous les ans, en distribuant à chaque classe des périodes différentes de l'histoire argentine. Il y a même des enseignants qui ne proposent pas des cours traitant des commémorations «*parce qu'elles n'ont rien à voir avec leur programme*». De plus, on a introduit des nouveaux contenus, parfois liés aux expériences novatrices développées par des spécialistes, et en rapport étroit avec les nouveaux sujets des manuels: d'une part, de nouvelles visions se sont installées pour des sujets «anciens» tels que l'étude de la colonisation, centrée sur l'exploitation des mines du Potosí et pas seulement limitée à des zones du territoire argentin actuel; d'autre part, l'histoire argentine ne s'arrête pas en 1860, et ne s'arrête pas non plus à la politique comme seul sujet; on enseigne ainsi le modèle économique agro-exportateur et les mouvements migratoires du tournant des XIX^e et XX^e siècles; on étudie aussi des sujets politiques de la seconde moitié du XX^e siècle, tels que le péronisme ou les coups d'Etat, et, peut-être de manière moins généralisée, on introduit aussi quelques sujets d'histoire en dehors de l'histoire argentine, tels que la Révolution Industrielle ou les Guerres mondiales.

Par rapport aux contenus enseignés, sauf pour la vulgate propre aux commémorations, il est pertinent de signaler, au moins dans le cas de la capitale, l'hétérogénéité des sujets d'histoire enseignés dans les écoles

primaires; ceci est probablement lié aux changements de ces dernières années. Le recueil des contenus enseignés dans la septième classe (ou septième année selon les nouveaux niveaux éducatifs), réalisé par le Secrétariat de l'Éducation en 1999 pour construire un instrument d'évaluation, a montré qu'il n'y avait aucun contenu d'histoire qui fut enseigné par plus de 69% des enseignants et que la grande quantité de sujets classés par ces derniers dans la catégorie « Autres », c'est-à-dire, hors des programmes, « *a rendu nécessaire d'élaborer une évaluation avec des alternatives diverses* » (G.C.B.A., 2000); à l'intérieur des contenus de cette catégorie « autres », on trouvait ceux des commémorations et ceux liés à des problématiques actuelles ou récentes, par exemple, « Le Kosovo et les conflits armés ».

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement, les données dont on dispose, toujours dispersées, semblent montrer un certain impact dans l'école primaire des propositions d'innovation qui circulaient depuis la décennie de 1970. Dans l'intention de s'insérer dans les nouvelles visions, bien des enseignants ont introduit les sorties hors de la classe, le travail avec des sources, la réalisation d'entretiens avec différents acteurs sociaux et ce qu'on appelle les « recherches » (Aisenberg et Alderoqui, 1994; Iaies, 1996; Alderoqui et al., 1995). Dans le panorama des contenus enseignés de la capitale que nous venons de citer, les procédures sont les seuls contenus qui apparaissent parmi ceux qui ont été enseignés par 70% à 100% des enseignants (G.C.B.A., 2000). Les chroniques des pratiques d'enseignement de l'histoire publiées périodiquement par la Revue *Novedades Educativas* indiquent aussi l'implantation d'innovations; par exemple,

dans un des numéros sont présentées des expériences qui articulent l'analyse des documents, des sorties hors de la classe et la réalisation d'entretiens avec différents acteurs sociaux, ainsi qu'un projet qui étudie les processus de peuplement d'Avellaneda (dans la Province de Buenos Aires), projet réalisé avec trois cents élèves de la sixième année de l'école primaire et qui s'est achevé par un Congrès où l'on en a débattu les conclusions, ou encore un nouveau projet, « *Le port à travers le temps et l'espace* » (*Novedades Educativas*, 1999).

Dans l'enseignement secondaire, « *beaucoup d'enseignants, surtout depuis le retour à la démocratie, essayent d'enseigner, dans la quatrième année, l'histoire de l'Amérique Latine et, dans la cinquième, une histoire de l'Argentine, qui mettent l'accent, au moins, sur la période de 1916 à nos jours* » (Alonso, 1997). D'un autre côté, des enseignants déjà formés aux nouvelles tendances historiographiques et avec des perspectives critiques tentent d'enseigner une histoire explicative; ils acceptent la tâche d'élaborer les matériaux pour l'enseignement, y compris la sélection d'ouvrages pour les élèves. Il est possible que ceci ait accentué aussi bien la diversité des contenus enseignés que leur distance par rapport aux programmes et aux manuels.

En ce qui concerne les changements dans les formes de l'enseignement à l'école secondaire, il existe aussi un mouvement de pratiques innovantes, dont certaines sont publiées par des enseignants également dans la revue *Novedades Educativas*, telles que l'introduction de sujets relatifs au XX^e siècle à partir de l'analyse de films (*Novedades Educativas*, 1998); il y a de même des enseignants qui développent des projets centrés sur l'histoire

locale et/ou sur l'histoire orale. Cependant, le mouvement innovateur semble être plus limité qu'au primaire. Peut-être le fait d'essayer d'enseigner une histoire explicative avec une méthodologie traditionnelle est-il le plus répandu. Une étude faite dans la capitale à propos du redoublement et de l'abandon scolaire durant les premières années du secondaire a révélé qu'une des trois matières qui présentent le plus de difficultés pour les élèves est l'histoire, alors que traditionnellement elle était cataloguée comme une discipline facile, pour laquelle il ne fallait que mémoriser des faits. A ce propos, on a mentionné des « *essais innovateurs défaillants* » où les enseignants exposent des explications et des débats historiographiques beaucoup trop complexes pour les élèves (De Aménzola, 1997).

Les changements dans les pratiques reflètent l'intention de beaucoup d'enseignants de renouveler l'enseignement de l'histoire et, dans certains cas, ils réussissent à concrétiser dans les salles de cours des projets d'enseignements basés sur une compréhension critique de la réalité présente et passée. Cependant, il arrive souvent que les propositions à caractère innovant ne parviennent pas à traduire leur intention de promouvoir l'apprentissage d'une histoire explicative dans l'esprit des élèves ou de faire prendre conscience à ces derniers des conditions de production des connaissances historiques. En conséquence, divers spécialistes mettent en question l'ampleur des innovations portant sur les contenus qui sont effectivement enseignés et appris. Ceci est étroitement lié au type d'activité intellectuelle mis en place dans les cours et à la personne qui en est responsable; aussi, bien que présentées sous des formes nouvelles, l'identification et la reproduction d'informations pauvrement

analysées peuvent demeurer l'axe principal du travail des élèves.

Ainsi, les travaux orientés vers l'étude du milieu restent souvent à un niveau factuel et évident (Iaies et Segal, 1994; Alderoqui, 1994); les entretiens peuvent devenir une source d'informations anecdotiques (Alderoqui et al., 1995); l'intention d'encourager la participation des élèves peut se réduire à des activités basées sur l'opinion et/ou sur des savoirs que les élèves possèdent déjà (Aisenberg, 1994; Iaies 1996), ce qui produit souvent la dilution de l'objet de l'enseignement; les procédures sont incorporées en tant qu'exercices purement instrumentaux, sans aucun rapport avec des contenus conceptuels ou explicatifs (Terigi, 1996).

La perte du sens originel des propositions lorsqu'elles sont mises en place dans la salle de cours peut être en rapport avec une connaissance insuffisante de l'histoire de la part des enseignants, surtout à l'école primaire. Il s'agit pourtant d'un problème observé aussi avec des enseignants qui dominent leur discipline. Beaucoup de facteurs pourraient être analysés pour expliquer ce problème; d'une part, l'insuffisance des connaissances didactiques à disposition (Feldman, 1999): bien des propositions restent des affirmations générales, dérivées de l'histoire ou de la psychologie, et sont clairement déficientes pour générer des projets d'enseignement. Un deuxième aspect est celui des dysfonctionnements que les nouvelles propositions introduisent dans les formes scolaires existantes, formes qui contribuent à définir la nature du savoir enseigné (Chevallard, 1997). Ces nouvelles propositions impliquent en général un travail intellectuel profond de la part des élèves,

ce qui demanderait, entre autres, beaucoup de temps et de continuité. En contrepartie, le fonctionnement scolaire est caractérisé par la pression du temps, la fragmentation du savoir et la préséance donnée à des savoirs clairement identifiables pour l'évaluation, un fonctionnement dans lequel l'enseignement traditionnel de l'histoire s'enserme commodément. Les conditions aujourd'hui dominantes favoriseraient la simplification du travail intellectuel mis en jeu dans les cours et, en conséquence, des contenus enseignés et appris. Ces appréciations coïncident avec l'hypothèse d'Audigier à propos du fait que les temps scolaires brefs dont on dispose pour un objet d'enseignement rendent difficile l'introduction d'éléments nouveaux et accentuent le retour ou le recours à la « vulgate » (Audigier, 1988).

Avant de conclure, insistons à nouveau sur le fait que l'ébauche présentée ici mérite d'être approfondie. Il faudrait développer des recherches pour réaliser un diagnostic précis de la situation de l'enseignement de l'histoire en Argentine. De plus, en fonction des données à notre disposition, il semble que les changements apportés aux contenus et aux pratiques, même s'ils représentent des essais de rupture par rapport au modèle de l'« identité nationale », n'ont pas été suffisants pour que ce modèle soit effectivement abandonné, encore moins pour structurer un nouveau modèle. Ceci est étroitement lié au problème des finalités que nous discutons maintenant.

Des nouveaux contenus... pour quoi ?

Le renouvellement des contenus, mis au premier plan par la Réforme Educative, a estompé tout au long de ces dernières années la discussion à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire. Il y a des enseignants

et même des écoles qui structurent l'enseignement de l'histoire autour du développement de capacités critiques pour l'analyse de, et la participation dans, la société actuelle. Mais d'une part, ceci est loin d'être généralisé et, d'autre part, l'idée que l'histoire est un outil pour la compréhension du présent, idée souvent reprise par les spécialistes, semble avoir des sens divers lorsqu'il s'agit de la reprendre pour structurer l'histoire scolaire. Elle n'est donc pas suffisante pour définir les finalités de l'enseignement de l'histoire.

Des questions d'importance liées à la formation de l'identité nationale persistent; elles aussi n'ont pas été résolues. Quant aux pratiques scolaires, on a déjà signalé que se succèdent des moments d'effacement et des moments de résurgence des commémorations; mais, que ce soit avec apathie ou avec enthousiasme, celles-ci continuent d'être un des piliers de l'école primaire. Sur le plan social, il y a des parents qui souhaitent que leurs enfants apprennent la vie des héros et leurs batailles, et qui adressent des réclamations aux écoles et aux enseignants qui ont abandonné la prééminence traditionnellement accordée à la décennie de 1810-1820. Concernant les dispositions officielles, les CBC ne comprennent pas les héros. Cependant, avec le calendrier scolaire, les commémorations continuent de constituer des contenus obligatoires destinés à promouvoir des sentiments d'adhésion. A titre illustratif, des tensions existent à l'intérieur même des normes officielles: dans la capitale, Buenos Aires, les nouveaux contenus de sciences sociales ne font aucune référence aux héros ni à la formation de l'identité nationale; cependant, par exemple, tous les mois d'août, le Secrétariat de l'Education organise un

concours pour les écoles de l'Etat: il faut que les élèves de la septième année rédigent un texte à propos de «La personnalité du Général Don José de San Martín».

Parmi les spécialistes, la critique massive faite à la «didactique des héros» coexiste avec l'acceptation assez générale du fait que les commémorations traditionnelles sont inéluctables. Ce dernier thème continue d'être épineux, confus et insuffisamment analysé. Certains spécialistes proposent comme solution de considérer les commémorations à travers une perspective historique et conceptuelle (Zelmanovich et al., 1994; Svarzman, 1997), ce qui semble négliger la tension entre la prise de distance critique que vise la formation en histoire et la tendance à l'adhésion et à l'identification recherchée à travers les commémorations (Audigier, 1994).

La Réforme Educative a produit une certaine révision au sujet des héros dans l'enseignement de l'histoire. Sous le sous-titre «Les héros chevauchent à nouveau», De Aménzola commente un article de *Clarín* (édition du 4 mai 1997 du journal le plus diffusé en Argentine) qui réunit les opinions d'historiens et d'éducateurs par rapport à cette question: «*Ils se prononcent tous en faveur de la présence des héros dans l'enseignement, tout en signalant qu'il faut que ce soit fait d'un point de vue plus humanisé*», en leur enlevant le bronze et en valorisant le fait que l'école aide à construire des héros positifs, des figures qui permettent aux élèves de s'identifier avec les valeurs sociales, démocratiques et solidaires. A ce sujet, l'auteur signale que même s'il s'agit d'intentions raisonnables, «*il est très probable que l'exaltation des héros conserve ses anciens traits réactionnaires et*

ultra-nationalistes», et il conclut en disant que «*... le problème de la valeur formative de l'histoire ne semble pas se résoudre avec la modique opération qui consiste à améliorer le culte des héros en humanisant les Pères de la Patrie pour qu'ils deviennent des gardiens plus bienveillants*» (De Aménzola, 1997).

A notre avis, le débat sur les finalités n'est pas du tout épuisé. D'une part, malgré les critiques, les héros «*continuent de chevaucher*», d'autre part, il semble qu'on ne dispose pas d'un consensus à propos de la finalité de l'enseignement de l'histoire qui ait la puissance manifestée par l'«*identité nationale*», ce qui est probablement une condition pour la restructuration de l'enseignement de l'histoire dans le système éducatif argentin. ➔

BIBLIOGRAPHIE

- Ageno, Raúl et Cambiaso de Ageno, Ethel (1972): *Una experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. Editorial Biblioteca. Rosario, Argentina.
- Aisenberg, Beatriz et Alderoqui, Silvia (comps.) (1994): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires.
- Aisenberg, Beatriz; Carnovale, Vera et Larra mendy, Alina (2001): *Aportes para el desarrollo curricular: Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. Dirección de Curricula, Dir. General de Planeamiento. Sec. de Educación. G.C.B.A.
- Alabart, Mónica et Moglia, Patricia (1998): «Enseñar historia de América Latina». En: *Ciencias Sociales. Aportes para la capacitación N° 2*. Revista Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Alderoqui, Silvia (1994): «Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado». En Aisenberg y Alderoqui (comps): *op. cit.*
- Alderoqui, Silvia, Gojman, Silvia, Segal, Analía (1995): *Documento de Actualización Curricular. Ciencias Sociales*. Dir. de Curricula, Dir. General de Planeamiento. Sec. de Educación. G.C.B.A.

- Alderoqui, Silvia, Gojman, Silvia, Segal, Analía, Villa, Adriana, Aisenberg, Beatriz (1997): *Documento de Actualización Curricular. Dos propuestas didácticas para la enseñanza de ciencias sociales en el segundo ciclo*. Dir. Curricula, Dir. Gral de Planeamiento. Sec. de Educación. G.C.B.A.
- Alonso, María E. (1997): «Educación Polimodal: los nuevos contenidos de ciencias sociales» En Revista Novedades Educativas N° 76. Buenos Aires.
- Audigier, François (1988): «Savoirs enseignés – savoirs savants». In Marbeau, L., Audigier F. (comps.) *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'histoire et de la Géographie et des Sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés-savoirs savants*. INRP, Paris.
- Audigier, François (1994): «Histoire». In: *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan. Paris.
- Braslavsky, Cecilia (1991): «Los libros de texto en su contexto». En: Rieckenberg, Michael (comp): *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts. Bs. As. op. cit.
- Braslavsky, Cecilia (1994): «La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas». In Aisenberg Alderoqui (comps.) op. cit.
- Braslavsky, Cecilia (1996): «Tensiones y conflictos en la implementación de la Ley Federal». Revista Novedades Educativas, Año 8, N° 72 (pp. 8 a 10). Diciembre 1996, Buenos Aires.
- Camilloni, Alicia et Levinas Marcelo (1988): *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Aique, Buenos Aires.
- Chevallard, Y. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As.
- De Aménzola, Gonzalo (1997): «El difícil arte de cambiar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Historia y la transformación educativa argentina», in *Revista Grupo de investigación en teoría y didáctica de las ciencias sociales*. BOLETÍN N° 2. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Devoto, Fernando (1991): «Idea de Nación, Inmigración y «cuestión social» en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)». Paper presentado en la Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia. Bs. As.
- Feldman, Daniel (1996): «¿Quiénes son los expertos? Problemas de la Reforma Educativa». Paper presentado en el Congreso Internacional de Educación «Educación, crisis y utopías». F.FyL; Universidad de Buenos Aires.
- Feldman, Daniel (1999): *Ayudar a enseñar*. Aique. Buenos Aires.
- Finocchio, Silvia (1989): «Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física». Revista *Propuesta Educativa*, Año 1, N° 1, Flasco, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Finocchio, Silvia (1999): «Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina». In Revista *Iber N° 22. La historia en la enseñanza latinoamericana*. Barcelona.
- Finocchio, Silvia et Gojman, Silvia (1998): «El trabajo: entre sueños, incertidumbres y realidades». In Aisenberg et Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós. Buenos Aires.
- Funes, Alicia Graciela (2001): «Una historia reciente: la construcción de la didáctica de lo social y la formación docente». In Funes, A. (comp.) (2001) *Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas*. Manuscritos Libros. Neuquén. Argentina.
- Gallo, Ezequiel et Cortés Conde, Roberto (1972): *Historia Argentina. La república conservadora*. Paidós, Buenos Aires.
- Gvirtz, Silvina (1995): «Los cuadernos de clase. Disciplina vs actividades.» In Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. F. F. yL., Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Iaies, Gustavo et Segal, Analía (1994): «La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia delante.» In Aisenberg et Alderoqui (comps.) op. cit.
- Iaies, Gustavo. (1996): «Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales». En Iaies, G. (comp.): *Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales*. AZ editora. Bs. As. op. cit.
- Marí, C., Saab, J., Suárez, C. et al. (2000): «'Tras un manto de neblina...' Las Islas Malvinas como creación escolar». In: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* N° 5. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Mazzi, Daniel et Santoro, Silvio (1982): *Estudios Sociales. Estampas históricas*. Ediciones Aragón. Buenos Aires.
- Nidelcoff, María T. (1975): *La escuela y la comprensión de la realidad. (Ensayo sobre la metodología de las ciencias sociales)*. Editorial Biblioteca. Rosario, Argentina.

- Novaro, Gabriela (2002): *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*. Tesis doctoral; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- *Novedades Educativas* (1999): «Una experiencia en la Provincia de Buenos Aires» et «El puerto a través del tiempo y del espacio (por Sandra Bortolozzi)». Año 11, N° 99. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Rieckenberg, Michael (comp.) (1991): Introducción. *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts. Buenos Aires.
- Romero, Luis Alberto (1994): *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Romero, Luis Alberto (1996): *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.* Aique, Buenos Aires.
- Romero, Luis Alberto (coord.) (1999): La visión argentino-chilena en el sistema escolar: diagnóstico y perspectivas. La Argentina. Informe final. *Programa de Estudios de Historia Económica y Social Americana*. Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. E. Ravignani», F. FyL., Universidad de Buenos Aires.
- Saab, Jorge et Castelluccio, Cristina (1991): *Pen-sar y hacer historia en la escuela media*. Troquel. Buenos Aires.
- Sabato, Hilda (1991): «Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la historia económica en los textos escolares». Paper presentado en la Primera Conferencia Argentino-Alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la Historia. Buenos Aires, abril 1991.
- Schwarzstein, Dora (1998): La Historia Oral en la Escuela. Una experiencia innovadora en zonas de acción prioritaria. *Informes n° 1 y n° 2*. F.FyL., UBA, Secretaría de Educación, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Svarzman, José H. (1997): «El período 1810-1820: una visión globalizadora. Una época frecuentemente enseñada». *Revista En la escuela*. Suplemento de *Novedades Educativas*. Abril 97. Buenos Aires.
- Svarzman, José H. (1997b): *Del hecho al concepto. El concepto de Estado en la historia argentina como eje articulador*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

- Terigi, Flavia (1996): «Sobre conceptos, procedimientos y actitudes». Revista *Novedades Educativas* N° 64. Buenos Aires.
- Zelmanovich, Perla; González, Diana; Gojman, Silvia et Finocchio, Silvia (1994): *Efemérides, entre el mito y la historia*. Paidós, Buenos Aires.

DOCUMENTS CONSULTÉS:

- 1918, Argentina. Consejo Nacional de Educación. *Plan de Estudios y Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal*. (retoma el programa de «Historia Patria», de 1910).
- 1939, Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Consejo Nacional de Educación. *Programas de Instrucción Primaria*.
- 1939, Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Consejo Nacional de Educación. *Programas de Instrucción Primaria: distribución por asuntos e instrucciones*.
- 1949, Argentina. Consejo Nacional de Educación. *Programas de Educación Primaria*
- 1954, Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Primaria. *Programa de Educación Primaria*.
- 1956, Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Primaria. *Programa de Educación Primaria*.
- 1961, Argentina. Consejo Nacional de Educación. *Plan de estudios y programa de educación primaria*.
- 1972, Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Lineamientos curriculares de 1° a 7° grados*.
- 1977, Argentina. Ministerio de Cultura y Educación: *Objetivos pedagógicos del nivel primario y del nivel medio: Contenidos mínimos del nivel primario común*. Resolución Ministerial N° 284/77.
- 1991, Argentina, Ministerio de Educación y Justicia. *Calendario Escolar. Distribución de la Actividad Escolar. Año 1991*.
- 1995, Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.
- 1999, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Curricula. *Prediseño curricular para la Educación General Básica*.
- 2000, G.C.B.A. Secretaría de Educación. Dirección de Investigaciones. Programa de Evaluación y Prospectiva. Proyecto de evaluación y mejoramiento de la enseñanza primaria. *Evaluación de los alumnos de séptimo grado en las Áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*.

GÉRARD NOIRIEL, ECOLE DES HAUTES ETUDES EN SCIENCES SOCIALES, PARIS

Affirmer que l'histoire sociale ne doit plus occuper une place importante dans les programmes d'histoire des collèges et lycées parce qu'elle ne serait plus à l'ordre du jour de la recherche est une absurdité. Ce genre de propos illustre les luttes de concurrence qui opposent les historiens entre eux sur la définition du savoir légitime en histoire. Le clivage entre histoire politique et histoire sociale n'est pas nouveau. Schématiquement, on peut dire qu'à chaque fois que la France a connu d'importants mouvements sociaux (début du siècle, années 1950, Mai 68), l'histoire sociale a eu le vent en poupe; alors que dans les périodes de démobilitation, comme celle que nous connaissons aujourd'hui, l'histoire politique traditionnelle (qu'on appelle parfois « événementielle ») a repris le dessus. Mais il faut bien voir que ces polémiques n'ont qu'un lointain rapport avec la réalité de la recherche scientifique, telle qu'elle se pratique dans les thèses et les articles des revues historiques savantes. Avant d'affirmer que tel ou tel courant de la recherche est « dépassé », il faudrait que les historiens se mettent d'accord sur les *critères* permettant d'évaluer l'innovation, le dynamisme, la productivité

scientifique dans notre discipline. Or à l'heure actuelle de tels critères n'existent pas. Dans ces conditions, les historiens qui tiennent des discours sur l'histoire ne peuvent être que juge et partie. On comprend que les historiens qui entretiennent des liens privilégiés avec le pouvoir politique et les médias disposent de moyens puissants pour discréditer leurs concurrents et imposer dans l'opinion l'idée que leur domaine de recherche est à la pointe de l'innovation. Mais pour cultiver ces liens, il faut dépenser beaucoup d'énergie et y consacrer un temps considérable, au détriment du travail scientifique. C'est ce qui explique ce paradoxe (qui n'est pas nouveau): ce sont souvent ceux qui parlent au nom de l'histoire qui la pratiquent le moins dans sa forme savante. Bien évidemment, ce clivage ne recoupe pas l'opposition histoire sociale/histoire politique. Ces deux domaines possèdent leurs « savants » et leurs « vulgarisateurs ». Néanmoins, il est évident que les historiens qui se réclament de l'histoire politique sont surreprésentés dans les lieux de pouvoir évoqués plus haut (comme chroniqueurs de presse, experts dans les instances officielles chargées de l'élaboration des programmes du secondaire, directeurs des collections de manuels scolaires chez les éditeurs). On comprend mieux dans ces conditions pourquoi et comment le discours sur la « crise » de l'histoire sociale a pu se diffuser au cours des dernières années.

¹ A l'origine, cet article a été publié dans la revue du Syndicat national de l'enseignement supérieur (SNES) *Us magazine*, en décembre 1999. Il se trouve également sur le site de la revue électronique *Actes de l'Histoire de l'Immigration* (<http://barthes.ens.fr/clio/>). Nous remercions Gérard Noiriel de nous avoir autorisés à le reproduire ici.

Ceci dit, il est incontestable que l'histoire économique et sociale, appuyée sur les méthodes quantitatives, que Fernand Braudel et Ernest Labrousse avaient impulsée dans les décennies d'après-guerre, a perdu son dynamisme. Mais cela s'explique par le fait qu'une nouvelle génération d'historiens a défriché de nouveaux chantiers qui ont bouleversé l'ancienne histoire sociale. Sans entrer dans les détails, on peut retenir deux aspects majeurs de ce renouvellement. En premier lieu, les historiens sociaux ont tendance aujourd'hui à rejeter l'analyse en termes de structures au profit des acteurs. On raisonne de moins en moins à partir des entités collectives qui étaient au centre de l'ancienne histoire économique et sociale : la « Classe Ouvrière », la « Bourgeoisie », etc. Le mot d'ordre est de « déconstruire » ces entités pour voir comment, concrètement, se nouent les relations entre les individus ; comment on passe du singulier au collectif. En second lieu, et les deux points sont liés, les historiens sociaux rejettent de plus en plus aujourd'hui le schéma explicatif global que Braudel et Labrousse avaient imposé en s'inspirant de la conception marxiste de l'histoire (infrastructure/superstructure). Ce schéma, distinguant trois instances superposées – l'économique, le social et le politique –, fonctionnait comme une « grille de lecture » passe-partout censée expliquer tous les phénomènes historiques. Sans nier l'importance des facteurs économiques dans les transformations du monde social, les historiens sociaux d'aujourd'hui privilégient des schémas explicatifs plus diversifiés, plus étroitement adaptés aux problèmes qu'ils cherchent à résoudre dans leur travail empirique. La conséquence peut-être la plus importante de cette évolution tient au fait que la définition des domaines de l'histoire est en train de changer. Au lieu de

définir l'histoire politique comme le domaine qui s'occupe de la réalité politique, on s'intéresse au politique en tant qu'objet de recherche pouvant être étudié aussi bien par l'histoire politique classique que par l'histoire sociale, culturelle, etc. Il ne s'agit plus, dans ces conditions, d'opposer l'histoire politique à l'histoire sociale mais de se demander comment l'historien peut étudier le politique (quelles problématiques, quelles méthodes, etc.). Je crois que c'est à ce niveau que se situent les vrais clivages qui divisent actuellement la recherche historique. L'histoire politique qui a pignon sur rue aujourd'hui refuse de s'ouvrir sur les sciences sociales. Elle continue à raisonner à partir de ces personnages fictifs que sont la Nation, l'Etat, l'Opinion. Les historiens sociaux s'efforcent quant à eux d'appréhender ces entités politiques à l'aide des instruments que la sociologie ou l'anthropologie ont élaborés pour étudier la société.

Lorsqu'on examine les programmes et les manuels d'histoire du secondaire on est frappé de constater que ces innovations et ces débats sont complètement ignorés. Certes, il existe un décalage dans le temps entre la recherche « de pointe » et sa traduction pédagogique. Mais cela n'explique pas tout. Pour prendre un exemple que je connais bien, on constate qu'en dépit de son important développement depuis les années 1980, l'histoire de l'immigration n'a été intégrée ni dans les programmes ni dans les manuels mis en œuvre en 1996. J'ai moi-même fait partie de deux commissions réunies, au cours des années 1980, à l'initiative du ministère de l'éducation nationale pour réfléchir sur la meilleure façon d'aborder l'immigration dans l'enseignement de l'histoire. Mais ces réunions ont abouti à des rapports qui ont

fini dans des tiroirs de l'Inspection générale. Affirmer que ces recherches récentes seraient trop « compliquées » pour pouvoir être enseignées est un argument peu crédible. Certes, le problème de savoir comment traduire les acquis de la recherche dans l'enseignement est une question essentielle qui nécessite une collaboration étroite entre chercheurs et professeurs. Mais on ne voit pas pourquoi l'histoire de l'immigration poserait des problèmes pédagogiques plus ardues que les autres phénomènes historiques. Par exemple, expliquer aux élèves de Première que le « protectionnisme » de la fin du XIX^e siècle, loin de se limiter à une question de droits de douane, marque un tournant fondamental dans l'histoire des sociétés modernes parce qu'il inaugure la logique juridico-administrative de protection du marché du travail national, n'est pas pédagogiquement plus difficile que de détailler les péripéties diplomatiques qui ont précédé la Première Guerre mondiale. 🐞

HEURISTIQUE ET HISTOIRE SOCIALE : CINQ (PETITS) PAS POUR PROGRESSER EN HISTOIRE SOCIALE À L'ÉCOLE

PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

On pourra toujours exposer un pan d'histoire sociale à ses élèves, assortir la leçon d'une documentation sur laquelle on leur fera remplir un questionnaire, montrer une vidéo attrayante peut-être, et finalement les soumettre à un examen où ils restitueront quelque chose de la prise de notes ou du cahier contre un accessit. Pourtant, chaque fois que nous exposons à nos élèves, dans l'espoir qu'ils le «sachent», ce que nous avons mis des heures à retravailler parce que nous n'avons rien gardé de l'exposé de notre propre professeur... nous croyons aux miracles! On appelle ça «faire le programme». Peut-on faire autre chose?

«HEURISTIQUE»

Selon le *DHLF*, dans son acception didactique, heuristique signifie: «*qui a pour objet la découverte des faits*». ¹ En grec, *heuristikê* (*tekhnê*), c'est un «art de trouver». Je dirais: **une manière de comprendre**. Si, d'après la légende rapportée par Vitruve, Archimède est soudain sorti des bains en criant «j'ai trouvé» (*eurêka*), c'est parce qu'il venait de comprendre, par le jeu de son propre corps dans l'eau et une réflexion sur l'énigme de l'alliage de la couronne du roi Hérion, comment se

comporte un solide dans un liquide. ² Archimède a formulé un principe exprimant sa compréhension d'un phénomène, de façon à la partager. C'est ce sens de «trouver» qui a traversé les siècles et qui nous intéresse ici: «*concevoir, choisir (les moyens d'expression qu'on veut utiliser), trouver le mot juste*». ³

Dans les sciences humaines enseignées, du moment que nous perdons à peu près tout ce qui nous est exposé et à peu près tout ce que nous remplissons de façon restitutive (questionnaires, copies d'examens...), le temps consacré pour n'hériter qu'une vague culture inculquée – «ce qui reste quand on a tout oublié» – étant sans commune mesure avec le résultat obtenu, pourquoi ne pas plutôt cultiver un art de trouver, une manière de comprendre? Il ne s'agit pas de réinventer le fil à beurre mais simplement de développer une capacité à se débrouiller pour comprendre ce qui se passe autour de soi, de concevoir la relation présent-passé en confrontant nos propres mots «justes» avec les véracités des historiens. Travailler les compétences permettant d'enrichir cette capacité, c'est revendiquer une heuristique scolaire pour l'histoire enseignée. Acquérir une technique de pêche plutôt que se gaver de poissons vite digérés.

¹ *Dictionnaire Historique de la Langue Française* (REY Alain, dir.), Paris Dictionnaire Le Robert 1992.

² RIVAL Michel, *Les grandes expériences scientifiques*, Paris Seuil «Inédit. Sciences» 1996, pp. 16-18.

³ *Dictionnaire Historique de la Langue Française*, op. cit.

Prenons le domaine du cours 2002 du GDH: l'histoire sociale. L'adjectif «social» s'emploie à partir du XVIII^e siècle pour désigner «ce qui est propre à la vie humaine dans son aspect collectif» (*contrat social*). Il signifie ensuite «qui étudie la société» (*sciences sociales*) et il se spécialise finalement pour qualifier «ce qui est relatif aux rapports entre les classes de la société, opposé à “politique” et à “économique”» (*question sociale*). Dans son acception actuelle, «**social**» concerne donc **tout ce qui touche à la condition des individus dans la société**, essentiellement sous les aspects de la division du travail, des classes (en fonction de leur richesse, de leur origine...), de la propriété, de la sécurité...⁴

La spécificité de l'histoire sociale enseignée c'est bien la question des inégalités de conditions et de richesses, dans le temps. Qui est riche/pauvre, comment et pourquoi, ici et là-bas, maintenant et autrefois? Donc, **quelles ruptures marquent l'histoire des conditions sociales?**

Il faut pour traiter cela recourir à des ressources montrant la stratification, la géographie et la périodisation des conditions sociales, savoir lire une telle documentation, comprendre les explications que les historiens donnent de ces phénomènes, les confronter aux représentations que les élèves s'en font avant et après enseignement. C'est ce qu'il faut pour **parvenir à une position critique sur les questions sociales de notre temps. Les connaissances ne sont pas exposées pour être restituées, elles sont traitées pour élaborer, et**

⁴ *Ibid.*

⁵ Ce qui est enseigné et appris c'est la technique de pêche: l'art de trouver, la manière de comprendre.

non se faire inculquer,⁵ une culture personnelle des conditions sociales à partir de ses propres conceptions confrontées à celles des courants historiens. Par «culture personnelle des conditions sociales», j'entends une capacité (développée au contact de compétences heuristiques) à scruter l'environnement social pour avoir prise sur lui, en citoyen, et envisager un avenir qui tienne compte des expériences sociales jalonnant l'histoire.⁶

DÉMARRER UNE HEURISTIQUE EN HISTOIRE SOCIALE À L'ÉCOLE

Premier pas: la ségrégation verticale

Un premier pas dans l'art de comprendre consiste à traiter l'environnement à l'aide d'une PROBLÉMATIQUE rudimentaire: ici, **interroger un contexte d'histoire sociale pour y déceler une rupture à portée de sens**. Les conditions sociales, les élèves peuvent aisément les repérer dès le primaire, directement dans la fourmilière. Prenons les villes occidentales. Je voudrais proposer quelques aspects d'un contexte extrêmement sensible au social, par la promiscuité des classes et la vivacité de leurs relations, celui de la ville, auquel les élèves pourront poser la problématique de l'inégalité des conditions.⁷

⁶ C'est la compétence «écosociale» des sociétés modernes, profanes et laïques. Voir: BERTRAND Yves, *Théories contemporaines de l'éducation*, Lyon Chronique Sociale 1993.

⁷ Pour de bonnes transpositions didactiques dans le domaine de l'histoire sociale urbaine qui est privilégié ici, on pourra partir en particulier de:

- *La ville des temps modernes de la Renaissance aux Révolutions* (LE ROY LADURIE Emmanuel, dir.), Paris Seuil «Points Histoire» 1998 (1980), en particulier: «Conflits et tensions» (CHARTIER Roger), «Déférence sociale et disjonction des valeurs» (LE ROY LADURIE Emmanuel), «Villes en révolution» (CHAUSSINAND-NOGARET Guy).
- *Paris. Histoire d'une ville* (Dir. Jean-Robert PITTE), Les Atlas Hachette 1993.



Image d'Épinal, © RMN

Cinq étages du monde parisien

L'imagerie d'Épinal s'est emparée du thème de la pyramide sociale entassée dans l'immeuble parisien.

« Au rez-de-chaussée, l'entrepreneur guerrier, et prétendu cousin de la cuisinière, est observé d'une manière réprobatoire par l'omniprésente concierge, dont la littérature du XIX^e siècle offre maints portraits, notamment Balzac dans *Le Cousin Pons*.

Au premier étage, toute la jouissance du luxe et du confort, et la fatuité nobiliaire. Le calme et la sérénité règnent au deuxième étage : l'âge y contribue, et les rentes aussi.

Au troisième, un ménage ouvrier, ses enfants, illustrent les vertus domestiques et celles du travail opiniâtre, en regard de la violence d'un homme physiquement déchu, endetté, que poursuit, impassible, le propriétaire des lieux.

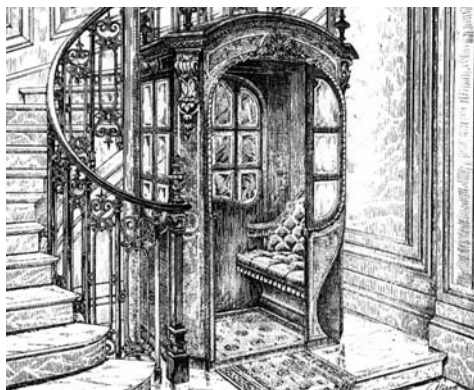
Sous les toits, l'artiste peintre, la chambre de l'ouvrière, objet d'une plaisanterie douteuse, mais éternelle. Et enfin, la misère, toujours présente dans la ville, mais que les grands travaux d'Hausmann n'ont pas encore refoulée dans la ceinture des immenses faubourgs populeux. »

PITTE Jean-Robert (Dir.), Paris. *Histoire d'une ville*, Paris Les Atlas Hachette 1993, p. 103.

⁸ Dans l'immeuble de la société postindustrielle, la stratification sociale est relativement homogène (immeuble résidentiel, HLM...).

Dans l'immeuble de la ville médiévale et moderne où les groupes sociaux se mêlent,⁸ **verticalement**, il y a une rupture toute prosaïque, vite circonscrite : les plus aisés résident à l'étage noble, les autres sont relégués aux étages supérieurs (de plus en plus haut / de moins en moins riche, à cause des corvées, en particulier celles de l'eau, et en vertu du principe que « le crédit du boulanger ne monte jamais au-delà du 4^e étage »).

Avec l'**ascenseur** de la société industrielle, mais aussi le tout-à-l'égout, l'eau, le gaz et l'électricité aux étages, la géographie sociale de l'immeuble s'inverse : beaux appartements aux paliers supérieurs, vers le soleil, la



© J. L. Charmet

L'ascenseur

Avec les immeubles de la fin du XIX^e siècle, apparaît un confort intérieur nouveau : électricité, chauffage central, eau et gaz aux étages, ascenseur. Ce dernier va contribuer à inverser la structure sociale des immeubles, les étages les plus élevés devenant désormais les plus recherchés, même si les combles resteront réservés aux domestiques, avec chambres de bonne et escaliers de service, jusqu'aux années 1960.

Dans un premier temps, on se méfie de l'énergie électrique : la cabine est donc montée sur une colonne hydraulique mue par un système à air comprimé ajoutant au moelleux de la cabine la fluidité et le silence de l'ascension vers les appartements de standing logés au sommet de l'immeuble !

PITTE Jean-Robert (Dir.), Paris. *Histoire d'une ville*, Paris Les Atlas Hachette 1993, p. 127.

vue, le calme... dotés du confort moderne. Mais déjà, il y aura peut-être à corriger la représentation spontanée des élèves qui pensent que l'ascenseur provoque l'ascension sociale ! Les classes aisées ne font que troquer l'escalier principal qui les conduisait à l'étage noble contre l'ascenseur qui les transporte désormais sans effort, plus haut dans l'immeuble, tandis que les domestiques, cantonnés aux « chambres de bonne », sous les combles ou côté cour, vaquent toujours de leurs propres escaliers à leurs propres corridors dérobés, « de service »... (une autre rupture : « corridor » apparaît au XVIII^e siècle). Servir et disparaître, tel est bien le principe de domesticité modélisé à Versailles ou à Schönbrunn, repris jusque très en avant du XX^e siècle par tout bourgeois gentilhomme aspirant à un train aristocratique. On ne fraie donc pas dans ce genre d'immeuble entre personnes de conditions différentes, ni d'ailleurs dans la ville. Tout est organisé pour ça. **Repérer cette ségrégation géosociale en amont et en aval d'une rupture significative, l'ascenseur,**⁹ c'est donc un premier pas.

Deuxième pas : la ségrégation horizontale

Le deuxième pas opère sur un registre spatial moins évident, horizontal, déjà effleuré par le corridor, dans l'immeuble. En effet, avec la culture de cour et l'essor de l'hygiénisme, de nouvelles marques de distinction caractérisent désormais gentilshommes et bourgeois-gentilshommes. Les gens de condition (aristocratie), la haute bourgeoisie... aspirent à

se démarquer des classes non privilégiées ou moins favorisées (petite bourgeoisie, classes populaires, bientôt ouvrières, prolétaires...), en s'installant dans des quartiers neufs, réservés, de façon à se distancer des « sales engeances » et des miasmes de la ville. Par une ségrégation visible, le beau monde des capitales royales d'abord, sur le modèle des aménagements que Le Nôtre inaugure pour Paris dans les années 1660, se place au-delà des remparts médiévaux sur de nouveaux boulevards, à la naissance de grandes perspectives fuyant vers l'horizon apaisant du soleil couchant où il fait bon parader en équipage.¹⁰

Horizontalement, la rupture sociale est bien celle de l'urbanisme moderne. Jusqu'au XVII^e siècle, les villes sont organisées en fonction des métiers, sans que cette spécialisation n'entraîne de ségrégation sociale systématique (dans le Marais parisien, on voit encore l'ancienne alternance d'hôtels résidentiels et de maisons d'artisans ou de commerçants). Un **souci de distinction** conduit donc les villes modernes à s'organiser en quartiers (de résidences nobles et d'habitats populaires) avec une géographie de « beaux quartiers » et de faubourgs scellant la ségrégation sociale bourgeoisie / prolétariat de l'ère industrielle en deux pôles de sociabilité et de culture, j'y reviendrai, ce qui n'exclut pas du schéma les situations intermédiaires. **Une géographie repérable dans la ville**

⁹ L'histoire savante passe peu dans les programmes dit-on. Pourtant, les courants les plus pointus ont étudié les aspects les plus prosaïques de la vie urbaine, par exemple le rôle de l'escalier, du corridor, de l'ascenseur... montrant en situation le changement social. Des savoirs savants éminemment transposables. Ainsi : PERROT Jean-Claude, « Ordres et classes. Rapports sociaux et villes au XVIII^e siècle », *Annales E. S. C.*, mars-avril 1968.

¹⁰ Je travaille actuellement à la question du démarrage de « l'occidentalisation » des capitales royales européennes, dans le cadre d'une histoire de l'éducation centrée sur le concept de rémanence. Une explication a été tentée par : GIROUARD Mark, *Des villes et des hommes. Architecture et Société*, Paris Flammarion 1987 (Traduit de l'anglais par : Jeanne Bouniort : *Cities and People. A Social and Architectural History*, Yale UP, New Haven – Londres 1985), pp. 188, 191.

familière des élèves et qu'on peut examiner en classe à l'aune des archétypes parisien, londonien, berlinois...

Troisième pas: l'affrontement

Troisième pas, l'histoire sociale fournit une occasion de voir la fourmilière s'affronter. L'idée de la ségrégation, du « partage du troupeau », était d'éviter la révolte en clôturant chaque camp dans son secteur et sa culture, mais la distinction exacerbe un sentiment d'inégalité, jusqu'au point de rupture.

L'histoire enseignée envisage peu l'étude des révolutions sous l'angle de l'histoire sociale, sacrifiant volontiers, sur ce point, à la commodité du tout politique. Je propose ici une approche par la révolution emblématique de l'histoire sociale – la Commune de Paris: la seule qui ait abouti – couplée à une émeute locale (chaque ville a eu la sienne, les siennes), afin de relier sans solution de continuité l'archétype à un parangon significatif. Ici, autre étape dans l'apprentissage heuristique, LA COMPARAISON OUVRE À L'ANALYSE: l'examen de situations analogues par l'établissement de caractéristiques, introduit au travail sur les concepts, pousse à la détermination de modèles et à l'établissement de typologies. En cela, ce troisième pas peut passer pour plus complexe.

L'ARCHÉTYPE DE LA RÉVOLUTION SOCIALE: LA COMMUNE DE PARIS

Lorsqu'on fait dérouler l'histoire au niveau de l'événement, le RÉCIT convient parfaitement (un récit n'est pas un exposé scolaire: on n'en réclame pas une restitution à l'examen, on installe un schème). Il s'agit de raconter la prise du pouvoir quasi pacifique par la rue et la dure répression. Ce récit, on

peut l'appréter à partir de toute bonne histoire de France.

Je rappelle les **caractéristiques essentielles de la Commune**, affrontement emblématique entre bourgeoisie et prolétariat, dans un contexte de ségrégation sociale urbaine exacerbée.¹¹ Emblématique, d'abord parce que dans sa phase répressive (plus que dans l'événement « Commune » proprement dit), il reste – et on tient là une rupture – « **le dernier affrontement armé de la guerre civile française** », selon François Furet. Récupéré par les plus grands révolutionnaires « socialistes » du XX^e siècle, Lénine, Mao et Castro (après Marx) s'y référeront comme à la « première révolution de la classe ouvrière » débouchant sur ce qui a été appelé « **un gouvernement du peuple** ». ¹² Donc à cet égard déjà, la Commune pourrait prévaloir, au titre d'archétype, sur les révolutions russe et bolchevique de 1905 et 1917, ainsi que sur la révolution spartakiste de Berlin de 1919.

Sur ce point, soit la classe se met directement en ANALYSE et compare le modèle à ses parangons, soit elle liste auparavant les caractéristiques à partir du récit ou d'un texte de présentation. Dans ce cas, l'analyse

¹¹ Pour cette brève allusion à la Commune de Paris:

- THOMAS Edith, « Commune de Paris » in: *Encyclopaedia Universalis*. Paris 1990.
- AGULHON Maurice, « La lutte pour la République » in: *Histoire de la France urbaine* (DUBY Georges, dir.), Paris Seuil 1983, t. 4 *La ville de l'âge industriel* (AGULHON Maurice, dir.), pp. 577-591.
- FURET François, « La République 1870-1880 » in: *La Révolution 1770-1880*. Histoire de France Hachette Paris 1988, pp. 477-517.

¹² KARL MARX in: *La Guerre civile en France* (Nouvelle édition Paris 1963) et LÉNINE in: *La Commune de Paris* (Nouvelle édition Paris 1962), par exemple (D'après THOMAS Edith, *op. cit.*)

est donc précédée d'un travail spécifique de COMPRÉHENSION.¹³

On peut maintenant apprécier le rôle joué par la ségrégation sociale dans la révolution urbaine en comparant la Commune avec un mouvement pris directement dans la région des élèves. En effet, outre le fait qu'elle est restée **éphémère** (ce qui est aussi le cas pour Saint-Petersbourg en 1905 et pour Berlin en 1919), la Commune de Paris ne saurait être considérée **ni** comme le **berceau d'une dictature du prolétariat**, **ni** comme le **modèle d'organisation d'un parti directeur de la classe ouvrière**: son gouvernement, le **Comité central**, n'est **pas spontanément révolutionnaire** (il remet le pouvoir aux élus du 26 mars), il n'est **pas centralisateur** (il prône une république fédérée des communes de France), il n'est **pas belliciste** (la Commune ne fait que se défendre) et il ne s'attaque pas aux puissances de l'argent (proche des classes moyennes, le Paris de la Commune emprunte aux Rothschild¹⁴ et à la Banque de France). Certes, on veut bien exproprier les ateliers abandonnés, au profit de coopératives ouvrières, mais moyennant indemnités aux patrons qui reviendraient. En fait, la Commune de Paris, jusqu'à l'impitoyable répression versaillaise, c'est une étrange victoire remportée sans violence (hormis l'exécution de deux généraux), sans combat, par une foule anonyme, désorganisée,

agissant au gré d'initiatives individuelles et non coordonnées. Et cette **victoire**, certes très éphémère, est celle **de la population ouvrière et de la petite bourgeoisie de l'est parisien**. En cela, la Commune de Paris est illustrative de la **ségrégation sociale de l'ère industrielle**. Sans la **concentration populaire des arrondissements orientaux de la capitale** française, il n'y aurait eu ni «victoire» de la Commune, fut-elle à la Pyrrhus, ni martyr du dernier carré des 147 Fédérés fusillés au cœur de l'est populaire, à l'issue de la «semaine sanglante»¹⁵... ni, donc, Mur des Fédérés, aujourd'hui encore haut lieu de mémoire ouvrière.

L'urbanisme haussmannien n'est pas parvenu à loger les centaines de milliers d'immigrants de l'exode rural qui font pratiquement doubler la population parisienne de 1850 à 1870 (de un à deux millions en chiffres ronds),¹⁶ avec une densité de population ouvrière supérieure en 1911 à 35 % dans les grands arrondissements de l'est : les XI^e, XII^e, XIX^e et surtout le XX^e, aux antipodes du «beau XVI^e» de l'ouest.¹⁷

En 1923, pour prendre un autre jalon significatif, dix-sept îlots insalubres sont encore délimités dans Paris, dans l'idée de les raser : aucun n'est repéré à l'ouest, tous sont circonscrits à la périphérie nord (2) et sud (3), dans la partie est du centre (4) et donc surtout à l'est (8, faisant les trois quarts des aires insalubres).¹⁸

¹³ Sur le niveau des opérations intellectuelles, attention à ne pas se fier au sens commun ! Voir à ce sujet : B.S. BLOOM (e. a.), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, t. I *Domaine cognitif*, Montréal Education nouvelle 1969 ; V. & G. DE LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*, Liège 1975 pour la 1^{re} éd. ; M. MINDER, *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Pour une nouvelle méthodologie scolaire*, Bruxelles De Boeck 1991, pp. 40 ss.

¹⁴ Les « Zum rothen Schild » prêtant aux Communards !

¹⁵ In : FURET François, « La République 1870-1880 », *op. cit.* p. 515.

¹⁶ COUPERIE Pierre, *Paris au fil du temps. Atlas historique d'urbanisme et d'architecture*, Joël Cuénot Editions Paris 1968, planche XIV.

¹⁷ Paris. *Histoire d'une ville* (Dir. Jean-Robert PITTE), Les Atlas Hachette 1993, p. 130.

¹⁸ ROULEAU Bernard, Paris. *Histoire d'un espace*, Paris Seuil 1997, pp. 406-407 (plan).

UN PARANGON LOCAL :
L'ÉMEUTE DE FRIBOURG

Et pour **approfondir le caractère de ségrégation sociale repéré dans l'archétype**, prendre mieux la mesure psychologique de cette ségrégation civile, caractéristique de l'univers urbain de l'ère industrielle et de ses affrontements de classes, descendons maintenant dans une ville proche des élèves, qu'ils connaissent. Je prends Fribourg, petite et provinciale, mais tellement signifiante sous l'angle des relations sociales telles qu'on peut les camper partout, au plus profond du continent, dans Lausanne de 1907, La Chaux-de-Fonds de 1917, Zurich de novembre 1918...

RÉCIT.¹⁹ Automne 1890, une manifestation conduite par des libéraux tourne au vinaigre sur la place de l'Hôtel de Ville de Fribourg. L'échauffourée aurait fait quelques blessés. La presse gouvernementale parle de 5000 paysans accourus des campagnes environnantes pour prêter main forte au gouvernement contre les émeutiers. Que la contestation politique tourne rapidement à la contestation sociale par adjonction, au premier cercle de manifestants, d'ouvriers accourus de la ville basse, cela en tout cas est avéré.

Et pour ne pas rendre la ségrégation sociale urbaine plus dichotomique qu'elle ne l'était, il est essentiel pour en illustrer les caractères de **recourir à des savoirs fonctionnels, des sources directes**.

¹⁹ Chaque ville a son histoire... sauf Fribourg, dernière ville suisse (!) à ne pas l'avoir encore tentée (2002). Pour ce récit, il y a la description que j'ai faite dans ma propre thèse. Voir « L'agitation urbaine. L'émeute de Fribourg » in : BUGNARD Pierre-Philippe, *Le machiavélisme de village*, Thèse Lettres Fribourg, Lausanne Editions Le Front littéraire « Le Front Université » 1983, pp. 147-153.

1. LE RÉCIT D'UN PUBLICISTE

Un témoignage qui s'inscrit dans le cadre d'un discours hagiographique sur le pouvoir et les forces de l'ordre. Dans une biographie consacrée en 1928 au chef du gouvernement fribourgeois de 1890, on trouve en effet une description imagée de la ségrégation sociale urbaine.

« *La Place de l'Hôtel de Ville (...) est bientôt envahie par une **foule hostile** accourue **des bas-fonds de la ville** (...). Aux jours de révolution on voit monter à la surface **une lie dont on ne soupçonnait pas l'existence**. Les **repris de justice aux faces patibulaires** et les **apaches** sortis de leurs retraites obscures se mêlent aux honnêtes gens.* »²⁰

Nous ne sommes pas dans une ville lointaine, irréaliste, mais bien dans la ville des élèves à l'époque des grands parents du professeur!

2. LE PLAN DE 1905

En même temps, il faut camper la géographie sociale en sortant un plan de ville.²¹ Les ouvriers sont donc relégués dans les quartiers les moins favorisés de la ville (les « **retraites obscures** », en l'occurrence les rues sombres et humides de la ville basse, placées à l'écart du développement depuis la construction des ponts suspendus et de l'Avenue des Alpes), tandis que la bourgeoisie occupe les quartiers résidentiels de la ville haute (en particulier, d'après un écrivain régional, « *les patriciens retirés derrière les barreaux des hôtels de la Grand-Rue* »).²²

²⁰ PHILIPONA Pie, *Les grands catholiques des XIX^e et XX^e siècles*. Georges Python 1856-1927, p. 97.

²¹ « Plan de Fribourg 1905 » in : SAVOY Hubert, *Guide de Fribourg*. Fribourg 1905, annexe couleur.

²² SAVARY Léon, *Au seuil de la sacristie*. Genève 1944, p. 81.

Des barreaux dont la ferronnerie ouvragée fait oublier qu'ils ont été conçus pour protéger la richesse des privilégiés. Nous retrouvons bien les deux «humanités» définies par René Rémond dans une synthèse classique: «*Les villes modernes juxtaposent deux humanités qui se côtoient sans se rencontrer, qui vivent dans des univers totalement séparés.*»²³

Deux «humanités» qu'on vient de repérer entre l'est et l'ouest parisien, entre la basse ville et la ville haute de Fribourg, confinées dans des zones de résidence de standings opposés. Bien entendu ces deux humanités se côtoient au travail dans des secteurs de commerce, d'administration ou de fabrique qui constituent pour les villes de l'ère industrielle un type d'urbanisme dit à «espaces spécialisés». Ce faisant, **on réinvestit les deux premiers pas dans le troisième, ébauchant une systémique.**

PSYCHOLOGIE DE LA SÉGRÉGATION SOCIALE

Reprenons maintenant le petit récit. Il permet de **repérer** quelques-uns des **effets logiquement attendus d'une telle ségrégation**. Par rapport à la description que ferait une classe de la **ségrégation sociale actuelle** de nos villes, la **CONFRONTATION** à un tel document permettrait de révéler **en quoi «l'histoire se répète»**, peut-être, **se renouvelle ou perdure.**

Premièrement, **ces deux humanités** de toute évidence **s'ignorent** («On n'en soupçonnait pas l'existence»). Si elles se côtoient, hors de leurs quartiers de domicile respectifs, elles ne se rencontrent pas vraiment, sinon «aux jours de révolution», pour s'affronter.

A condition de généraliser un peu, on pourrait rappeler qu'à la fabrique, le contremaître sert d'**agent intermédiaire** entre patrons et ouvriers, tandis qu'au domicile des bourgeois, le concierge fait office de cerbère. L'un et l'autre contribuent à garantir l'herméticité de la ségrégation (on songerait volontiers à l'atelier de Lantier dans *Germinal* ou au Boulevard Haussmann de *Nana*). Même à l'église le Suisse veille à ce qu'on garde son rang, tandis que les uns et les autres vivent dans des «**univers totalement séparés**»: ils fréquentent leurs propres établissements publics (café populaire, brasserie, club...), leurs commerces (de l'épicerie au Grand Magasin), leurs spectacles (du café-concert à l'opéra), leurs «ordres» pédagogiques respectifs (filères prestigieuses menant à l'université par le baccalauréat ou leçons de choses conduisant aux métiers ceux qu'il ne faut pas pousser plus loin)...

Deuxièmement, la **classe ouvrière** est chargée de toutes les tares: elle est réputée vile (cette «lie»); **malhonnête** («les repris de justice»); inquiétante (à la «face patibulaire», c'est-à-dire: *digne du gibet*); **féroce**, prête à tous les mauvais coups («apache»). Bref, une pègre! Tandis que **les «honnêtes gens», c'est la bourgeoisie**. Et à Fribourg, il se trouve qu'elle réside dans les hauts quartiers, la topographie accentuant ici l'idée de ségrégation en lui conférant une valeur verticale, hiérarchique, de domination visible.²⁴

Toujours est-il que la classe ouvrière, confinée dans sa «retraite obscure», menace l'ordre

²³ RÉMOND René, *Introduction à l'histoire de notre temps. 2. Le XIX^e siècle (1815-1914)*. Seuil Points Histoire 1974, p. 166.

²⁴ Avec des exceptions, bien entendu, au principe de la hiérarchisation géographique verticale, et notamment le quartier de Beauregard, dit aussi «des Carrières», autre ghetto insalubre, ou réputé tel, fiché dans l'enceinte d'une ancienne carrière de molasse, derrière un rang de maisons de rapport faisant façade sur l'avenue.

libéral, passe pour « **dangereuse** », ²⁵ fait peur. Le ressort éternel des crises sociales. Les bourgeois ne sont-ils pas « retirés derrière les barreaux de leurs hôtels » ? D'où ce réflexe de lever des troupes, baptisées « forces de l'ordre » (une garde prétorienne dans la mesure où la défense de l'ordre se confond avec la défense de la bourgeoisie), d'où un risque d'attiser l'émeute, par effet de provocation et d'entraînement, ce qui autoriserait alors de la mater, au besoin dans le sang, si la dissuasion ne jouait pas d'entrée de cause. Par ailleurs, de telles troupes peuvent effectivement compter dans leurs rangs des contingents d'origine rurale, parce que les paysans, dans cette **guerre civile sociale**, prennent le parti de l'ordre libéral garant de la propriété et de la religion, contre celui de l'ouvrier, auquel il faut justement ajouter aux réputations qu'on lui fait déjà celles de prolétaire et de mécréant (au sens de celui qui manque de religion). Décidément, la Commune et cette petite émeute participent bien d'un phénomène d'époque commun.

En 1848-1849 ou en 1871, **la province rurale est montée contre la capitale**, ²⁶ dépeinte en « Babylone moderne » d'où il faut éradiquer les « brigands », ouvriers et révolutionnaires de tout poil. A Fribourg toutefois, les ouvriers de la « paroisse miséreuse » de Saint-Maurice, dans la ville basse, vont à la messe. Mais comment distinguer, entre le recrutement politico-religieux, le charisme du curé, la conviction religieuse ou le chauffage de l'église, les facteurs déterminants de cette pratique ?

²⁵ Ce que traduit l'aphorisme du XIX^e siècle : « classes laborieuses, classes dangereuses » ! Voir : CHEVALIER Louis, *Classes laborieuses et Classes dangereuses à Paris pendant la 1^{re} moitié du XIX^e siècle*, Paris Plon 1958.

²⁶ En Suisse, on lève des bataillons ruraux (fribourgeois notamment) pour mater les rébellions urbaines à Berne, Zurich ou Genève, en 1918, 1934...

Il reste que **l'émeute de 1890** a une signification locale, la même que celle de **la Commune de Paris : dernière manifestation de la violence tenue comme légitime** face à une « oppression », elle marque un jalon important dans la phase de transition démocratique en ouvrant, en Occident, l'ère politique pure où le bulletin de vote tend à devenir inconditionnellement un substitut à la force révolutionnaire. Cette signification et cette rupture, si elles ne ressortissent pas directement de l'histoire sociale, il fallait les signaler par respect pour leur cadre de référence. Mais cet événement isolé prend surtout une signification généralisable dans la mesure où il révèle les caractères essentiels du phénomène de ségrégation sociologique propre aux sociétés industrialisées européennes contemporaine. Là s'arrête la comparaison avec le contexte d'insécurité actuel sur lequel je conclurai ce cycle heuristique.

PROLONGEMENTS DIDACTIQUES DES LEÇONS DE PROST (POUR LES GRANDES CLASSES)

Quatrième pas : synthèse de versions historiennes sur la place du social

Faisons maintenant le quatrième pas, le plus difficile, lui aussi subdivisé, comme le troisième, tout en continuant à développer les capacités exercées en amont. On pénètre ici dans le niveau de la **SYNTHÈSE** et de l'**ÉVALUATION** (du rapport de recherche et du jugement personnel) qui constituent des degrés heuristiques encore plus abstraits et pour lesquels les champs de l'histoire sociale offrent de nombreuses possibilités : par exemple, **confronter les versions de l'historiographie pour enrichir et peut-être corriger ses propres représentations**. La finalité de

l'histoire scolaire démocratique n'est-elle pas d'enseigner à se forger une vision personnelle de l'histoire, après examen de thèses variées, controversées, ou d'une version qui remet en cause ses propres représentations.

Antoine Prost consacre la sixième de ses *Douze leçons sur l'histoire* aux concepts et la dixième à l'histoire sociale.²⁷ On ne saurait donc trop recommander à tout enseignant d'histoire curieux de l'alliance entre heuristique et histoire sociale de se référer à ces deux brefs et clairs chapitres. Mais **les «leçons» de Prost n'ont d'intérêt que si l'on peut en tirer un prolongement didactique**, ce qui n'est pas la préoccupation de l'historien savant.

6^E LEÇON: L'HISTOIRE DES CONCEPTS

La sixième leçon de Prost conclut à l'intérêt et à la nécessité de l'histoire des concepts, c'est-à-dire d'une histoire à la fois «travail sur le temps et travail du temps», «travail sur les concepts et travail des concepts.» **La leçon part d'un aphorisme** qu'on ne se lasse pas de réentendre et que Prost tire de Koselleck citant von Schlegel: «**On ne peut pas dire que quelque chose est sans dire ce que c'est.**» Toute discipline doit forcément recourir à des concepts, l'histoire aussi. Mais l'histoire fait-elle appel à des concepts spécifiques?

Je peux par exemple trouver dans mon **manuel** préféré ceci:

*«La nuit du 4 août, apeurée, l'Assemblée constituante supprime les **droits féodaux** et les **privileges** de la **noblesse**. Ainsi, en mettant*

*fin à la distinction entre privilégiés (le **clergé** et la **noblesse**) et non privilégiés (le **tiers état**), la Constituante met fin à l'**Ancien Régime**!»*

Pour comprendre quelque chose à ce discours concluant péremptoirement à la révolution majeure de mille ans d'histoire sociale, il faut recourir aux **deux niveaux de concepts** présentés par Reinhart Koselleck dans *Le Futur passé*.²⁸

LES CONCEPTS HÉRITÉS DU PASSÉ

Des «**DÉSIGNATIONS D'ÉPOQUE**» comme dit Prost, à approcher comme des éléments heuristiques pour saisir une réalité passée. Soit ici: deux vieux concepts en usage en 1789 mais ne désignant plus aucune réalité de la société d'aujourd'hui, sinon par métaphore: **droits féodaux** et **tiers état**, assez complexes, le premier parce qu'il recoupe une réalité juridique complètement étrangère à la nôtre, le second parce que l'acception première de ses deux termes pris isolément peut leurrer sur la réalité du passé (**tiers** = «troisième» et non «33 %»; **état** = «condition» et non «régime politique»); ainsi qu'un concept nouveau, créé en 1789: **ancien régime**, désignant l'absolutisme monarchique qu'on est en train de supprimer et qui marquera bientôt l'ère, désormais révolue, durant laquelle s'est développé ce que l'on rejette, par opposition au corollaire: *nouveau régime*, mais qui, lui, ne prendra pas.

Alors que: **constituante, ordres, privilèges, clergé** et **noblesse** sont autant d'étiquettes dont la réalité désignée est contemporaine,

²⁷ PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris Seuil «Points. Inédit. Histoire» 1996 (6. *Les concepts*, pp. 125-143; 10. *L'histoire sociale*, pp. 213-236).

²⁸ KOSSELLECK Reinhart, *Le Futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris EHESS 1990 (1^{re} éd. en allemand 1979), p. 115.

mais peut-être sous des acceptions qui ont changé, et par conséquent que l'on risque de mal interpréter si l'on se contente d'en projeter dans l'Ancien Régime les caractéristiques perçues aujourd'hui. Voilà de quoi introduire le second niveau de concepts proposé par Koselleck.

LES CONCEPTS ÉTRANGERS À L'ÉPOQUE ÉTUDIÉE
Des « CATÉGORIES FORMÉES ET DÉFINIES *EX POST* » qu'on ne trouve guère dans les sources, construites à partir d'un discours sur le passé et qu'on croit plus pertinentes. C'est oublier le risque d'anachronisme, en particulier celui d'« outillage mental » que dénonçait déjà Lucien Febvre,²⁹ qui guette toute tentative de penser le passé avec des idées contemporaines.

Prenons le concept d'**ordres**, central pour l'histoire sociale avec celui de **classes**. Peut-on enseigner l'autre société, de laquelle sort la société moderne actuelle, celle d'Ancien Régime, en dissociant les « désignations d'époques » des conceptions « *ex post* » ?

Pour donner à la leçon de Prost un prolongement didactique, **listons quelques-unes des acceptions qui permettent de passer du concept d'« ordre » à celui de « classe », en amont et en aval de la société d'Ancien Régime *stricto sensu***. Attester de la compréhension des éléments d'une telle liste, en illustrant chacun d'eux d'une situation historique caractéristique, constituerait pour les élèves un jalon heuristique du niveau DÉDUCTION.

²⁹ Voir : REVEL Jacques, « Outillage mental » in ; *Dictionnaire des sciences historiques* (BURGUIÈRE André, dir.), Paris PUF 1986.

- **Société tripartite**, selon la conception du XII^e s. de la distribution fonctionnelle des tâches en trois *ordres* : « ceux qui prient, combattent, œuvrent ». Une vraie « désignation d'époque » élargie à l'idée d'un socle indo-européen par l'anthropologie contemporaine.

- **Société hiérarchisée**, conforme à l'idée du XVII^e siècle, en fonction d'une ségrégation sociale distinguant deux premiers *ordres privilégiés* d'un troisième *ordre non privilégié*. C'est toujours le type même de concept dit « d'époque » par Prost.

Mais si les *ordres* tracent dans la société des frontières juridiques explicites, les *classes* elles avancent masquées. L'une d'entre elles pourtant, la bourgeoisie issue du tiers état, monte, l'évolution des conditions économiques et culturelles brisant la hiérarchie sociale des *ordres*.³⁰

- **Analyse physiocratique** (Turgot). Les hommes se divisent en trois classes de producteurs (agriculteurs), de personnes industrielles (commerçants, artisans) et de gens disponibles (« capitalistes »).³¹

On entre à partir de là dans les conceptions « *ex post* », c'est-à-dire des inventions – telle la notion de « classes sociales », comme on le verra – construites à partir d'un questionnement contemporain sur le passé dans l'intention d'expliquer des phénomènes révolus.

³⁰ Voir ce vieux texte si clair, déjà cité : PERROT Jean-Claude, « Ordres et classes. Rapports sociaux et villes au XVIII^e siècle », *Annales E. S. C.*, mars-avril 1968.

³¹ Tripartition renouvelée par Jean Fourastié (1949) pour les trois catégories contemporaines de secteurs économiques produisant (primaire), transformant (secondaire) et servant la richesse (tertiaire).

- La hiérarchie physiocratique est remise en question par les **lumières** et à la **Révolution**: «Qu'est-ce que le tiers état?» demandait Sieyès en répondant: aussitôt: «Tout!» L'abbé jacobin, grand lecteur des philosophes, dévoie la notion d'*ordre*, récusant tout rôle à l'aristocratie – ce «petit reste de sang bleu» – pour faire du tiers état, comme *classe sociale*, le moteur de l'histoire.
- **Analyse libérale** du tournant du XIX^e siècle (Guizot): société de *classes* luttant entre elles, l'une, essentielle – la bourgeoisie – émergeant de longs affrontements contre la féodalité pour former un agent essentiel du progrès de la civilisation européenne. Analyse que nous retrouverons plus bas.
- **Paradigme marxiste**: la société est formée de *classes* liées au développement de la production, dès l'ancien régime économique, et dont les luttes entre exploitants et exploités conduiront nécessairement, avec l'essor funeste du capitalisme, à la «dictature du prolétariat».
- **Modèle labrousien**: ce qui ébranle la société c'est une force profonde (la hausse des prix du XVIII^e) cumulée à deux facteurs plus immédiats (la conjoncture néfaste des années 1780 + les mauvaises récoltes de 1788). Ainsi, les *ordres* volent en éclat par une révolution politique sortant d'une crise sociale où luttent conjointement bourgeoisie et prolétariat, sortant elle-même en fin de compte d'une crise économique, source première de cette histoire lente, complètement inconsciente aux contemporains à cause de sa longue durée. Je reprendrai ce modèle plus bas.
- Conclusions de tentatives plus récentes de l'**histoire totale-globale**: la société d'*ordres*

d'Ancien Régime tient à un faisceau de caractéristiques dont certaines, parfois issues d'une évolution *ante*, perdurent jusque tard dans le XX^e siècle (Arno Mayer).³² La Révolution n'est donc pas la fin de l'Ancien Régime mais seulement le début de la fin des *ordres*.

- Finalement, issues d'un mélange de sens commun, d'échos rationnels (Alfred Sauvy) et de culture scolaire, les **représentations actuelles**: inversant les finalités historiographiques, elles mobilisent les *ordres* d'Ancien Régime pour imposer le schéma planétaire d'un nouveau *tiers état* sous la forme d'un *tiers-monde* en grande partie misérable, numériquement prédominant, en retard ou en situation de dépendance relativement à deux nouveaux *ordres* privilégiés, l'Est et l'Ouest,³³ fondés sur le critère de l'économie (planifiée / de marché) et non plus sur la condition sociale (définie par la lignée), eux-mêmes ramenés depuis la Chute du Mur à un nouveau graphe: une grosse *classe moyenne* (semi-privilégiée) flanquée à ses extrémités d'un *quart-monde* résiduel (nouveaux pauvres) et d'une frange de très fortunés (nouveaux riches) faisant bon poids dans une logique gaus-sienne des représentations.

Ainsi, dans la mesure où elle pose au passé les questions de son temps, toute histoire n'est-elle pas contemporaine, selon l'expression d'un historien... contemporain? Rien

³² MAYER Arno, *La persistance de l'Ancien Régime; l'Europe de 1848 à la Grande Guerre*. Flammarion 1983 (*The Persistence of the Old Regime: Europe to the Great War*. Pantheon Books 1981).

³³ Expression d'une nouvelle ségrégation, non plus urbaine mais planétaire. La bipolarisation cache la complexité du tiers-monde comme elle cachait celle du tiers état.

de mieux en fait qu'une telle liste pour s'en rendre compte ! On mesure aussi, à partir de là, les ressources d'une histoire enseignée conceptuelle, heuristique. Mais on s'épuiserait à lutter contre la tentation d'historicisme : elle est constitutive de toute prétention à acquérir une culture. Simplement, l'histoire enseignée peut contribuer à en atténuer les effets réducteurs en la rendant consciente. C'est déjà ça.

Prost propose pour l'histoire, dans cette perspective, un travail de distanciation par vérification de la validité des concepts par lesquels les questions sont posées. L'histoire enseignée se devrait (surtout si cette première vérification n'est pas faite dans ses propres transpositions qui sont rarement un décalque de savoirs historiens), en plus, d'**examiner la validité des conceptions des élèves**, leur façon de penser l'histoire spontanément. Comment ? En dissociant leurs représentations immédiates, qu'il faut mettre à plat, sur « ordres » (autour de la notion de *privileège*) et « classes sociales » (autour de la notion d'*égalité*), des concepts d'époque (qu'on trouve dans les sources) et des catégories *ex post* (que renferment les productions de la discipline : thèses, ouvrages, manuels...).

Ici, **la rupture essentielle** à repérer et à examiner est celle de la suppression ou de la transformation des « ordres », au cours d'une longue phase de transition jalonnant le passage de la société traditionnelle à la société moderne, sous l'angle du social.

CERNER L'IDEALTYPE

En fait, les historiens raisonnent sur l'écart entre un modèle conceptuel – l'idéaltype de Weber – et des réalisations concrètes. Max Weber a en effet montré comment **en accen-**

tuant un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, **on parvient à former un tableau de pensée homogène**. Le travail historique aura pour tâche de déterminer dans chaque cas particulier combien la réalité se rapproche ou s'écarte de ce tableau idéal.³⁴ On peut donc dire des concepts historiques que ce sont des abstractions auxquelles les historiens comparent la réalité, sans parvenir à l'explicitier toujours.

Ainsi conclut Prost, l'histoire ne cesse d'emprunter des concepts aux disciplines voisines, des emprunts qui lui permettent de reprendre à son compte toutes les questions de ces disciplines mais en les soumettant à l'interrogation diachronique qui est sa seule spécificité. Si les **concepts** ne sont donc pas des choses, ce sont **des outils qui permettent de confronter nos représentations au temps**, de faire dire au passé ses significations. Au risque de lui faire dire ce qu'on veut, finalement, l'essentiel étant de ne pas s'en cacher.

10^E LEÇON DE PROST : L'HISTOIRE SOCIALE

A l'aide de **deux exemples** déjà évoqués – la notion de classe sociale chez Guizot et le paradigme de lutte des classes chez Labrousse –, **Prost montre que l'histoire sociale est un bon moyen de comprendre comment s'articulent événement et structure**, au sein d'une démarche qu'il situe donc « au milieu » des autres démarches historiennes.

Selon Guizot, la bourgeoisie marchande émerge et s'affermir en s'insurgeant contre les seigneurs dont les extorsions redoublent

³⁴ WEBER Max, *Essai sur la théorie de la science* (trad. Julien Freud), Paris Plon 1965, pp. 180-185 (cité par PROST Antoine, *op. cit.*, pp. 133-134).

à partir du X^e siècle. L'affranchissement des communes est justement la conséquence d'une véritable guerre civile entre villes et seigneurs.

Prost voit dans l'analyse professée par Guizot dans son *Cours d'histoire moderne* à la Sorbonne (dès 1828),³⁵ la construction d'un fait social prenant tous les traits d'un idéal-type weberien : des raisonnements sur des contextes concrets qui permettent de les faire. Guizot prend par exemple plusieurs cas d'« insurrections urbaines », les compare et en dégage des traits communs. Et il fait de même avec « bourgeois » ou « seigneurs ».

Ainsi, **la notion de classe sociale se dégage, avant Marx**, comme la notion essentielle du cours, **sous les traits de la bourgeoisie comme classe pivot de l'histoire**, acteur collectif de l'histoire, avec des intentions, des stratégies, des sentiments... s'opposant à l'aristocratie au cours d'une lutte devenant cause de progrès, facteur clé du développement de la civilisation européenne. Entre l'événement et la structure, l'histoire sociale glisse l'action des classes en lutte, toujours avant Marx, transformant par ses insurrections et ses révolutions les structures même de la société.

C'est donc bien **l'invention de la notion de « classes sociales » qui permet de penser la société comme une société transformée par leurs luttes.**

PROLONGEMENT DIDACTIQUE : repérer d'autres inventions conceptuelles, « catégories *ex post* », ayant permis de penser l'histoire, ses change-

ments, ses ruptures, ses permanences, entre événements et structures (*La prise de la Bastille* et la Révolution...), un outil conceptuel qui peut être envisagé hors de l'histoire sociale, bien entendu (*Le village lacustre* et l'origine de l'exception helvétique... *Le Réduit national* et l'efficacité de la dissuasion...)

Le paradigme labrousien, exposé en trois fameuses **temporalités inégales**, donc **avant Braudel**.³⁶ Un XVIII^e siècle où la hausse des prix profite en général à la campagne, ainsi qu'aux gros propriétaires et aux accapareurs qui investissent en ville, tandis que le nouveau prolétariat urbain souffre de l'encombrement du marché du travail, forcé au travail à bas salaire. Une dizaine d'années, 1778-1789, où les prix reculent, alors que le capitalisme foncier explose et que le profit paysan s'effondre, la contraction des marchés entraînant finalement le chômage du prolétariat des villes et des campagnes. Une mauvaise récolte (1788), et voilà... **La crise économique provoque la crise politique :** la Révolution sort d'une révolution de la misère **unissant dans une opposition commune, bourgeoisie et prolétariat !**

Maintenant, pour faciliter le franchissement de ce délicat quatrième pas, je propose de **placer Labrousse entre deux thèses qui le contredisent ou l'affinent.**

³⁶ Les trois niveaux de *La Méditerranée* – la part du milieu, les destins collectifs et les événements de la politique et des hommes – sont de 1949, repris dans *Grammaire des civilisations* comme manuel à l'usage des classes terminales (1969). Les trois temporalités inégales de Labrousse sont de 1944. Voir l'introduction de sa thèse : LABROUSSE Ernest, *La Crise de l'économie française à la fin de l'Ancien Régime et au début de la Révolution. I. Aperçus généraux, Sources, Méthodes, Objectifs, la crise de la viticulture*, Paris PUF 1944 « Introduction générale », pp. VII-LII (Cité par : PROST Antoine, *op. cit.*, p. 219).

³⁵ GUIZOT François, *Cours d'histoire moderne. Histoire générale de la civilisation en Europe*, Paris Pichon & Didier 1828 (Cité par : PROST Antoine, *op. cit.*, p. 213).

Trois grands paradigmes

1. ERNEST LABROUSSE

S'il y a bien personnalisation d'un nouvel acteur de l'histoire, le capitalisme foncier, c'est donc **l'emboîtement de temporalités inégales** qui est en quelque sorte **chargé de la cause**, sinon de la responsabilité, de la Révolution ! **Une construction du temps permettant de dégager le facteur clé de l'évolution sociale : le facteur économique.** A partir de là tout s'enchaîne : **il y a passage**, par les mouvements de prix et de revenus, **de l'économie au social, et du social au politique.** Les conduites des divers groupes sociaux (fermiers, salariés, rentier...), fondées sur les effets des mouvements économiques, agissant directement sur le cours politique des choses, par une révolution ! Le politique est un effet de l'économico-social selon un schéma qui fait sortir la crise sociale de la crise économique, et la crise politique de la crise sociale. La formule de Labrousse fera florès. On la trouvait en exergue des thèses «structuralistes» des années 1960-1970 :

*« Sur l'économie retarde le social, et sur le social, le mental. »*³⁷

Le social est bien au cœur du processus, même s'il n'est pas le moteur de l'histoire !

2. MAX WEBER

On mesure le renouvellement de paradigme par rapport à la thèse de Max Weber, par exemple, publiée en 1902, et montrant qu'en

Allemagne c'est le type d'éducation inculquée par l'atmosphère religieuse du milieu familial ou de la communauté qui conditionne le choix de la carrière professionnelle. Car c'est bien *« dans le caractère intrinsèque et permanent des croyances religieuses »* qu'il convient, selon Weber, de rechercher l'origine des attitudes face notamment aux perspectives scolaires et professionnelles. Toutefois, l'appartenance confessionnelle ne doit pas apparaître *« comme la cause première des conditions économiques, mais plutôt, dans une certaine mesure, comme leur conséquence »*. En effet, poursuit Weber, ce sont les régions les plus riches et les plus développées économiquement qui passent au protestantisme. Weber remonte donc jusqu'aux sources de la mentalité préexistante à l'adoption d'une nouvelle religion et d'un nouveau système économique.³⁸ Dans l'hypothèse, ce serait donc plutôt **l'économique et le social** (en l'occurrence les aspects sociaux et culturels liés au domaine confessionnel) qui **retarderaient sur le mental**, ancien moteur de l'histoire pour le fondateur de l'école sociologique allemande !

EMMANUEL TODD

Todd³⁹ informatise les données de la démographie et de l'anthropologie à l'échelle de l'Europe occidentale. En superposant des cartes levées à une échelle microadministrative, c'est une nouvelle représentation de l'histoire qui apparaît, alliant quantitatif et qualitatif. Ces cartes révèlent trois clés d'origines

³⁷ LABROUSSE Ernest, in : « Préface » à DUPEUX Georges, *Aspects de l'histoire sociale et politique du Loir-et-Cher 1848-1914*, Paris 1962, p. XI.

³⁸ WEBER Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris Plan 1964, p. 125 ss. La thèse de Weber est publiée en Allemagne en 1904 et en France en 1920, l'année même de la mort du grand sociologue allemand. Voir en particulier : « Confession et stratification sociale », pp. 29-42.

³⁹ TODD Emmanuel, *L'invention de l'Europe*. Seuil « L'Histoire immédiate » 1990.

géographiques différentes qui ouvrent au Vieux Continent les portes du progrès et croissent leurs effets sur une longue durée. Formulée en trois propositions schématiques, la thèse de Todd pourrait s'articuler ainsi :

- premièrement, on voit **l'alphabétisation de masse** (l'apprentissage de la lecture et de l'écriture) démarrer dans les *pays protestants du nord* (pour essaimer, dans un premier temps, par un couloir qui va de la Suède aux cantons suisses) : ici, la relation autoritaire parents-enfants avec héritier unique (famille souche complète) poussant à une forte discipline éducative, ainsi que la crainte d'un Dieu autoritaire (image d'un père « prédestinant » ses enfants à recevoir son héritage inégalement, en fonction de leur statut dans la famille), se combinent pour assouvir un besoin individuel de lecture des Livres saints ;
- deuxièmement, dans le bassin de la mer du nord, notamment en *Angleterre de l'ouest*, des liens familiaux de type libéral et des modes de succession souple (famille nucléaire absolue) induisent une autonomie précoce favorisant la mobilité professionnelle et le développement technique : c'est là que **la révolution industrielle** éclate, une fois maîtrisée l'agriculture capable de nourrir un homme sur deux travaillant en fabrique ;
- troisièmement, en *France du nord*, pays de relation parents-enfants libérale et de succession partagée (famille nucléaire égalitaire), **le contrôle des naissances** apparaît dès le moment où l'on ne sent plus peser la surveillance d'un dieu personnel.

Ainsi, vers 1800, l'Allemagne sait lire, l'Angleterre est couverte d'usines, et les Français, par la pratique du coït interrompu, limitent leur progéniture. Ces trois facteurs ont mis un ou

deux siècles à se constituer à partir de leurs origines respectives, avant de se propager au continent pour déboucher sur la première « civilisation industrialisée » de l'histoire.⁴⁰ Ici, les paradigmes weberien et labrousien étant élargis aux socles de l'anthropologie culturelle, c'est « **le mental, l'économique et le social qui se combinent pour engendrer la modernité et faire l'histoire** » ! Une explication globale-totale poussant les limites de la nouvelle histoire à de nouveaux confins.

On imagine aisément le profit didactique à tirer de la **comparaison par une classe de grands élèves de ces trois paradigmes** (ils n'épuisent évidemment pas l'explication historique axée sur le social), entre eux et avec les conceptions spontanées mises à plat initialement. Un tel travail débouchant sur un rapport d'enquête serait bien de nature à développer cette « manière de comprendre » ou cet « art de trouver » que j'évoquais au début comme un apprentissage fondamental de l'histoire enseignée, en particulier sociale, de notre siècle.

Crise et chance de l'histoire sociale

Labrousse est parti de données rationnelles : les mercuriales des prix, séries ramenées à des moyennes, faits sociaux construits précisément pour permettre la comparaison entre les groupes sociaux. Une explication reposant sur une « *comparaison à la puissance deux* » remarque Prost : « *des événements d'une même série entre eux, au long des courbes qui construisent leur évolution, puis des courbes entre elles. Labrousse compare des comparaisons.* » Mais ce type de parallèle entre courbes est « *à la fois pleinement historique et pleinement scientifique* », poursuit Prost :

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 29-67.

une courbe, c'est la marque d'une évolution dans le temps et donc, forte de cette objectivité, elle se prête directement à la méthode comparative.

La méthode fascina et fera école, le paradigme labrousien vitalisant toute l'historiographie française du deuxième tiers du XX^e siècle, au moment où la nouvelle histoire triomphe et où les *Annales* surenchérisent sur le quantitatif. Mais l'élévation générale du niveau de vie à l'Ouest et **l'effondrement du socialisme et de l'économie planifiée** à l'Est **ont discrédité** tout ce qui avait rendu messianique et la classe ouvrière et les dogmes communistes, y compris **le paradigme labrousien**.

DES FORCES PROFONDES AUX «RETOURS»

Le point de vue fataliste que les «forces profondes» sont plus puissantes que ceux qui croient «faire l'histoire», est bien le propre de toute histoire sociale cherchant à valoriser les conditions et à dédaigner la marge de manœuvre des personnalités. **Contre cette histoire déterministe des structures sociales**, la troisième génération des nouveaux historiens, dès les années 1980, a donc cherché à **réhabiliter les acteurs** en se remettant à écouter les nuances du politique, mais sans doute moins exclusivement, sous la forme de tous les «retours» – en particulier de celui du rôle des personnalités – que l'historiographie a pu, depuis, recenser et que chacun connaît bien.

Mais conclut Prost, renoncer à tenir un discours sur l'ensemble de la société et son évolution, après la déception ressentie envers les

paradigmes structuralistes, ne signifie pas que **l'histoire sociale** ait disparue. Simple-ment, elle **n'a pas été remplacée** et donc **sa place**, essentielle, celle de la synthèse, **du compromis entre structures et événement, reste vacante**.

On mesure le chemin parcouru par l'histoire sociale au XX^e siècle. Après s'être concentrée sur les groupes sociaux saisis dans leur relation de dépendance ou d'opposition, de l'histoire des campagnes à celle des bourgeoisies européennes, après avoir privilégié la notion de structure, de conjoncture, avec une typologie des revenus rapportée aux groupes sociaux, après avoir pillé les sources quantitatives et recouru au traitement informatique, après avoir débattu de la validité de ses catégories, après avoir insisté sur l'histoire de la classe ouvrière, des marginaux, des femmes, **après avoir**, en définitive, selon la formule, **«émiétté» ses objets, l'histoire sociale** en particulier française **marque** comme ses sœurs du courant de l'histoire nouvelle, et à la suite de l'école anglo-saxonne, **un souci de retour à la vision globale**, par la prise en compte des conduites culturelles à travers les formes de représentation, et notamment les socles anthropologiques et les symboles plastiques.⁴¹

Je proposerais un cinquième pas, à franchir dans la perspective d'une histoire enseignée régressive, propre à mobiliser le passé non pas pour y chercher des nostalgies et y retourner, mais pour agir sur le présent en s'efforçant de comprendre l'histoire.

⁴¹ Sur l'épistémologie de l'histoire sociale: «Histoire sociale» in: *La nouvelle histoire* (LE GOFF Jacques, dir.) Retz CEPL Paris 1978; «Histoire sociale», «Histoire urbaine» in: *Dictionnaire des sciences historiques* (BURGUIÈRE André, dir.) PUF Paris 1986.

Cinquième pas :

raisonnons comme les sociétés archaïques

Retrouver le compromis entre événement et structure tissé par l'histoire sociale, étudier les marques visibles qu'a laissées le social dans le temps, quelle aubaine pour l'histoire enseignée !

D'après Marshall Sahlins, **dans les sociétés dites « archaïques »**, le religieux, détaché de toute perspective eschatologique, est conçu pour lui-même ; le temps se réduit à une structure où le futur est « derrière soi » puisque totalement inconnu, et le passé « devant soi » puisque vécu dans le présent. En effet, **condensé dans les mythes fondateurs**, le passé constitue une inépuisable réserve de modes d'action possibles : **le passé fait agir au présent** !⁴² Selon Mondher Kilani, **un tel rapport à l'histoire reste très proche de celui cultivé par la société profane contemporaine qui identifie le passé à elle, « l'événement [étant] élaboré symboliquement en fonction d'une certaine idée de l'histoire »**.⁴³ Le passé ne nous est rendu familier qu'une fois inséré à notre présent, réactualisé.

Ce mode de raisonnement centré sur la relation passé-présent est sans doute préférable à celui que pourrait tenir un nostalgique de la société traditionnelle – caractérisée par une confusion du religieux, du social et du politique – et qui conçoit le passé comme un enchantement qu'il faut rétablir chaque fois que le présent apparaît décevant.

C'est sur ce registre que réagissent spontanément les élèves, tant qu'ils ne sont pas dotés d'une culture historienne, lorsqu'ils entendent un phénomène révolu en fonction du sens contemporain des mots désignant un phénomène passé. Je reprends une réponse d'élève : « le tiers état est un pays comme la France où la majorité des gens sont pauvres » (le rang – tiers – d'une condition – état –, notions étrangères à l'environnement social actuel, est ramené aux représentations immédiates suggérées par les mots : tiers = proportion – au demeurant forcée : tiers = majorité –, état = pays). Ce type de raisonnement spontané courant dans le contrat didactique ne porte pas à conséquence au-delà de la perte d'un point à l'examen. Il est pourtant révélateur d'un habitus funeste, aux conséquences autrement plus pernicieuses lorsque le concept traité touche aux relations sociales telles que les vivent les adultes des sociétés industrialisées.

En effet, si **ce type de logique formelle persiste chez les adultes**, l'interprétation d'un phénomène présent se fera en fonction de présupposés attachés à un passé idéalisé : « la violence augmente dans les banlieues parce qu'elles sont peuplées d'immigrés ». Associer « augmentation de la violence » à « banlieue peuplée d'immigrés », c'est faire œuvre d'historien (amateur), car cela veut dire qu'**autrefois les banlieues n'étaient pas peuplées d'immigrés et que les autochtones ne sont pas violents puisqu'elles étaient calmes !**

Imaginez **UNE CLASSE MISE EN FACE DE SES PROPRES REPRÉSENTATIONS** sur ce chapitre clé de l'histoire sociale enseignée. Les concep-

⁴² SAHLINS Marshall, « Other Times, Other Customs: The Anthropology of History » in : *American Anthropologist*, T. 85, 3/1983, pp. 526-528.

⁴³ KILANI Mondher, *Introduction à l'anthropologie*, Lausanne Payot « Sciences humaines », 1992, p. 117.

tions spontanées déclarées, prises en compte, mises à plat, décortiquées (cette violence est-elle nouvelle, qui en est responsable...?), sériees (y a-t-il dans la classe des versions contradictoires, irréconciliables?), affichées au tableau noir, au rétroprojecteur... comme **trame initiale** faisant office de situation de départ. Et maintenant elles sont **confrontées aux contre-représentations de versions historiennes**. J'en prends une, celle que le sociologue et historien Henri Mendras⁴⁴ vient de proposer pour la France (sans pour l'instant la discuter, simplement pour la confrontation) : 1. la criminalité contre les personnes n'a pas augmenté, elle a même baissé; 2. si on a l'impression qu'elle a augmenté pour le viol et la pédophilie, c'est parce que maintenant on en tient compte dans la statistique alors qu'on le dissimulait autrefois; 3. l'augmentation des délits contre les biens, relativement faible, découle de l'enrichissement général; 4. ce qui augmente effectivement, ce sont les incivilités. Mais il s'agit d'un phénomène de rébellion, explique Mendras, non de criminalité au sens traditionnel du terme, qui se manifeste dans les zones désertées par l'autorité, les banlieues, où se trouve forcément de nombreux jeunes immigrés ou enfants d'immigrés, désœuvrés ou au chômage, révoltés par l'image médiatisée d'une société opulente de laquelle ils sont exclus. Alors ils s'en prennent à tout ce qui l'incarne : conducteurs de bus, pompiers, policiers, enseignants... On connaît la suite en terme de récupérations politiques exacerbées par la perspective d'élections présidentielles et législatives.

⁴⁴ MENDRAS Henri, *La France que je vois*, Autrement 2002, et : *L'Atlas des Français* (DUBOYS-FRESNEY Laurence, dir.), Autrement 2002.

Une telle **explication** ne fera sans doute pas évoluer les opinions d'une classe de la même manière si elle est **apportée par des élèves maîtrisant les outils conceptuels de leur discipline** ou si elle est **proférée magistralement**.

Mais comment se fait-il que les conclusions de la mémoire vive ne coïncident pas avec celles de la mémoire construite rationnellement par l'histoire et la sociologie?

Nous sommes au cœur de l'apprentissage historien. La dimension temporelle peut être renforcée par une DÉMARCHE COMPARATIVE (risquée certes) **dans la longue durée**. Les paysans du Périgord qui en 1870 massacrent un jeune noble, *mutatis mutandis*, n'ont-ils pas réagi par une rébellion de même nature, aux effets cependant sans commune mesure avec ceux des rébellions contemporaines? « Bien que notre village ne soit l'objet d'aucune violence ou menace directe, notre identité, déjà mise en danger par le progrès moderne, sournoisement, est maintenant directement menacée par les Prussiens qui attaquent notre Empereur sacré, tout au nord du pays. Alors ce jeune noble qui passe par notre foirail, noble donc légitimiste, donc ennemi de l'Empereur, il incarne l'ennemi prussien : il doit périr ! ». Il sera écharpé pendant deux heures avant d'être jeté à moitié vif sur un bûcher préparé pour la Saint-Jean.⁴⁵

Bien que cela n'ait rien de commun avec la cruauté du massacre d'un « ennemi », le spectacle actuel de la violence des banlieues, médiatisé, pousse certains citoyens de villages périphériques, touchés directement ni

⁴⁵ Alain CORBIN, *Le village des cannibales*, Paris Aubier « Collection historique » 1990.

par le chômage ni par l'insécurité, à réagir en votant une liste de l'extrême droite. Ils expliquent que « ça pourrait bien aussi arriver ici », sans compter qu'« ils nous prennent notre travail » et qu'« ils reçoivent pleins d'allocations ». En prime, par **gros-sière généralisation hâtive**, l'étranger se voit gratifié d'une équation raciste: « immigré = profiteur et criminel, sa race d'origine = parasite et funeste ». La violence émanant d'une frange de population immigrée dans des conditions telles que la criminalité – confondue ou non avec de la rébellion – peut certes y trouver un terreau, est perçue comme simplement représentative de l'ensemble des peuples d'origine de telles minorités. Voilà comment, lorsqu'**un présent inquiétant convoque un passé rassurant pour préserver l'avenir**, se construit une mentalité raciste, exploitée par une politique nationale-populiste pouvant conduire à des mesures d'exclusion, un pogrom, un génocide... Equation pour équation... !

Ici, par crainte d'un avenir incertain, passé et présent sont placés à l'interface d'un rapport d'identité (cultivant la nostalgie d'un monde révolu) et d'altérité (fondée sur une diabolisation d'un présent redouté). Or **pas plus que la représentation alternative du tiers état ne sera corrigée par la transmission d'une nouvelle connaissance, la dialectique identité / altérité n'aura de chance de s'apaiser au contact d'un discours ou d'une morale. L'apprentissage historien repose sur un enseignement poussant à l'examen de la logique formelle qui est à la source de l'erreur, de la représentation alternative: sur une heuristique de l'histoire sociale enseignée.** Non pas un enseignement qui se cantonne dans la livraison des données « correctes » de l'histoire sociale,

mais qui soit l'occasion d'examiner l'environnement dans l'espace et le temps, en fonction d'une conceptualisation respectueuse des acquis de l'histoire sociale... et en attendant que la politique parvienne peut-être à réparer le social! ➤

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

S'interroger sur la construction scolaire de l'histoire sociale, c'est tout d'abord se demander quels sont les contenus les plus importants et les plus significatifs de cette histoire sociale qui devraient être proposés aux élèves. C'est ensuite envisager la manière de les leur faire construire dans une perspective de renouvellement de l'histoire enseignée mettant en évidence non seulement les faits de l'histoire, mais aussi les modes de pensée de la discipline.

Ces deux moments, ces deux questions – que faut-il leur enseigner? Comment le leur faire comprendre et comment faire en sorte qu'ils se l'approprient? – vont constituer pour ainsi dire les deux piliers de cette brève réflexion sur la construction scolaire de l'histoire sociale.

Mais au préalable, la notion d'histoire sociale doit être elle-même définie. Pour cela, on pourrait certes partir de l'affirmation d'Eric J. Hobsbawm comme quoi il n'y a pas d'autre histoire que l'histoire sociale. La formule est sans doute pertinente, mais au risque de diluer le questionnement¹. En

réalité, la notion d'histoire sociale est complexe et multiforme. Elle se situe au cœur même de l'histoire en ce sens qu'elle est en contact très étroit et interagit avec beaucoup d'autres approches historiques qui concernent par exemple l'économie, le politique, les mentalités, la culture, l'éducation, etc. Elle porte d'une manière générale sur le lien social, c'est-à-dire sur tout ce qui fait qu'une société humaine puisse exister collectivement, pour le meilleur et pour le pire.

Poser la question des contenus d'histoire sociale à enseigner devrait nous mener à ce que disait Denis Rétaillé du domaine de la géographie scolaire et de ses questions les plus fondamentales: «*de qui suis-je solidaire?*»² Et «*y a-t-il de la distance?*»³ L'histoire se pose elle aussi ces deux questions essentielles pour toutes sortes de sociétés et d'époques, mais elle en ajoute une troisième: y a-t-il rupture? Qu'est-ce qui a vraiment changé? En effet, comme l'écrivait Marc Bloch en 1937, «*en un mot, il n'y vraisemblablement pas de meilleure définition de l'histoire que celle-ci: l'histoire est la science d'un changement et, à bien des égards, une science des différences*»³. De son

¹ Sur cette question, voir en particulier l'article «Histoire sociale», rédigé par Yves Lequin, qui cite lui-même Hobsbawm, in André Burguière (publié sous la direction de), *Dictionnaire des sciences historiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986, pp. 635-642. Ainsi qu'Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil (points-Histoire), 1996. Et Gérard Noiriel, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine?*, Paris, Hachette [Supérieur, Carré, Histoire], 1998.

² Denis Rétaillé, «Faire de la géographie un programme», *EspacesTemps*, n° 66/67 (Histoire / géographie, 1. L'arrangement), 1998, pp. 155-173.

³ «Que demander à l'histoire?», in *Histoire et Historiens*, Paris, Armand Colin, 1995, pp. 29-43 (page 34 pour la citation).

côté, Denis Rétaillé ajoute encore qu'il y a «deux manières d'habiter le monde: inscrit dans une généalogie ou immergé dans la coprésence. Ce sont les deux réponses cardinales à une question vertigineuse: de qui suis-je solidaire, non pas au sens des moralistes mais du point de vue de la vie? Suis-je solidaire de ma lignée, ceux qui sont morts et ceux qui sont à naître, le hasard biologique de ma naissance m'imposant à la fois une dette et la gestion de l'usufruit? Où suis-je solidaire de mes contemporains, au-delà même des limites d'identité qui m'ont été assignées par l'autre manière d'être [...]?»⁴. En réalité, ces deux manières d'habiter le monde existent bel et bien, et elles divisent les hommes en permanence.

La notion de lien social, elle-même complexe et multiforme, tourne bien autour de ces questions. Elle peut concerner des luttes (du mouvement ouvrier, du mouvement associatif), mais aussi des processus d'encadrement ou d'intégration qui peuvent être instillés à la base ou par les milieux dominants. Il ne s'agit donc pas seulement et toujours d'une affaire de solidarité, mais aussi d'une question touchant des aspects disciplinaires. A sa manière, le contrôle social crée aussi du lien. Par ailleurs, la question peut être considérée d'en-haut ou d'en-bas, du point de vue des vainqueurs ou des vaincus, des dominants ou des dominés, à toutes les échelles possibles et pour toutes sortes de domaines différents du monde social.

Par ailleurs, sur le plan scolaire, la construction de connaissances et de sensibilités en histoire sociale implique de pouvoir mobiliser les différents modes de pensée de l'histoire à partir d'activités développées en

classe. Ainsi l'histoire enseignée pourra-t-elle se structurer à partir de séquences pédagogiques successives qui constitueront autant d'associations entre des thèmes factuels et l'un desdits modes de pensée. Nous en évoquerons brièvement quelques exemples. Mais il convient tout d'abord de préciser ce que l'on entend par histoire sociale, et quelle histoire sociale devrait être développée dans le cadre scolaire.

Pour un renouvellement de l'histoire sociale

L'histoire sociale, nous l'avons vu, n'est pas facile à définir. L'une de ses principales origines est sans doute constituée par l'histoire des mouvements sociaux, et en particulier celle du mouvement ouvrier et de sa fameuse trilogie organisationnelle (parti, syndicat et coopérative). Pour pouvoir exister, cette histoire des dominés a d'abord été plus ou moins le fait d'acteurs dudit mouvement. Sans eux, sans un Jean Maitron⁵ par exemple, elle n'aurait peut-être pas pu exister. Mais si cette première étape est indispensable, il importe qu'elle puisse être dépassée non seulement d'un point de vue interne, au sein même du mouvement dont l'histoire est en construction, pour éviter l'écueil hagiographique et garantir la dimension critique du travail historique, mais aussi d'un point de vue externe pour éviter en particulier que cette histoire des dominés ne se réduise à des pratiques identitaires marginales alors même qu'elle devrait permettre d'interroger l'ensemble de la société et de son organisation collective.

⁵ Initiateur du fameux *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français*, publié aux Editions ouvrières (devenues les Editions de l'Atelier), en 43 volumes, entre 1964 et 1993.

⁴ Denis Rétaillé, *op. cit.*, page 171.

Aujourd'hui, cette histoire du mouvement ouvrier, des mouvements sociaux, a cependant besoin d'un sérieux renouvellement, d'un certain décloisonnement. Il importe tout d'abord de l'inscrire dans une histoire sociale ouverte et critique, attentive à au moins trois exigences :

1. Celle d'une solide réflexion sur les échelles de la solidarité et des liens sociaux, sur la prise en considération d'une histoire mondiale qui tienne compte en même temps de la territorialité des expériences sociales.
2. Celle d'une approche historique qui sache partir du point de vue des dominés, des petits, d'une posture de recherche qui sache prendre l'histoire à rebrousse-poil, selon la fameuse formule de Walter Benjamin.
3. Celle d'une prise en considération des relations de pouvoir et des différentes structures d'encadrement, qu'elles soient suaves ou dures, par lesquelles les élites et les milieux dominants promeuvent et font valoir leur propre vision du lien social.

Quant à l'histoire du mouvement ouvrier proprement dite, qui s'est beaucoup développée dans la foulée de Mai 68, mais qui connaît un certain recul aujourd'hui dans les universités et au sein de la recherche⁶, elle

devrait continuer d'évoluer elle aussi dans trois directions qui sont susceptibles de la faire sortir du cadre trop étroit d'une histoire militante et politique :

1. En interrogeant davantage les liens réels entre mouvement et monde ouvrier afin de ne pas se confiner dans une histoire des porte-parole.
2. En diversifiant ses problématiques et ses domaines de recherche, notamment en ce qui concerne les pratiques culturelles, les représentations sociales, les croyances, l'éducation, l'intégration, les sentiments d'appartenance, etc.
3. En intégrant la problématique de l'usage public de l'histoire, et notamment la question de la mémoire, tout en réfléchissant aux notions d'empathie et de distance critique dans un domaine où l'histoire s'est souvent développée à l'origine par l'initiative de chercheurs amateurs et engagés.

Cela dit, en matière d'histoire sociale, la première manière d'exister consiste d'abord à savoir laisser des traces. Or, à ce propos, la situation des archives en Suisse romande est absolument préoccupante. En effet, les organisations du mouvement ouvrier – que ce soient les partis, les syndicats ou les associations – ne se sont jamais vraiment préoccupées de la conservation de leurs archives. Beaucoup ont été tout simplement détruites, par manque de place, ou à cause d'un déménagement. Ainsi des pans entiers de l'histoire sociale doivent-ils être reconstitués pour l'essentiel sur la seule base de sources policières ou des journaux conservés grâce à l'obligation légale d'en déposer

⁶ Pour un bilan récent en Suisse, voir *Pour une histoire des Gens « sans Histoire »*. Ouvriers, exclues et rebelles en Suisse. 19^e-20^e siècles, sous la direction de Jean Batou, Mauro Cerutti et Charles Heimberg, Lausanne, Editions d'En bas, 1995. Et *Histoire sociale et mouvement ouvrier. Un bilan historiographique 1848-1998*, sous la direction de Brigitte Studer et François Vallotton, Lausanne et Zurich, Editions d'En bas et Chronos Verlag, 1997.

un exemplaire à l'autorité⁷. Et, malheureusement, s'il existe bien quelques structures associatives dans ce domaine, comme l'AEHMO⁸ ou d'autres⁹, leurs moyens limités ne suffisent pas pour sensibiliser les personnes concernées et pour mener une véritable politique de conservation des archives sociales, alors même que les autorités et les structures universitaires ne s'en préoccupent pas. Voilà qui explique en partie pourquoi, en Suisse, les organisations syndicales négligent de plus en plus la préservation de leur propre histoire, soit en ce qui concerne leurs politiques en matière d'archives, soit par le fait qu'elles renoncent à des contenus historiques critiques dans leurs structures de formation au profit de cours beaucoup plus utilitaires¹⁰. Il est donc d'autant plus important que ces questions ne soient pas négligées dans le domaine scolaire.

L'histoire sociale en situation scolaire : l'exemple du samedi de congé pour les ouvrières

Faire construire à tous les élèves une pensée historique dans le domaine de l'histoire sociale ne va évidemment pas de soi¹¹. Un tel objectif implique en tout cas de développer une histoire scolaire qui ne s'attache pas seulement aux récits factuels, mais qui les développe en fonction des modes de pensée particuliers de l'histoire¹². Mais cette insistance sur les modes de pensée comme premier principe organisateur ne néglige pas pour autant lesdits contenus, en termes de culture commune à développer pour tous dans le cadre de la scolarité obligatoire¹³. Il est en effet important de donner à voir aux élèves la diversité des approches historiques tout en les sensibilisant à la complexité du monde par la prise en considération de différentes échelles, de l'échelle locale à l'échelle planétaire.

Mais, tout d'abord, pourquoi vouloir faire construire une telle pensée aux élèves? En fonction de quelles finalités de l'école? Cette perspective se situe clairement dans le contexte d'une école qui cherche à faire comprendre la complexité du monde tout en développant autant que faire se peut une citoyenneté ouverte, consciente et active. Elle s'inscrit aussi dans un système scolaire qui doit désormais prendre sérieusement en

⁷ C'est l'expérience que nous avons faite dans le cadre d'une recherche sur l'histoire du mouvement ouvrier genevois au tournant des XIX^e et XX^e siècles. Voir Charles Heimberg, *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Genève, Slatkine, 1996.

⁸ L'Association pour l'étude de l'histoire du mouvement ouvrier (AEHMO) publie chaque année une revue, les *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, et gère à Lausanne, en collaboration avec la Bibliothèque cantonale, un petit fonds d'archives du mouvement ouvrier. On peut adhérer à l'Association pour 25 francs par an, y compris l'abonnement à la revue [AEHMO, Case postale 104, 1000 Lausanne 17, CCP 10-24143-0].

⁹ A Genève, le Collège du Travail, qui conserve notamment les archives de Lucien Tronchet. A Lausanne, les archives du Centre international de recherches sur l'anarchisme (CIRA). Et à Saint-Imier, les archives de «Mémoire d'Erguel». Voir *Histoire sociale et mouvement ouvrier*, op. cit., pp. 303-304.

¹⁰ A ce propos, voir Daniel Süri, «Pour une histoire politique de la formation syndicale», *Cahiers d'histoire du Mouvement ouvrier*, Lausanne, 2000, pp. 115-130.

¹¹ Voir à ce propos Robert Martineau, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris, L'Harmattan, 1999. Et Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issys-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2002.

¹² Telle est en particulier la caractéristique principale du nouveau curriculum de l'histoire et éducation citoyenne (objectifs d'apprentissage et plan d'études) qui a été récemment introduit au Cycle d'orientation de Genève.

¹³ Voir Hélène Romian (sous la direction de), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Institut de recherches de la FSU, Paris, Hachette, 2001.

considération les droits des élèves après que la Convention des droits de l'enfant ait enfin été promulguée¹⁴. Elle ne peut donc plus être normative comme l'Ecole de Jules Ferry. D'ailleurs, en ce début de XXI^e siècle, elle ne peut pas non plus, sous peine de ne plus être très efficace, se contenter d'être prescriptive comme elle l'a longtemps été. Elle devrait par conséquent aller dans le sens de ce que le sociologue Alain Touraine a défini comme l'«*Ecole du Sujet*», une école qui tournerait autour de trois axes principaux¹⁵ : la reconnaissance du Sujet, la reconnaissance de l'Autre et la correction des inégalités.

En matière d'histoire sociale, et pour poursuivre ces objectifs, les contenus factuels mobilisés peuvent sans doute être d'une grande diversité. Leur pertinence dépend en effet largement des questions qu'ils vont pouvoir mobiliser en cours de séquence sur le problème du lien social. Pour essayer de l'illustrer, nous allons prendre un document qui nous servira de fil conducteur pour l'évocation successive de quelques modes de pensée de l'histoire. Il s'agit du texte d'une pétition pour un droit spécifique des ouvrières à un temps de congé le samedi que les milieux syndicalistes suisses avaient lancée en 1900¹⁶. Alors que l'introduction de la main d'œuvre féminine n'était pas toujours bien acceptée par des ouvriers qui craignaient à juste titre une pression négative sur les salaires, alors que ce travail féminin était

alors largement ressenti comme un calvaire dû à une condition ouvrière misérable, cette revendication mettait aussi le doigt sur les dures réalités sociales de l'espace privé du monde ouvrier. S'il s'agit notamment, pour les défenseurs de cette mesure sociale, de protéger le repos dominical de l'ouvrier, afin qu'il ne soit pas troublé par le désordre des tâches ménagères, leur objectif principal vise en réalité l'éducation des femmes dans le domaine ménager, une éducation qui devrait permettre aux familles ouvrières de mieux affronter la question sociale en réalisant quelques économies. Ainsi la question se pose-t-elle de savoir si cette revendication sociale, dans la mesure où elle était explicitement justifiée par la nécessité de libérer les femmes et les mères pour qu'elles puissent mieux accomplir leurs différentes tâches ménagères, était ou non progressiste dans le contexte de sa formulation. Poser cette question n'implique pas forcément de déboucher sur une réponse unique et évidente. Mais c'est là un moyen d'interroger la diversité des époques, et celle des durées en matière d'évolution des rapports de genre.

La comparaison, les invariants de la rhétorique sociale, l'origine des droits sociaux

Les modes de pensée de l'histoire portent notamment sur des activités de comparaison. Et dans ce domaine, il vaudrait la peine d'étudier la manière dont la question sociale s'est posée et celle dont les différentes réponses qui y ont été apportées ont été discutées, approuvées ou contestées.

L'histoire sociale est toujours aussi une histoire des élites, de l'attitude des dominants. Il vaut donc la peine d'interroger cette dimension. Un livre d'Albert O. Hirschman consacré à la

¹⁴ La Convention des droits de l'enfant constitue probablement un élément de rupture dans la périodisation de l'histoire de l'école qui reste encore passablement négligé.

¹⁵ Voir Alain Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble?* Egaux et différents, Paris, Fayard, 1997.

¹⁶ Voir l'annexe 1. Source : *Le Peuple de Genève*, texte de pétition publié en deuxième page des éditions des 15, 22 et 29 décembre 1900.

rhétorique réactionnaire¹⁷ décrit ainsi les arguments récurrents par lesquels divers idéologues conservateurs ont combattu toutes les réformes de ces deux derniers siècles. Cet ouvrage est construit autour de trois catégories de droits, trois dimensions essentielles de la citoyenneté qui auraient chacune marqué un siècle: les droits civils et les libertés formelles pour le XVIII^e siècle; les droits politiques pour le XIX^e siècle; les droits économiques et sociaux pour le XX^e siècle, une triade inspirée par une conférence qui avait été donnée en 1949 par le sociologue anglais T. H. Marshall, juste après la promulgation de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme. En effet, la nécessité d'un nouveau contrat social, c'est-à-dire la construction d'un Etat social par une politique économique keynésienne, se trouvait alors dans l'air du temps.

Voyons quelles sont ces diverses postures possibles de la rhétorique réactionnaire qui nous ont été décrites par Albert Hirschman. A l'idée d'étendre les droits fondamentaux, les milieux réactionnaires opposeraient d'abord la thèse de l'«effet pervers», c'est-à-dire leur conviction que cette modification de l'ordre existant ne pourrait que produire un effet contraire à celui qui est attendu, en l'occurrence une forme de tyrannie. Ensuite, contre l'attribution des droits politiques, ces mêmes milieux invoqueraient cette fois la thèse de l'«inanité», arguant du fait que cela ne changerait strictement rien à la situation. Enfin, s'agissant des droits économiques et sociaux, la thèse de la «mise en péril» tendrait à dénoncer systématiquement toute réforme sociale sous prétexte qu'elle ne pourrait que provoquer une catastrophe qui viendrait

même détruire le peu de droits déjà en place au détriment des plus défavorisés. Certes, ces différents arguments ne suffisent pas à épuiser toute l'imagination de ceux qui sont les adversaires des droits de la personne. Mais on y reconnaîtra bien des situations, y compris dans l'actualité, notamment pour ces droits économiques et sociaux qui sont combattus sur un ton paternaliste en expliquant au peuple que certaines idées généreuses iraient finalement à l'encontre de ses intérêts. En d'autres termes, on pourra se demander dans quelle mesure les argumentations relatives à l'effet pervers, à l'inanité ou à la mise en péril ne constituent pas des invariants.

Nous allons prendre ici, rapidement, trois exemples :

En Suisse, l'argumentation des opposants à la première loi fédérale sur les fabriques de 1877, qui interdisait notamment le travail des enfants et le travail de nuit des femmes, est des plus intéressante¹⁸. Ainsi ladite loi était-elle à leurs yeux contraire aux principes de la liberté et au progrès, humiliante pour des ouvriers qu'elle ne laisserait pas défendre leurs droits en toute indépendance et surtout terriblement onéreuse. En tout cas, certains des arguments utilisés s'inscrivent parfaitement dans la typologie d'Hirschman. Et un travail de comparaison à travers le temps pourra sans doute s'engager chaque fois qu'une mesure sociale est soumise au vote populaire¹⁹.

¹⁸ Voir Groupe de travail pour l'histoire du mouvement ouvrier, *Le mouvement ouvrier suisse. Documents. Situation, organisation et luttes des travailleurs de 1800 à nos jours*, Genève, Editions Adversaires, 1978 (1^{re} édition 1975), documents 33 à 35, pp. 90-92.

¹⁹ Comme cela a été le cas avant le scrutin du 2 juin 2002 au cours duquel les électeurs genevois durent se prononcer sur un projet de Revenu minimum de réinsertion (RMR), qui fut finalement rejeté.

¹⁷ Albert O. Hirschman, *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, Paris, Fayard – L'Espace du Politique, 1991.

Le travail de comparaison permet également de faire remonter les élèves à l'origine de certains acquis sociaux afin qu'ils puissent mieux en connaître la raison d'être. C'est le cas par exemple dans une séquence d'enseignement-apprentissage sur une grève genevoise du bâtiment en 1946²⁰. Elle consiste en la mise sur pied de saynètes au cours desquelles les élèves jouent le rôle des négociateurs de l'époque. Après le jeu de rôles, le commentaire et l'établissement de constats en matière d'histoire sont évidemment essentiels. Ils devraient surtout porter sur la principale difficulté de toute activité de comparaison : distinguer ce qui fait qu'aujourd'hui « c'est comme » ou « ce n'est pas comme » à l'époque. Tisser des liens à travers le temps sans tomber dans des raccourcis ou des anachronismes.

Mais revenons à notre pétition pour un congé du samedi pour les ouvrières. Ce document pourrait tout à fait donner lieu à un travail de comparaison. Dans un sens, cela pourrait déboucher sur l'étude de la condition ouvrière de l'époque et celle du contexte de l'apparition d'un enseignement ménager au sein de l'instruction publique. Dans l'autre sens, on pourrait proposer aux élèves d'imaginer ce que pourraient être les termes d'une pétition de même nature dans le contexte d'aujourd'hui. La question du statut et de la place des femmes dans la société est en effet particulièrement riche d'invariants et d'évolutions. Rien n'a changé ou presque

pour les femmes quant à la double charge de la profession et des tâches domestiques. La situation est loin d'être satisfaisante quant aux discriminations dont elles sont l'objet, en particulier sur le plan salarial. Mais le XX^e siècle n'en a pas moins été un siècle de conquêtes et de progrès dans ce domaine. Toutes ces affirmations contradictoires sont pertinentes, elles nous montrent la complexité de cette question des rapports de genre, mais aussi tout l'intérêt d'un travail de comparaison qui permette à la fois d'engager le débat et d'éviter les visions simplistes.

La complexité des temps et des durées, par rapport aux migrations, aux droits des femmes

Un autre mode de pensée de l'histoire concerne la périodisation et la complexité des temps et des durées. Ce qui est une autre manière de se demander dans quelle mesure on peut observer des invariants dans l'histoire des sociétés humaines. Par exemple, les hommes ont toujours été amenés à porter leur regard sur d'autres hommes. Et ces visions sur l'Autre ont rarement été bienveillantes. La citation que nous reproduisons en annexe pourrait sans doute provenir de toutes sortes de lieux et de toutes sortes d'époques. La notion de peuple « *noir de couleur* » induit d'ailleurs en erreur puisqu'il s'agit en l'occurrence de Basques et de Navarrais décrits par un pèlerin du Moyen Âge (XII^e siècle) sur la route de Saint-Jacques de Compostelle²¹, probablement le Français Aimery Picaud. Elle peut donc être utilisée comme un bon élément déclencheur en vue

²⁰ Elle est présentée dans l'article de Charles Heimberg et Valérie Opériol, « Comment s'approprier un regard « historien » sur le monde ? Quelques exemples d'activités de nature socio-constructiviste », in *Actes du colloque Constructivismes : usages et perspectives en éducation*, Genève, Service de la recherche en éducation, 2001, volume II sur CD-Rom, pp. 281-290.

²¹ Voir l'annexe 2. Source : Jeanne Vieillard, *Le guide du pèlerin de Saint-Jacques de Compostelle*, d'après un texte latin du XII^e siècle, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1997, p. 29.

d'un travail scolaire sur la décentration à partir de données factuelles de l'histoire.

La question des temps et des durées dans l'histoire humaine est également au cœur des vagues successives de migrations et des rapports inégaux, et parfois hostiles, qu'elles ont engendrés au sein des Etats-nation. Cette question mène également à celle du lien social, raison pour laquelle il y a vraiment lieu de regretter qu'elle soit tellement absente des contenus scolaires actuels alors qu'elle concerne directement un très grand nombre d'élèves dans toute société multiculturelle. Si l'école publique se voit couramment attribuer, et à juste titre, un rôle significatif dans l'intégration des populations immigrées, elle pourrait sans doute affronter cette tâche avec davantage d'efficacité si elle s'efforçait de mieux aborder cette question des migrations à travers ses contenus. L'histoire, en particulier, devrait donner l'occasion de connaître et de faire connaître aux élèves les réalités de l'exil et de la migration, la notion de « double absence »²², celle d'intégration ou l'état des discriminations dont sont victimes les migrants. C'est d'ailleurs là un domaine où la vision braudélienne de la complexité du temps pourrait susciter d'utiles réflexions en classe, avec ses trois étages du temps quasi immobile (géographique), du temps lentement rythmé (social) et du temps à oscillations brèves qui relève de l'événementiel (individuel)²³. Quelles que soient ses limites, ce texte de

référence, avec d'autres, mérite en effet d'être présenté aux élèves.

Le travail de périodisation et la réflexion sur la diversité des rythmes de l'évolution sociale pourraient également se développer à partir de la pétition en faveur d'un congé du samedi pour les ouvrières. Dans une perspective de travail finalement assez proche de ce que nous évoquions pour la comparaison, il serait alors intéressant d'établir une liste de caractéristiques du statut des femmes et des rapports de genre dans la société pour les placer chacune dans un temps particulier en fonction du rythme de l'évolution à laquelle elles donnent éventuellement lieu. Ce travail pourrait d'ailleurs se déployer en amont et en aval de la condition ouvrière des années 1900 pour tenter de mieux en appréhender la spécificité.

La distinction entre mémoire et histoire, la mémoire biographique, les horlogers neuchâtelois, le statut des femmes

La question de la mémoire, en tant que manifestation d'une certaine présence de l'histoire dans la société, est particulièrement significative dans le domaine de l'histoire sociale²⁴. Cela étant dit, l'histoire et la mémoire doivent être distinguées et la nécessité du travail de mémoire devrait avant tout prendre en considération les nombreuses interactions entre les deux, surtout dans la période de visibilité accrue de la mémoire que nous vivons actuellement.

²² Ce concept a été défini par le sociologue Abdelmalek Sayad : Voir son recueil d'articles paru à titre posthume, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 2000. Voir aussi Charles Heimberg et Stéphanie Prezioso, « Les migrants dans l'histoire du mouvement ouvrier », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 2001, pp. 7-15.

²³ Voir la préface de Fernand Braudel à sa thèse sur la Méditerranée, qui a été publiée en 1949, et dont on retrouve aujourd'hui des extraits dans Fernand Braudel, *Ecrits sur l'histoire*, Paris, Champs Flammarion, 1969, pp. 11-13.

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

Prenons un exemple qui concerne une manière d'aborder l'un des grands thèmes du XX^e siècle, le communisme du point de vue du monde ouvrier. Il s'agit d'ouvriers horlogers neuchâtelois qui n'en pouvaient plus d'être au chômage et ont décidé d'aller s'installer en Union soviétique²⁵. L'affaire est intéressante parce qu'elle illustre les immenses espoirs, et les illusions, qu'inspirait la société soviétique dans le monde ouvrier. Mais aussi à cause de la réaction très inquiète des autorités suisses, qui craignaient une fuite des savoir-faire horlogers et montraient ainsi, indirectement, autant de crainte que de respect à l'égard de Moscou. Cela dit, l'expérience a rapidement mal tourné pour ces ouvriers suisses, ce qui permet aussi d'aborder les échecs et les crimes du stalinisme au cours de cette séquence. Mais sans tomber dans les regrettables simplifications d'un usage scolaire réifié du concept de totalitarisme.

Cette manière d'aborder la question du communisme et de ses représentations sociales a l'avantage de partir des acteurs eux-mêmes. Ce qui est aussi le cas des expériences d'histoire orale dans le cadre scolaire. Par rapport au statut des femmes, et toujours en rapport avec la pétition sur le congé du samedi, il serait donc intéressant d'envoyer les élèves réaliser de courts entretiens centrés sur la vie quotidienne et les rapports de genre tels que les témoins qu'ils auront contactés les ont vécus. Ce type d'activités est intéressant à plus d'un titre. C'est d'abord une manière de créer des sources, et de

sensibiliser les élèves à leur valeur. En outre, c'est une occasion de réfléchir au statut de la vérité en histoire dans la mesure où il peut arriver que la mémoire biographique, la parole des témoins, contredise les documents historiques. Et qu'ainsi le témoin, qui se situe entre l'histoire et la mémoire, nous incite à une remise en question. Enfin, c'est sans doute une expérience qui peut aider à mieux se situer face aux grandes controverses sur l'histoire contemporaine.

Conclusion

Ce rapide tour d'horizon de ce qui pourrait être entrepris à l'école en matière d'histoire sociale voudrait contribuer au développement d'une histoire scolaire qui fasse vraiment construire du sens, en relation un peu plus étroite avec les questions vives que les élèves se posent sur le monde et la société. Il s'inscrit dans une volonté d'équilibre entre la réflexion épistémologique sur les contenus de l'histoire, les savoirs savants, et celle qui porte sur leur reconstruction didactique en situation scolaire, les savoirs prescrits, dont il est si important qu'ils puissent être ouverts et discutables, tout en répondant bien évidemment aux critères d'une science humaine en quête de vérité. Enfin, en nous posant la question du lien social, de son histoire et de sa présence dans les contenus scolaires, en insistant aussi sur le fait qu'il s'agit toujours de constructions humaines forcément inscrites dans des rapports de pouvoir et de domination, il s'agit de promouvoir une histoire enseignée qui soit mieux incarnée, qui aide à lire le monde avec une distance critique et qui soit mieux à même, malgré l'ampleur peut-être démesurée de cette ambition, de capter l'intérêt de tous les élèves. ➤

²⁵ Voir Marc Perrenoud, « Mouvements migratoires et mouvement ouvrier neuchâtelois dans les années trente. Le cas de l'émigration des horlogers vers l'URSS », *Revue historique neuchâteloise*, n^{os} 1-2, janvier-juin 2001, pp. 35-54.

« Fédération ouvrière suisse. Le congé du samedi pour les ouvrières

Avant toutes choses, la plupart des ouvrières ne jouissent pas encore d'un véritable repos du dimanche.

C'est là un fait qui a été absolument mis en lumière par l'enquête des inspecteurs de fabrique et par les déclarations des ouvrières devant la commission du Conseil national.

A ce point de vue la femme, qui, à côté de la fabrique doit s'occuper aussi d'un ménage est celle qui se trouve dans les conditions les plus défavorables.

Durant la semaine, il lui faut préparer les aliments et s'occuper des enfants.

Pour cela, il faut compter au moins une heure avant le travail, une heure après et le repos de midi ; ainsi son temps de travail vrai, sans compter ce qu'il faut pour aller à la fabrique et en revenir, est d'au moins 14 heures, quand ce n'est pas plus encore.

Les travaux domestiques qui exigent plus de temps, tels que l'entretien et le raccommodage des vêtements, le lavage, le nettoyage de l'appartement, ne peuvent être faits les soirs des jours ouvrables ; on les renvoie au dimanche.

[...]

Dans ces circonstances le foyer de l'ouvrier devient le dimanche un centre d'agitation laborieuse et aussi de mécontentement.

L'homme aussi perd son repos du dimanche ; il est chassé de l'appartement restreint qu'il occupe et dans lequel il ne trouve pas de repos, pour aller au cabaret, à son grand détriment et à celui de sa famille.

[...]

Si on ne diminuait le travail du samedi que pour les ouvrières mariées, celles-ci auraient grand peine à trouver du travail.

Peut-être leur serait-il même complètement supprimé.

Les fabricants renverraient les femmes mariées ou ne les engageraient plus.

Malheureusement le travail en fabrique, de la femme, est devenu pour beaucoup de familles ouvrières une nécessité de l'existence et elles ne peuvent plus s'en passer.

Dans beaucoup de branches de l'industrie, le salaire de l'homme ne suffit plus pour la famille. Quelles que soient les conséquences désastreuses pour la famille ouvrière du travail de la mère à la fabrique, cette occupation ne peut cependant pas être rendue impossible ou traversée d'obstacles.

On entend si souvent dire – justement par les ouvriers qui se plaignent que leur salaire ne suffit pas – que les femmes d'ouvrier ne savent pas tenir un ménage, pas apprêter les mets, qu'en faisant la cuisine elles dépensent plus qu'il ne faut, sans cependant que les mets préparés par elles soient plus réparateurs et de meilleur goût, qu'elles ne savent entretenir ni linge, ni vêtements, de telle sorte qu'il faut acheter du neuf à des intervalles beaucoup trop rapprochés. Dans beaucoup de cas, ces récriminations ne sont que trop fondées ; mais y a-t-il de la faute même des femmes ? Ont-elles eu le temps et les moyens de compléter leur éducation après qu'elles ont eu quitté l'école pour aller à la fabrique ?

Non : jusqu'à maintenant elles n'ont pas eu le temps de se préparer à leur occupation primordiale : celle de mère et de ménagère.

Qu'on leur accorde le temps et que durant les heures libres du samedi on leur donne le moyen de fréquenter les écoles ménagères, de cuisine, de raccommodage.

De cette façon on aura également rendu un service éminent à l'économie de la classe ouvrière, économie qui en dernier ressort se traduira pour le plus grand bien de toute la collectivité. »

Source : voir note 16, p. 187.

« C'EST UN PEUPLE BARBARE,
DIFFÉRENT DE TOUS LES
PEUPLES ET PAR SES COUTUMES
ET PAR SA RACE, PLEIN DE
MÉCHANCETÉ, NOIR DE
COULEUR, LAID DE VISAGE,
DÉBAUCHE, PERVERS, PERFIDE,
DÉLOYAL, CORROMPU,
VOLUPTUEUX, IVROGNE,
EXPERT EN TOUTES VIOLENCES,
FÉROCE ET SAUVAGE,
MALHONNÊTE ET FAUX,
IMPIE ET RUDE, CRUEL ET
QUERELLEUR, INAPTE À TOUT
BON SENTIMENT, DRESSÉ À
TOUS LES VICES ET INIQUITÉS. »

Source: voir note 21, p. 189.

FRANÇOIS AUDIGIER, YVES AUCKENTHALER, NADINE FINK, PHILIPPE HAEBERLI, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Que se passe-t-il tout au long d'un cours d'histoire? Que font les élèves? Quels sont les savoirs présents, connaissances plus factuelles, notions et concepts, savoir-faire...? introduits, exposés, travaillés, construits? Que fait l'enseignant? Comment s'y prend-il? Sur quels supports les élèves travaillent-ils? Dans quelle intention? Pour construire quelles compétences? etc. Questions évidentes, questions récurrentes, dès que l'on souhaite connaître un peu mieux ce que sont l'enseignement et l'apprentissage en actes, concernant l'histoire. Questions banales auxquelles enseignants, formateurs, décideurs, parents, public s'intéressant à l'Ecole et à l'histoire, aimeraient, devraient pouvoir trouver réponse. Non pas une réponse, unique et droite dans ses bottes, mais des réponses multiples et variées, à l'image de la diversité des pratiques et des objets enseignés, de la diversité des enseignants et des élèves, des situations et des niveaux scolaires. Pourtant, à lire la littérature francophone en ce domaine, la récolte est maigre. Ce n'est pas le lieu d'en faire ici un bilan. Juste relever ce trou dans la connaissance. Certes, il y a des récits, des présentations raisonnées d'expériences vécues par les enseignants. Mais ce n'est tout de même pas à des historiens qu'il faudrait expliquer que, pas plus que la mémoire n'est l'histoire, le récit d'une expérience, si rigoureux soit-il, n'en est 'la' connaissance définitive et totale. Aussi, la

didactique de l'histoire, sinon pour échapper, du moins pour mettre à distance le débat d'opinion si mal argumenté et hélas si fréquent sur l'école et l'enseignement, doit multiplier et accumuler patiemment, résolument, des études empiriques, des analyses de situations scolaires, leçons et cours d'histoire in situ, des enquêtes sur les conceptions que les enseignants et les élèves ont de l'histoire et de son enseignement, des travaux sur l'évaluation dans ses différents aspects, etc.

C'est dans cette perspective que cet article présente une analyse de cinq leçons¹ d'histoire à l'école primaire. Immédiatement, il nous faut prendre quelques précautions indispensables; elles ne sont pas rhétoriques, juste nécessaires, pour lire de façon appropriée les analyses qui suivent. Cinq leçons d'histoire ne font pas l'Enseignement de l'Histoire! Leur nombre réduit interdit toute généralisation. Elles témoignent de situations singulières, uniques. Il en est ainsi de toute expérience scolaire, plus largement sociale. Pourtant, les rapprochements, les points communs permettent déjà

¹ Nous employons le terme de 'leçon' pour désigner un moment explicitement centré sur un objet d'enseignement quelle que soit la forme de cet enseignement, moment clairement délimité par un début et une fin. Le vocabulaire décrivant ces moments n'est pas stabilisé; par exemple, dans l'enseignement primaire, on emploie aussi le terme de séquence, dans le secondaire celui de cours. 'Leçon' n'a pas ici d'autres significations ou d'autres présupposés.

d'esquisser quelques caractères partagés; les proximités signalent des caractères importants qui dépassent les particularités de ces situations et interrogent l'enseignement de l'histoire, invitent à d'autres études, suggèrent maints prolongements. La construction et la lecture de cet article se placent dans cette dialectique du singulier et du général familière aux historiens et aux sciences sociales. La recherche de régularités n'efface pas les singularités; les premières donnent du sens aux secondes; elles situent les leçons, les exemples, par rapport à d'autres, construisent ainsi les contours et les caractères d'une activité sociale qu'il importe de mieux connaître pour mieux la comprendre et mieux la conduire. Une seconde précision qui vaut précaution, tient au point de vue adopté. Comme tout discours sur le monde, celui-ci adopte un point de vue, développe certaines analyses en fonction de questions posées au départ, en laisse bien d'autres au port; il le fait sur des matériaux eux-mêmes construits, sélectionnés. Ces analyses n'ont rien d'exhaustif, elles sont limitées et partielles. Non exhaustives aussi par les conditions de recueil puisqu'il s'agit de cinq leçons construites et mises en scène par cinq enseignants différents, appartenant à des systèmes scolaires différents, cinq leçons isolées de leur environnement scolaire et social, cinq moments isolés dans la durée d'une année scolaire. Situées en fin d'année, elles ont une situation particulière dans le déroulement de l'année scolaire. Toutefois, elles tentent, à leur manière, de mieux cerner l'histoire scolaire et son enseignement en prenant pour appui quelques questions construites en fonction de travaux didactiques antérieurs ayant les pratiques d'enseignement comme objet d'étude et de références épistémologiques propres à l'histoire. Ainsi, la faible importance quantitative des matériaux étudiés contraste avec l'am-

pleur des questions posées. Ce contraste suffit à lui seul à bien désigner le caractère modeste et exploratoire de cette recherche, à lire cet article comme une invitation au travail.

Une première partie commence par introduire l'origine de cette recherche, la problématique et les thèmes principaux qu'elle se propose d'explorer; elle se poursuit par la présentation du dispositif de recueil des matériaux et des méthodes mises en œuvre. La seconde partie présente quelques résultats des analyses faites sur ces matériaux. La conclusion est placée sous le terme de pause pour désigner un moment consacré à quelques propos plus décalés esquissant d'autres analyses et des réflexions plus générales. Enfin, une recherche ne parcourt jamais un chemin tranquille et linéaire; ses différentes étapes s'entremêlent, les questions se précisent, certaines sont abandonnées, d'autres s'imposent, les repentirs surgissent, les allers et retours donnent parfois l'impression de piétiner. Mais cahin-caha les faits se construisent, prennent du sens, les idées et lignes de force s'imposent. Il est difficile d'en rendre compte dans les limites d'un article qui, par tradition et par économie, suit un parcours sans trop d'aspérités. Ici ou là, certains doutes ou certaines hésitations prennent une très brève place; le lecteur y verra une invitation à découvrir la dynamique et la matière même du travail de recherche.

1. ORIGINE, PROBLÉMATIQUE ET DISPOSITIF

Mieux connaître l'enseignement en actes est un impératif des recherches en didactique de l'histoire. Une recherche s'inscrit dans un contexte, répond à un projet. Cette première

partie commence par en préciser l'origine, extérieure aux auteurs de cet article, puis précise comment ceux-ci ont transformé la demande qui était faite; la présentation des questions et thèmes qui ont été privilégiés précède quelques indications sur les matériaux étudiés et les conditions de leur recueil.

1.1. Origine

L'origine de cette recherche réside dans certains projets du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire². Une des orientations mises en avant dans ces projets, plus largement dans ceux qui concernent l'Ecole et l'éducation, consiste à repérer ce qui est désigné ou peut être désigné par l'expression de 'bonnes pratiques', à en décrire les aspects principaux et à proposer ces pratiques comme des exemples propres à inspirer des changements dans ce qui se fait habituellement. Ce cadre place résolument ces études dans un modèle de diffusion de l'innovation par exemplarité; celui-ci est différent d'autres modèles de diffusion, tel le pilotage par les autorités scolaires. Il s'appuie sur les acteurs que sont les enseignants et appelle leurs initiatives. Il présuppose aussi que si il y a des bonnes pratiques et qu'il est indispensable de les repérer et de les diffuser, c'est parce que l'enseignement actuel de l'histoire n'est pas satisfaisant eu égard aux critères retenus, et qu'il convient donc de le faire évoluer. Le dessein de cet article n'est ni de débattre de ce modèle, de ses présupposés et de ses conséquences, ni de le comparer à d'autres. Nous signalons ceci pour inquiéter le lecteur sur les raisons et les buts de toute recherche, entre productions de connaissances sur l'enseignement et l'école, et propositions d'actions.

Deux chercheuses, l'une britannique, Hilary Cooper, l'autre roumaine, Laura Capita, ont entrepris d'analyser et de comparer des leçons d'histoire, réputées être de bonnes leçons, dans des Etats, des cultures et des systèmes scolaires différents³. Elles nous ont sollicités comme elles ont sollicité des collègues de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lyon pour élargir leur enquête à d'autres systèmes scolaires, Genève et France⁴. En fonction de leurs travaux, plus généralement de travaux antérieurs sur l'enseignement de l'histoire au Royaume-Uni, elles ont retenu trois grands thèmes d'analyse: les questions que les élèves, sous la conduite des enseignants, posent au passé à partir de sources variées qui leur sont soumises; les inférences qu'ils construisent à partir de ces sources; l'usage d'un vocabulaire spécifique à l'histoire. Ces thèmes s'appuient sur l'idée que les bonnes

³ Le lecteur trouvera des précisions sur les premiers résultats recueillis dans Capita et Cooper 2003. La rédaction du *cartable de Clio* sollicitera de ces personnes un article pour une de ses prochaines livraisons.

⁴ A Genève, l'observation et l'enregistrement de deux leçons ont été faits, en juin 2001, par Hilary Cooper avec le soutien de Catherine Graf et de Nadine Fink, assistantes à l'Université, auprès de collègues sollicités par les services de la formation continuée du canton. La dernière a été réalisée en juin 2002 par Yves Auckenthaler, étudiant, et Philippe Haerberli, assistant, auprès d'un enseignant ayant accepté de les recevoir. A Lyon, l'observation et l'enregistrement des deux leçons a été fait par Hilary Cooper, également en juin 2001, avec le soutien de Nicole Tutiaux-Guillon et d'Angelina Ogier, enseignantes à l'IUFM. Nous remercions celles et ceux qui ont permis ce recueil d'informations, principalement les enseignants qui ont ouvert leurs classes. Les conditions d'anonymat requises pour ce type de recherche nous interdisent de les nommer et d'être trop précis sur les indications géographiques de leurs établissements respectifs. C'est avec le plein accord des unes et des autres que nous nous sommes chargés de l'analyse des données recueillies à Genève et en France, et de la rédaction de cet article.

² Voir Audigier 2001 in *Le cartable de Clio*, Audigier 1995a.

pratiques sont fondées sur une initiation des élèves à l'enquête historique, sur leur capacité à interroger des sources, à poser, se poser des questions sur le passé, à formuler des hypothèses, etc. On y reconnaîtra aisément, pour employer un autre vocabulaire, les ingrédients d'un enseignement de l'histoire fondé sur les méthodes actives, la participation des élèves et le développement de leur autonomie.

Sans entrer dans des précisions trop longues, il nous a semblé important de prolonger et de compléter ces trois thèmes par d'autres que nous estimions essentiels pour l'enseignement de l'histoire. Aussi avons-nous modifié les outils d'analyse proposés par ces chercheuses, introduit et défini d'autres indicateurs. Nous sommes aussi restés à distance de l'idée de 'bonnes pratiques' et de leur exemplarité.

1.2. Reprises et transformations

Pour questionner l'enseignement de l'histoire, nous avons adopté un point de vue didactique tel qu'il est conçu dans le monde francophone et les points d'appui qu'il offre⁵. Certains acquis de recherches antérieures⁶, principalement celles qui étudiaient les pra-

tiques, l'enseignement 'en actes', soulignent l'importance d'autres thèmes. Ces recherches empruntent problématiques, questions, méthodes, outils, etc., à différents champs scientifiques qui étudient comment sont construits, diffusés et reconstruits par le lecteur-auditeur, des savoirs sur le monde social passé et présent⁷. Elles s'appuient aussi et toujours sur l'épistémologie de leur science de référence, plus largement sur celles des sciences sociales, ensemble qui constitue, en principe, un bien commun des enseignants d'histoire réfléchissant sur leur métier. Cet accord ne signifie nullement qu'il se prolonge sur les questions d'enseignement et d'apprentissage. En effet, se référer à l'épistémologie ne dit pas l'usage qui en est fait. Depuis plus de quinze ans, un ensemble de recherches didactiques a été mis en œuvre dans le cadre d'une problématique qui affirme et développe l'idée d'une différence essentielle entre l'histoire dite savante, celle qui est produite et diffusée par les professionnels, et l'histoire scolaire, celle qui est enseignée dans les écoles primaires et secondaires. Le rôle principal de cette référence à l'épistémologie de l'histoire est alors, par exemple, de tenir en vigilance le chercheur, de l'aider à identifier les éléments nodaux de cette discipline afin de construire certains de ses objets de recherche didactique. Mais l'histoire savante, sauf lorsqu'elle en fait l'objet explicite de ses recherches, ne dit pas comment elle est diffusée et appropriée par des sujets, encore moins comment se déroulent ces processus dans une institution comme l'école.

Enfin, avant de préciser les principaux thèmes étudiés au cours et à partir des observations

⁵ Voir par exemple le numéro 106 de la *Revue Française de Pédagogie*, Moniot 1996, Martineau 1999, Heimberg 2002.

⁶ Il convient de faire place au fait que ces recherches sont pour la plupart des recherches menées en France. Il nous faudrait alors, au moins à titre d'hypothèses, tenter d'identifier ce qui pourrait être attribué aux spécificités de l'enseignement de l'histoire en France, et ce qui pourrait être commun, commun dû notamment à l'histoire, comme matière avec ses caractères épistémologiques, et à la forme scolaire avec ses contraintes et ses modes d'organisation. Le fait que trois observations soient faites à Genève et deux à Lyon, dans des systèmes scolaires différents, nous permet d'approcher quelques caractères communs.

⁷ Par exemple, Lautier 1994, 1997, Audigier 1995b, Tutiaux-Guillon 1998.

de ces leçons d'histoire, insistons sur le fait que notre regard n'est en rien un regard évaluateur. Les questions relatives au contenu qui sont abordées ici n'ont rien à voir avec un jugement sur les qualités ou la pertinence de ce qui est enseigné, sur des oublis ou sur ce qui serait considéré comme de possibles erreurs repérées (comment et avec quels critères?) au cours des leçons, sur les qualités des personnes. Nous ne sommes pas dans une position d'inspection ou dans une position certificative de quelque nature qu'elle soit. Notre étude poursuit un but descriptif et compréhensif. Il s'agit, ici, de contribuer à une meilleure intelligibilité de l'histoire scolaire et de son enseignement tel qu'il se donne à étudier dans des situations réelles à l'école primaire.

Les thèmes retenus ont été formalisés dans un tableau à double entrée. L'horizontal correspond à une division de la leçon selon le principe des 'unités de sens' présenté ci-dessous. Pour chaque unité de sens, les analyses portent sur les différents thèmes qui figurent sous forme de colonnes. Ces thèmes sont les suivants, avec pour chacun d'eux, une brève indication des raisons des choix faits et des précisions sur les indicateurs utilisés pour les analyses :

- la **dynamique de la leçon**, depuis le moment de présentation et de négociation par l'enseignant des enjeux de la leçon, des tâches et des activités demandées et proposées aux élèves, jusqu'à la fin avec ce que celle-ci comporte d'indications sur la suite donnée au travail qui vient d'être fait. Une leçon d'histoire ne se présente jamais comme un discours continu et univoque. L'observateur y repère une grande diversité de moments,

diversité liée aux contenus, diversité liée aux dispositifs et modalités de travail, notamment. Au cours d'une leçon, le savoir se présente peu à peu, dans un ordre plus ou moins prévu et organisé. Pour rendre compte de cette dynamique nous avons introduit l'idée d'**'unités de sens'**. Ces unités correspondent à un ensemble de propos, d'échanges, un moment de la leçon, clairement centré sur un objet historique 'les ouvriers au XIX^e siècle', 'la création de la Croix-Rouge'; ces unités de sens se divisent elles-mêmes en de plus brèves, 'le traitement des blessés avant la Croix-Rouge', 'les personnages qui avant Dunant se sont inquiétés du sort des blessés', etc. L'utilité de ces unités de sens est de découper dans la leçon des moments plus 'homogènes' incluant, en cas de cours dialogués, plusieurs échanges entre l'enseignant et la classe; cela pallie le danger d'une fragmentation trop grande de l'analyse et situe chaque intervention dans un contexte un peu plus vaste qui en permet l'interprétation. Certaines de ces unités de sens ne sont pas liées à l'objet d'histoire lui-même mais sont des moments d'organisation du travail ou des moments de régulation de la classe;

- avec la dynamique viennent les **questions**, questions posées par les enseignants et par les élèves à propos de l'objet étudié. Ces questions remplissent une fonction déterminante dans la dynamique formelle du cours, plus encore dans la négociation des attentes et des intentions de l'enseignant, dans la construction des savoirs. Dans la perspective de Cooper et de Capita, les questions à étudier étaient prioritairement celles que les élèves posaient, se posaient, à

partir des supports⁸ qu'ils étudiaient et qui les introduisaient à l'enquête. Très vite, il est apparu que, quel que soit le dispositif formel adopté, les leçons observées font très peu de place à ce type de questions. Même si elles font toutes appel à un important matériel, les enseignants tiennent les rênes ; les élèves répondent. Aussi, tout en restant à l'écoute d'éventuels moments où les élèves sont en situation de construire eux-mêmes des questions ne se réduisant pas à une demande d'information ou de précision à l'intention de l'enseignant, nous avons fait glisser l'étude des questions vers les activités intellectuelles qu'elles appelaient. En proposant aux élèves des supports nombreux, quelles tâches les enseignants leur demandent-ils d'effectuer ? En référence à des recherches antérieures, nous avons adopté une classification en quatre catégories : identification, lorsque les élèves sont invités à énoncer une 'information', une observation, directement extraite des supports proposés ; reproduction, lorsque la question ou la tâche leur demandent de reprendre un savoir ou un savoir-faire en principe déjà vu ou déjà acquis ; construction, lorsque l'activité requiert de mettre en relation deux ou plusieurs données pour élaborer un savoir ou un savoir-faire nouveau, en principe non encore présent en classe ; une dernière catégorie, plus hétérogène, intitulée 'activités intellectuelles complexes', réunit des moments où l'élève est censé

reprendre un ensemble de savoirs et, selon les cas, effectuer une synthèse de niveau supérieur, produire une conceptualisation, une formalisation, une généralisation. Ainsi, par exemple, faire écrire un résumé, généralement en fin de leçon, en réutilisant des informations, des énoncés présents pendant la leçon mais n'exigeant pas de 'saut qualitatif' explicite est compris comme une reproduction et non comme une activité complexe. Dans ce cadre nous observons, même limités, des petits moments où les élèves déduisent, mènent des opérations logiques, établissent des inférences, effectuent des mises en relation. L'attention portée aux activités intellectuelles découle en premier lieu de la revendication traditionnelle de l'histoire, comme de toute discipline scolaire, de contribuer au développement intellectuel des élèves. Interroger les raisonnements est également un moyen de mettre à distance ces dispositifs et de ne pas s'en tenir aux aspects extérieurs des gestes ou du cadre formel. En effet, des recherches antérieures mettent en évidence l'importance accordée aux dispositifs et à la mise en activité des élèves, au détriment d'une attention portée au contenu de ces activités. Ainsi, le travail de groupe ne préjuge pas, par lui-même, d'une activité intellectuelle complexe permettant aux élèves de construire du savoir. De manière générale, les mises en relation désignent toute activité ou toute sollicitation explicite qui convoque une information, un énoncé extérieur à un moment précis de la leçon pour les lier avec ce qui se dit à ce moment. Les mises en relation sont potentiellement très nombreuses. C'est en grande partie avec et par elles que se construisent à la fois l'objet étudié dans son ensemble et sa signification. L'intérêt

⁸ Sources, supports, documents... le vocabulaire n'est pas stabilisé. Cooper et Capita utilisent le terme de 'historical sources'. Dans la littérature francophone, on trouve le plus souvent le terme de document. Compte tenu de l'extrême hétérogénéité de ces 'objets' sur lesquels les élèves travaillent, nous préférons employer un terme plus neutre, celui de support, support à l'activité scolaire, au travail des élèves.

d'isoler cet indicateur est d'observer la manière dont l'enseignant relie certains éléments de la leçon avec des savoirs ou des savoir-faire supposés acquis, et construit ainsi une continuité dans l'enseignement de l'histoire, reprend éventuellement certains de ces acquis pour les approfondir (idée de construction spiralaire, par exemple) ou y fait appel pour mieux établir le sens de ce qui est enseigné. Nous ne nous sommes pas prononcés sur le contenu de ces appels, relevant simplement leur présence ou leur absence et leur fonctionnement. Parmi ces mises en relation, nous avons séparé celles qui appellent explicitement des savoirs ou des savoir-faire censés être acquis par les élèves, plus simplement qui ont été présents antérieurement dans la classe, et celles qui ont une dimension temporelle plus affirmée. L'importance que ces dernières revêtent pour l'enseignement de l'histoire nous a conduits à leur faire un sort particulier; celui-ci est précisé après la présentation des thèmes sur le vocabulaire et les supports. D'autres classements sont évidemment possibles et les analyses sont d'autant plus délicates que nous avons à faire à des échanges très rapides qui laissent peu apparaître les pensées des élèves au-delà de réponses courtes;

- la catégorie **vocabulaire** a été divisée en trois grandes familles: le vocabulaire temporel, qui renvoie évidemment à la dimension du temps de l'histoire qui est aussi présent ailleurs; le vocabulaire spécifique à une époque donnée; les concepts. Dans le vocabulaire temporel, nous avons séparé ce qui relève du lexique général du temps sans autre précision depuis des mots comme 'avant' ou 'après' à des termes plus

complexes comme l'appel à chronologie par exemple, et ce qui énonce un moment historique précis, en terme d'année, de siècle, de période, par exemple les dates de la vie de Jules César ou les mentions XIX^e siècle, début du XIX^e. A l'école primaire, dans la plupart des plans d'étude et autres programmes, la construction du temps historique fait partie des priorités affirmées. Il est alors intéressant d'observer la place faite à cet objectif au-delà de leçons qui lui sont spécifiques. Le vocabulaire propre à l'époque étudiée isole ce qui concerne les acteurs de l'histoire, acteurs individuels, des personnages, Rousseau ou Vercingétorix, ou collectifs, le gouvernement, les ouvriers, les soldats, etc., et les autres termes, objets spécifiques de l'époque, par exemple le tonneau comme invention des Gaulois ou le terme de réfugié pendant la Seconde Guerre mondiale. Privilégier les personnages ou les acteurs collectifs ne donne pas le même sens à l'histoire; sur un autre plan, les acteurs collectifs correspondent à des catégories construites qui n'ont rien d'universel. Les concepts historiens désignent ceux que les historiens ont spécifiquement construits, Siècle des Lumières ou Ancien régime par exemple; les concepts de sciences humaines, droit humanitaire ou exode rural, ceux qui sont identifiés comme ayant un usage fort dans telle ou telle science; les concepts dits de sens commun rassemblent tous les mots qui aident à caractériser l'époque étudiée sans lui être particuliers ni faire l'objet d'un usage scientifique aisément identifiable, par exemple guerre ou violence, ouvrier ou paysan. Dans chacune de ces différentes catégories, les mots définis de façon formelle ou explicitement travaillés sont systématiquement repérés. En

effet, un enjeu majeur de l'enseignement de l'histoire est la compréhension que les élèves construisent des mots et expressions que les enseignants et eux-mêmes utilisent pour caractériser une époque ou un changement historique. Des recherches antérieures ont mis en évidence la distinction entre certains mots, concepts historiens ou termes plus descriptifs, voire concepts de sciences humaines, qui sont explicitement définis, et des mots appartenant au sens commun et qui fonctionnent comme si tout le monde dans la classe, élèves et enseignant, les connaissait et leur donnait la même signification. Ces mots, sorte de 'moteurs clandestins du sens', jouent un rôle déterminant dans la compréhension de l'histoire, et plus largement de toute situation sociale. Ici aussi, d'autres classements sont possibles. De même, il y a constamment des difficultés d'interprétation et des choix. Ainsi, les paysans sont à la fois un acteur collectif et un concept de sens commun; dans nos tableaux ils figurent alors dans les deux colonnes;

- les **supports** utilisés sont décrits selon les catégories utilisées par Cooper et Capita. Toutefois, compte tenu de l'extrême diversité des supports et du fait que cette diversité est presque toujours nivelée, cette colonne s'est révélée peu utile dans notre perspective. Ce qui nous intéressait relevait plutôt des tâches et activités et ce sont les colonnes correspondantes qui recueillent ces analyses. L'esprit critique est si fréquemment brandi comme un apport essentiel de l'enseignement de l'histoire qu'il convient d'en approcher la présence et ses modalités. Nous l'avons principalement cherché dans les moments d'étude des supports, en relation avec la

méthode historique. Nous retrouvons alors les actes liés à l'enquête historique comme indicateurs privilégiés;

- en présentant questions et activités intellectuelles, nous avons fait état d'une catégorie spécifique sous l'appellation de '**Mises en relation**' et du sort particulier des mises en relations ayant une **dimension temporelle**. Certes, l'appel aux acquis antérieurs peut aussi avoir une dimension liée au temps de l'histoire. Mais nous traitons ici des relations explicites faites entre différentes périodes de l'histoire. Tout historien s'intéresse aux mises en relation temporelle. Certaines recherches ont clairement mis en évidence l'importance de la pensée analogique dans la compréhension que nous avons du monde social. Par exemple, Lautier (1994, p. 74) souligne l'importance de cette pensée avec l'usage des relations passé-présent et passé-passé dans la compréhension de l'histoire: «*L'interprétation des informations historiques par analogie avec les connaissances familières que chaque individu possède sur son monde est un processus spontané*». Cette convocation permanente de connaissances familières dépasse largement la compréhension de l'histoire; le rapprochement avec le processus d'assimilation-accommodation de Piaget s'impose. Toute information nouvelle s'entend, au double sens de l'ouïe et de la compréhension, avec ce que chacun 'sait' déjà et la manière dont il conçoit le monde dont parle l'objet qui est en sa présence. Nous avons donc distingué ce qui relevait des relations présent-passé et passé-passé. Il serait d'ailleurs indispensable de mettre un pluriel à passé; ce sont des passés variés, divers dans le temps qui sont étudiés en classe et qui sont

éventuellement mobilisés. Les relations des passés avec le présent fonctionnent principalement sous l'aspect d'un appel au vécu, à l'expérience que chacun a de ce présent; ce vécu a deux origines, un vécu direct et un vécu indirect; ce dernier terme désigne toutes les expériences et situations que chacun connaît par les médias, les pairs, les autres, sans les avoir directement vécus. C'est par exemple, l'appel à un événement qui s'est déroulé loin de l'école et dont l'enseignant suppose que toute la classe a eu connaissance par la télévision ou la radio. Les relations présent-passé et passé-passé sont classées en deux catégories selon la fonction principale qu'elles remplissent: une fonction génétique et une fonction comparative. La fonction génétique recouvre l'identification d'une origine, d'un événement, d'un fait, en termes de rupture et de continuité; par exemple, le droit humanitaire a pour origine l'action de Dunant; la création de la Croix-Rouge marque une rupture dans le traitement des victimes des guerres. Le présent résulte du passé. La fonction comparative utilise la relation en termes de différence-ressemblance; comparer deux périodes historiques pour mieux établir leur spécificité, comparer avec le présent pour mieux établir ce que le passé étudié a de différent. La comparaison entre passé et présent a été étudiée notamment par Tutiaux-Guillon (1998). Cette dernière relève que la présence du présent dans les cours d'histoire du secondaire, qui est le niveau où elle a travaillé, est une différence notable entre l'enseignement en actes et les manuels ou les ouvrages d'histoire. Au-delà du processus de compréhension tel qu'il est mis en œuvre de façon quasi automatique par chacun, il s'agit là d'un

moyen essentiel utilisé par les enseignants de tout niveau pour négocier le sens de ce qui est enseigné. Des observations antérieures soulignent, notamment à l'école primaire, que l'enseignant convoque fréquemment le présent en supposant que celui-ci est connu des élèves, qu'il dessine un univers partagé avec eux, ce qui l'autorise à ses yeux à s'appuyer sur lui. Cette différenciation entre fonction génétique et fonction comparative se rapproche de la distinction que fait Prost (1996) entre tableau et récit ou Lautier (1994) entre statique et dynamique. Elle y ajoute une fonction précise dans la manière dont sont utilisées ces relations entre moments différents de l'histoire. Aucune de ces différenciations n'est présente de façon 'pure', unique. Enfin, un dernier indicateur sur le temps concerne la périodisation. Nous avons relevé les moments où un fait historique devenait explicitement quelque chose qui permet de distinguer un avant et un après et donc, de découper le temps, de périodiser même de manière très simple. La périodisation est liée à l'événement.

1.3. Dispositif de recherche

1.3.1. Les matériaux et leur recueil

Quatre des cinq leçons étudiées (voir note 4) ont été données en juin 2001, la dernière en juin 2002. Les deux leçons en France concernent une classe de CE2, soit la troisième classe de l'enseignement primaire avec des élèves autour de 9 ans, et une classe de CM2, soit la dernière année d'un enseignement primaire qui dure 5 ans; les élèves ont donc en principe autour de 11 ans. Les classes suisses sont des 5P et des 6P, soit les deux dernières années d'un enseignement primaire qui dure

6 ans, autour donc de 11 et 12 ans. La durée des leçons s'échelonne entre 45 minutes et une heure et demie. Elles ont été enregistrées avec deux caméras vidéo, puis les paroles transcrites par écrit. Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons traité que de l'oral, de ce qui est dit et énoncé par l'enseignant et ses élèves. Des informations complémentaires ont été recueillies par les observateurs auprès des enseignants pour situer leur intention, la place que la leçon occupait dans l'année. Des prises de vue particulières avaient pour objet de fixer ce qui était écrit au tableau ou les supports que les élèves travaillaient. Une partie des leçons a été donnée sous forme de travail de groupe. Dans ce cas, l'enregistrement a principalement consisté à filmer certains groupes ou certaines activités, prises de vue parfois accompagnées de questions d'éclaircissement posées par la personne tenant la caméra. Sauf lorsque cela permettait d'affiner ou de préciser telle ou telle analyse, ces moments particuliers n'ont pas été étudiés en tant que tels. Cela demande un autre dispositif d'observation.

De manière très ramassée nous avons ainsi observé :

- deux leçons, bilan de fin d'année,
- à Genève, dans une classe de 6P, la leçon commence par un moment collectif consacré à un rappel de la naissance de la Croix-Rouge et du droit humanitaire à partir de la lecture d'extraits d'une bande dessinée; elle se poursuit par un travail de groupe au cours duquel une partie des élèves est invitée à identifier les différents thèmes étudiés en cours d'histoire au cours des deux années (l'enseignant avait conservé sa classe deux années de suite), et

l'autre à travailler sur des supports qui prolongent l'étude de la Croix Rouge et du droit humanitaire, le tout faisant l'objet d'une mise en commun; elle s'achève avec un moment plus libre de discussion sur l'intérêt de l'histoire. Malgré la grande richesse de cette discussion, nous ne l'utilisons que très marginalement dans la mesure où elle n'est pas présente dans les autres leçons observées;

- à Lyon, dans un CM2, l'enseignant fait le bilan de ce qui a été étudié à propos du XIX^e siècle. Pour construire ce bilan, la classe est divisée en groupes de travail, chaque groupe reçoit un ensemble de supports autour d'un thème et a pour tâche de présenter ensuite une brève synthèse à l'ensemble de la classe; avant d'entrer dans le travail de groupe, l'enseignant projette deux courts extraits de films, sur l'urbanisme à Paris avec Haussmann et sur la peinture;
- à Genève, une enseignante de 5P travaille sur le temps, principalement sur les calendriers, les saisons et les mois, les activités qui s'y rapportent, l'origine des noms; elle organise le travail en ateliers disposés en différents lieux de la salle; dans chaque atelier, les élèves ont des supports à étudier, des questions auxquelles répondre. Tous les élèves passent dans tous les ateliers. La mise en commun est alors plus de l'ordre d'un contrôle de la compréhension que du partage d'informations comme dans les deux cas précédents;
- à Lyon, l'enseignant de CE2 travaille sur les Gaulois. Il commence par solliciter les connaissances que les élèves ont, en particulier celles qu'ils ont acquises lors de

leçons précédentes menées avec un autre enseignant. Dans un second temps, il organise des groupes de travail. Chaque groupe étudie des supports différents à partir d'un questionnaire qu'il a établi. La dernière partie de la leçon est consacrée à la mise en commun ;

- à Genève, un enseignant de 6P organise un débat avec sa classe après le visionnement de la première partie, environ 45 minutes, d'une émission de télévision sur le rôle de la frontière entre le canton de Genève et la France pendant la Seconde Guerre mondiale et l'accueil des réfugiés. Cette séance a été précédée d'une autre destinée à transmettre aux élèves des informations nécessaires pour qu'ils puissent comprendre suffisamment le film. La discussion très librement menée est conduite autour de deux orientations : faire réagir les élèves et recueillir leurs opinions, impressions et sentiments après avoir vu le film, les inviter à formuler des questions qui seraient soumises à une historienne professionnelle que la classe se propose d'inviter.

Dans ce qui suit, les enseignants et les leçons sont désignés par une simple lettre : bilan à Genève, D ; bilan à Lyon, S ; travail sur le temps à Genève, T ; travail sur les Gaulois à Lyon, G ; débat après un film sur la frontière et les réfugiés, F⁹.

1.3.2. Traitements

Les indicateurs présentés plus haut ont été choisis par les chercheurs en fonction de questions pour une part délimitées avant l'observation, pour une autre part précisées,

⁹ Le lecteur excusera cette manière peu élégante de parler des personnes ; il y verra un moyen plus économique de rédaction rendant la lecture plus fluide.

modifiées, renouvelées après le visionnement des cassettes, plus encore après les premières lectures systématiques des transcriptions. Les analyses menées sont qualitatives. Certes, la mise en tableau des observations autorise des comptages, mais le but de cet article ne les rend pas nécessaires. Après plusieurs séances de travail au cours desquelles les questions, les catégories et distinctions de l'analyse et les outils correspondant ont été peu à peu mis en forme, les transcriptions ont été étudiées et le tableau complété par deux personnes pour chaque leçon. Ainsi, deux types de contrôle collectif ont été conduits, le premier au cours des régulières mises en commun afin de tester les choix de chacun, le second par la double analyse. S'est ainsi créé ce que certains auteurs appellent un 'chercheur collectif'. Et ce sont ses analyses qui sont ici présentées.

2. QUELQUES RÉSULTATS

Cette seconde partie rassemble quelques-uns des résultats de ces observations et de leur analyse. Ces résultats sont présentés selon les différents thèmes explorés les uns après les autres. Nous avons délibérément choisi de ne pas décrire et interroger chaque leçon séparément, mais au contraire de présenter ces résultats en mêlant des analyses extraites indifféremment de telle ou telle leçon afin de privilégier une vision d'ensemble. C'est à l'intérieur de chaque thème que les différences sont indiquées lorsqu'elles apportent du sens aux analyses.

2.1. Autour des thèmes

2.1.1. Dynamique et organisation

Toutes les leçons commencent par une présentation de l'objet étudié et un moment

d'organisation du travail. Ce début est plus ou moins long, plus ou moins précis. Lorsque T met directement ses élèves en atelier, ce moment est plutôt long; même si le mode d'organisation en atelier est habituel, il convient que les élèves aient clairement compris aussi bien le dispositif matériel que les différentes tâches qu'ils devront accomplir. De même, S ouvre sa leçon par: «*Donc aujourd'hui, comme je vous l'avais annoncé hier, nous allons terminer tout le travail que nous avons fait. Nous allons faire une synthèse de tout le travail fait sur le XIX^e siècle en France, plus précisément en France et un peu en Europe...*». Suit un long développement pour expliquer le travail qui commence par la consigne: «*Nous avons travaillé cette année essentiellement sur le XIX^e et le XX^e siècles... alors, ce que je voudrais faire aujourd'hui, c'est vous proposer des documents sur lesquels vous allez travailler par groupe pour ensuite me rédiger, chaque équipe me rédigera sur une feuille une ou deux petites phrases qui résument les choses essentielles que vous avez vues sur vos documents*». Chez D, ce moment de présentation et d'organisation est précédé de l'étude d'une BD sur la Croix-Rouge, ouvrage que la classe venait de recevoir et que l'enseignant voulait présenter à ses élèves. Ce n'est qu'après ce moment, qui lui aussi s'inscrit dans un des thèmes étudiés dans l'année, que l'objet précis de la leçon est présenté avec l'organisation des groupes. Dans les quatre leçons où ce dispositif est présent, les enseignants consacrent toujours un moment à rappeler les comportements d'usage dans ces situations. Un peu différente se situe G puisque revenant sur un thème traité par un autre enseignant à un autre moment de la scolarité des élèves, il demande à ceux-ci d'exprimer leurs idées

sur les Gaulois: «*...alors je vais vous donner un petit papier et vous allez essayer de m'écrire quelque chose que vous savez sur la façon dont vivaient les Gaulois*». Comme avec F, l'intention première est de faire s'exprimer les élèves.

Les fins de leçon apparaissent beaucoup moins signifiées que les débuts. Certes, le temps écoulé, souvent ponctué par le signal sonore de l'école, marque la fin. Celle-ci surgit souvent au cours d'un échange, dans la dynamique même du travail. Parfois celle-ci s'achève parce que le travail est formellement fini; tous les groupes ont rendu compte de leur travail; parfois le travail en cours est, de fait, interrompu; il sera poursuivi et achevé la fois suivante. Il n'y a pas de moments conclusion, de reprise, de formalisation de ce qui a été étudié. Ce qui est important, ce que les élèves sont censés avoir appris, éventuellement avoir noté ou simplement retenu, se dispose tout au long de la leçon.

Entre ces deux extrémités, se déroule la leçon proprement dite, avec les différents moments du travail. Sous le thème général de la leçon, quelques grandes unités de sens se succèdent. Ainsi, chez D, après un moment sur la bande dessinée, le travail de groupes se met en place, puis les élèves présentent leur travail; chaque thème traité par un groupe ouvre une nouvelle unité de sens, assez générale. A l'intérieur de ces vastes unités, de plus brèves et de plus précises se dessinent et s'imposent à la lecture des transcriptions. Par exemple, toujours chez D, un groupe étudie et présente des affiches sur le droit international humanitaire. Au cours des quelques minutes que dure leur présentation, sont abordés successivement au cours d'échanges très brefs: les attitudes des personnages qui sont sur les

affiches, le fait qu'il y a un croissant rouge sur certaines affiches, les actions des soldats représentés, les raisons de ces actions, à savoir l'existence de certains droits, la référence aux conventions de Genève, le rappel de celle que Dunant a faite. Les unités de sens se font très nombreuses; ce nombre élevé traduit la diversité des objets précis étudiés, la très grande quantité d'informations qui circule, les renvois et rappels souvent très allusifs:

«*P¹⁰: ... pourquoi c'est un croissant rouge? –*

E: parce que c'est des...

– E: musulmans

– E: et puis les pays musulmans, ils...

– E: ben, ils voulaient un croissant rouge parce qu'ils croyaient qu'une croix, ça voulait dire...

– E: les chrétiens

– E: le catholicisme

– P: chrétienté, oui, d'accord.», et la classe continue.

D'un point de vue formel, la dynamique des cours est principalement rythmée par les dispositifs mis en place: travail de groupe et ateliers, compte rendu des travaux de groupe, discussion et dialogue sur un thème généralement appuyés sur un support; dans la leçon S, les élèves visionnent deux films courts, ils sont l'un et l'autre occasion de dialogue. Du point de vue des contenus, cette dynamique est très rapide, très segmentée; les informations fusent, les échanges sont brefs et vite menés, les silences inexistant; tout cela requiert une grande vivacité d'esprit et une grande attention. L'enseignant est constamment sur la brèche, accepte ou

refuse certaines remarques, commente, recentre ce qui lui apparaît prendre un chemin de traverse, questionne, mobilise.

2.1.2. Les questions

Les élèves sont sollicités par le travail de groupe et les tâches qu'ils doivent y accomplir. Ils sont aussi sollicités lors des moments d'échange, de discussion et de dialogue. Lors des comptes rendus des travaux de groupe, ce sont ceux qui présentent leur travail qui sont le plus interrogés, mais tout le monde a droit à la parole pour peu qu'il respecte deux règles scolaires quasi universelles: sauf exception, ne pas parler en même temps qu'un autre et lever le doigt. Tous les travaux de groupe observés sont très organisés; autrement dit, ce ne sont pas les élèves qui élaborent un questionnement ou définissent une tâche. C'est toujours l'enseignant qui définit ce qu'il faut faire. Avant que ces travaux ne commencent, l'enseignant s'assure de la compréhension de la tâche; il ne s'inquiète guère de ce qui se rapporte à l'objet étudié. Sans doute convient-il de laisser les élèves lire les supports et formuler eux-mêmes de possibles questions de compréhension. T présente le premier atelier, activité 1 que tous les élèves devront faire: «*P: vous avez des images. Votre travail sera dans un premier temps d'observer les images et de regarder ce qui se passe. Et puis ensuite, vous devrez essayer... qu'est-ce que vous avez comme titre là-haut?*

– E: calendrier des bergers

– P: voilà. De quoi s'agit-il?

– E: d'un calendrier

– P: d'un calendrier. Alors qu'est-ce qu'il y a dans un calendrier?

– E: des mois

– P: oui, il y a des mois. Alors qu'est-ce que vous allez devoir faire?

¹⁰ Dans tous les extraits reproduits ici, P désigne l'enseignant, E un élève quel qu'il soit, EE un groupe d'élèves voire la classe ensemble, lorsque deux E se succèdent, ce sont deux élèves différents qui parlent, le signe ... traduit un bref silence, le signe /.../ une phrase ou une suite brève et non reproduite.

- E: retrouver les mois
- P: retrouver les mois en fonction de quoi?
- E: du dessin ».

La plupart du temps, pendant que les élèves travaillent de cette manière, l'enseignant circule dans la classe, vérifie, répond, et souvent précise sa demande, voire recentre. Tous les travaux de groupe sont conduits avec des supports. Les consignes, parfois formulées de manière interrogative, demandent aux élèves d'identifier des informations à partir d'une lecture de textes ou d'images puis de reproduire ces informations soit pour les présenter par oral à toute la classe, soit pour faire un court texte comme le montre l'exemple de S cité précédemment. L'idée de synthèse employée par les enseignants n'est pas précisée dans les leçons observées. Peut-être l'a-t-elle été antérieurement, peut-être même a-t-elle déjà fait l'objet d'un travail spécifique. Toutefois, les comptes rendus oraux faits par les élèves et qui sont souvent la lecture de textes qu'ils ont écrits semblent être des copies de phrases ou de paragraphes extraits de tel ou tel support qui leur a été confié. Lorsque les élèves n'ont pas écrit et ne sont donc pas en situation de lire, les présentations sont souvent difficiles, le questionnement de l'enseignant devient plus impératif; il est souvent obligé d'arracher les réponses, lesquelles se réduisent à des mots.

Les questions d'identification sont les plus nombreuses. Elles portent sur les supports utilisés. Il faut à la fois mettre en commun les informations qui sont autant de connaissances sur l'objet historique étudié et s'assurer de la bonne lecture de ces supports, que ce soit des textes ou des images. Les élèves de D présentent des affiches sur le droit humanitaire:

« P: qu'est-ce que tu vois?

- E: des soldats qui dirigent les ennemis qui sont capturés
- P: ils les tuent là, pan pan pan?
- E: non
- P: qu'est-ce qu'il fait?
- E: ils les amènent vers son supérieur (cet élève lit le titre de l'affiche: remets les ennemis capturés à ton supérieur)
- E: ils doivent en prendre soin, il y a des règles
- E: ils ont pas le droit de les tuer
- E: ils ont pas le droit de faire ce qu'ils veulent avec les prisonniers
- P: parfait /.../ ».

Surtout dans les leçons 'bilan', ce qui est évident, de nombreuses questions sont des appels aux acquis, qui impliquent une simple reproduction; reproduction d'une connaissance précise, dans le cours S:

- « P: /.../mais qu'est-ce qui va faire que les choses vont changer à la fin du XIX^e?
- E: la Révolution industrielle »;
- reproduction d'une définition liée à la compréhension, toujours dans le cours S les élèves font un compte rendu sur le sport:
- « E: le sport démocratique
- P: qu'est-ce que ça veut dire démocratique?
- E: ben, le sport du peuple »,
- ils traitent des ouvriers et paysans:
- « E: notre document explique que les jeunes paysans veulent vivre en ville car les modes de travail sont plus simples, mieux payés et mieux logés
- P: et ça s'appelle comment ce transfert?
- E: exode rural ».

Pour l'essentiel, sollicités à faire un travail d'identification et de reproduction que ce soit lors des travaux de groupe et lors des moments d'étude collective d'un support, les élèves sont aussi parfois invités à faire des

relations entre les informations, à construire des inférences, à raisonner. Des exemples sont reproduits dans le paragraphe qui traite plus précisément des supports.

2.1.3. *Le vocabulaire*

Dans toute leçon d'histoire, le vocabulaire remplit un rôle essentiel. Apprendre de l'histoire, apprendre en histoire, c'est aussi apprendre à utiliser les mots qui conviennent pour dire et comprendre les réalités passées. Les analyses ne portent pas ici sur la pertinence des mots utilisés par les enseignants par rapport aux situations historiques étudiées, mais sur les types de mots. Si l'on reprend les catégories que nous avons présentées précédemment, la première remarque qui s'impose est celle de la rareté des concepts historiens et de ceux de sciences sociales, de la rareté des moments de travail sur les mots au-delà de quelques définitions très rapides, comme l'ont illustré les exemples de démocratie et d'exode rural. La très grande majorité des mots employés relèvent du vocabulaire courant; à part quelques mots plus techniques, il est donc supposé connu des élèves.

Le vocabulaire temporel fait l'objet d'un large emploi. Il est plus souvent assez général soit pour revenir sur le moment étudié «à cette époque /.../», soit pour indiquer un changement «et puis /.../». Le bilan du XIX^e siècle est très caractéristique de cette vision très large du temps. Alors que sur les deux tiers du cours l'indication générale 'au XIX^e' est présente 31 fois, 'début du XIX^e' vient 3 fois et 'fin du XIX^e' 6 fois, les dates précises en terme d'années sont au nombre de 6. Selon les objets plus précis étudiés, le contenu oscille entre le tableau et l'indication de changement. Le XIX^e est un moment de misère pour les ouvriers, mais c'est aussi

celui de l'arrivée de nouveaux moyens de transport. Ce qui est important ici pour l'enseignement et les apprentissages est à nouveau l'extrême rapidité avec laquelle 'on' passe d'un point de vue statique à un point de vue évolutif.

Le vocabulaire spécifique à l'époque étudiée désigne avant tout des acteurs, qu'ils soient individuels ou collectifs. Avec les acteurs individuels, Calvin, Rousseau et Dunant, qui chez D structurent l'année en histoire, on retrouve tous les questionnements sur une histoire fondée sur les personnages, entre la place de ceux qu'on appelle les 'grands hommes' et l'insistance mise sur l'initiative et la liberté; la Croix Rouge résulte en premier lieu du choc de Dunant à Solférino. Les acteurs collectifs sont hétérogènes; les uns désignent des groupes sociaux ou professionnels: 'ouvriers', 'paysans', 'soldats'; d'autres des entités plus larges, 'romains' et 'gaulois', d'autres encore fonctionnent à la métonymie: 'Italie', 'Rome', 'Genève'. Cet usage du vocabulaire soulève l'immense question des catégories d'analyse et des mots utilisés pour dire le réel et par-là le construire, des découpages qu'ils opèrent et du sens qu'ils induisent. La première partie de la leçon G est à cet égard exemplaire. Sollicitant ce que les élèves savaient des Gaulois, l'enseignant obtient de nombreuses remarques énoncées à la fois en grand désordre et sous le mode de l'association d'idées. Le but qui apparaît peu à peu à la lecture de la transcription est de faire des catégories qui serviront ensuite à organiser la seconde phase du travail. Mais dans ce travail, les catégories utilisées sont constamment renvoyées au sens commun et jamais travaillées comme telles. Parfois, des mots mis en relation avec le contexte et ce qu'ils évoquent sont rejetés

comme anachroniques. Par exemple, G travaille sur ce que les élèves savent déjà des Gaulois et classe les informations qu'ils apportent :

« E: on peut mettre aussi les ouvriers

– P: des ouvriers ... un ouvrier... si tu nous dis un ouvrier... s'il y avait un ouvrier ça veut dire qu'il travaillait où l'ouvrier?

– E: ben, il faisait des maisons

– P: oui, c'est tout à fait juste ... mais un ouvrier ... il travaillait où normalement un ouvrier?

– EE: dans une usine

– P: dans une usine, est-ce qu'il y avait des usines?

– EE: non ».

Ce n'est pas une réalité sociale d'aujourd'hui qui est explicitement convoquée mais le sens que le mot 'ouvrier' est supposé avoir. Un ouvrier est quelqu'un qui travaille dans une usine, il n'y a pas d'usine en Gaule, donc il ne saurait y avoir d'ouvrier; il faut utiliser un autre mot. Dans cet exemple, le présent est convoqué mais non travaillé, juste pour aller vers un mot censé être plus 'exact'. Cet échange fonctionne sur la connotation et la différence entre passé et présent; nous reprendrons cette question ultérieurement.

Le vocabulaire spécifique rejoint les concepts historiens pour désigner des 'réalités' historiques singulières, dénominations construites généralement par les historiens et dont la connaissance paraît requise dans une leçon d'histoire: Réforme, Siècle des Lumières, mais aussi machine à vapeur, calèche, etc. Ces derniers rejoignent aisément la catégorie du sens commun. En cas d'erreur manifeste l'enseignant intervient. Dans la leçon D, les élèves présentent les trois manuels de référence qu'ils ont utilisés durant les deux années:

« E: on a eu trois livres d'histoire

– E: le premier c'est celui-là. Ça commence au XVI^e siècle et ça va au XVII^e et au XVIII^e siècle

– P: ça nous a été utile pour qui?

– E: les Temps modernes (c'est le titre du manuel, NDLR)

– P: oui mais sur quels personnages on a trouvé des renseignements?

– E: Calvin et Jean-Jacques Rousseau et là après il y a Epoque contemporaine: c'est le XIX^e siècle et celui-là on l'a appelé le Siècle des Lumières

– P: non, c'est le XVIII^e

– E: non, c'est l'autre, c'est le XVIII^e... ».

Les élèves continuent leur présentation, ayant quelques difficultés à mettre les trois manuels dans l'ordre et à raisonner en termes de siècle et d'époque:

« E: après il y a l'époque contemporaine, le XX^e siècle. On l'a appelé le Siècle des Lumières parce qu'il y a eu

– P: quel est le siècle qu'on appelle le Siècle des Lumières?

– E: euh, le, le XVIII^e ».

Sans doute averti de la mauvaise acquisition de ce savoir par la répétition successive de la même erreur, l'enseignant interroge alors les élèves sur les raisons de cette dénomination. Les Lumières sont associées à l'Encyclopédie et aux philosophes. Le mot seul ne suffit pas. Certaines leçons, de par leur objet, se donnent comme très sensibles aux mots employés. Ainsi, au cours de sa leçon, G accumule un vocabulaire descriptif sur les travaux agricoles ou les métiers: « tonneau, charrette, forgeron, etc. ». Ce vocabulaire renvoie à la fois au sens commun, ce sont sinon des mots d'usage courant, du moins des mots qui n'ont rien de savant. Ils sont traités comme tels et rejoignent l'immense cohorte de ce vocabulaire de

sens commun. Les tableaux complétés pour nos analyses sont pleins de ces mots qui désignent des objets matériels, des acteurs, des réalités sociales, etc., propres à l'objet étudié sans que soient indiquées ou même suggérées les différences et les ressemblances avec ce qu'ils désignent ou connotent aujourd'hui. Lorsqu'un tel travail est introduit, toujours de manière très rapide, cela semble répondre à une sorte d'intuition de l'enseignant surgie au cours de la dynamique de la leçon.

2.1.4. Supports

Les supports utilisés sont très nombreux et très variés. Plus encore, du point de vue historique ils sont très hétérogènes. Les manuels eux-mêmes comportent cette hétérogénéité, voire la légitiment. Par exemple, ceux qui sont utilisés au cours des deux années et dont le rappel est fait par les élèves de D ne distinguent pas les gravures et les textes produits à l'époque étudiée des tableaux chronologiques, graphiques et autres supports ou illustrations réalisés par les auteurs des manuels ou empruntés, mais qui, de toute manière, n'ont pas le statut de source historique de la période étudiée pour un historien¹¹. De plus, les informations précises sur les conditions de production de ces supports sont elles aussi absentes. Le travail critique au sens traditionnel de la critique externe n'est guère possible. Mais cela n'a pas trop d'importance puisque les supports sont d'abord des supports d'informations, les élèves étant avant tout invités à identifier des informations et à les reproduire pour que l'ensemble constitue le texte de l'histoire scolaire.

Toutefois, des moments d'interrogation sur les supports se glissent dans certains dialogues, esquissant un souci que l'on peut approcher de l'enquête historique pour des élèves de cet âge. Lors de la discussion sur la lecture des toutes premières pages de la bande dessinée Croix Rouge, D demande à ses élèves : « *qu'est-ce que vous arrivez à voir ?* » Le dialogue suivant s'établit :

« E : *ben, plus on avance, plus la guerre elle évolue alors il y a d'autres moyens pour tuer encore plus d'adversaires*

– P : *c'est ce que tu retiens de ces deux pages ?*

– E : *oui*

– P : *autre proposition ?*

– E : *ben, c'est que là il parle pas du CICR dans ces deux pages*

– P : *exactement. Pourquoi, on ne parle pas encore du CICR dans cette page ?*

– E : *elle existait pas encore, elle était pas fondée* ».

Les élèves mettent en relation la période traitée dans les premières pages et ce qu'ils savent de Dunant. Le dialogue se poursuit : « P : *Alors pourquoi on prend la peine de faire deux pages d'introduction avant de parler d'Henri Dunant ? Quelle est l'intention de l'auteur de cette BD ?*

– E : *pour nous montrer un peu ce que c'est sans le CICR*

– P : *qu'est-ce que c'est quoi ?*

– E : *la guerre, les blessés...*

– P : *attention, il y a quelque chose de plus important que ça. Essayez de bien regarder*

– E : *comment ils sont traités les soldats quand ils sont blessés ?* ».

Si l'on met de côté le statut de la bande dessinée comme source historique pour connaître la naissance du droit humanitaire, ces quelques moments de dialogue sont un

¹¹ Ils deviennent sources si un historien les interroge pour étudier, par exemple, l'évolution des contenus des manuels scolaires sur tel ou tel objet du passé.

moment de réflexion sur les choix que fait un auteur en fonction de l'objet dont il traite et de son intention. Une autre esquisse de ces interrogations auxquelles les supports sont soumis est offerte par cette discussion à partir de dessins représentant des outils utilisés par les Gaulois; après un moment d'identification, serpe, faux, pelle:

«P: alors est-ce que ces outils vous paraissent pas bizarre, tous les quatre, là?

– E: il y a que un petit bout de l'objet, là il y a que le manche

– E: il y a que le morceau de fer

– E: oui, il y a pas le manche

– P: et pourquoi il y a pas de manche?

– E: moi je pense que le fer, ils savent le faire, mais le bois ils savent pas le faire

– P: alors vous...

– E: en fait, ils savent le faire, mais comme ça date de longtemps et le bois ça se casse... le manche il s'est cassé et maintenant il y a que le bout, parce que c'est en fer

– P: tout le monde a compris? oui, qu'est-ce que tu voulais rajouter?

– E: moi, en fait, c'était en fait que le bois il est resté tellement longtemps dans la terre, il a souffert, il est disparu».

Ces précisions apportées, le dialogue se poursuit sur l'idée du 'vrai':

«P: voilà, c'est ça, exactement. C'est pour ça que les outils sont incomplets. Mais alors ces outils, ce sont des vrais ou ce sont des dessins? (plusieurs)

– E: des dessins... des vrais... des photos

– P: des photos, mais de vrais outils?

– E (plusieurs): oui

– P: alors (s'adressant au groupe qui présente les dessins) donnez-leur la vraie réponse, est-ce que ce sont de vrais outils?

– E (ensemble): oui, ce sont de vrais outils?

– P: alors, d'où sortent-ils?

– E: on les a sortis de terre

– P: qui 'on'?

– E: les archéologues

– P: voilà ... ».

Un peu plus en avant dans la même leçon, un groupe fait état de son travail sur les vêtements à partir de l'observation d'images dans un manuel:

«P: et puis en bas, vous voyez, alors, là aussi: quels sont les vrais documents et quels sont les faux documents, là-dessus? S'il y en a?... alors?

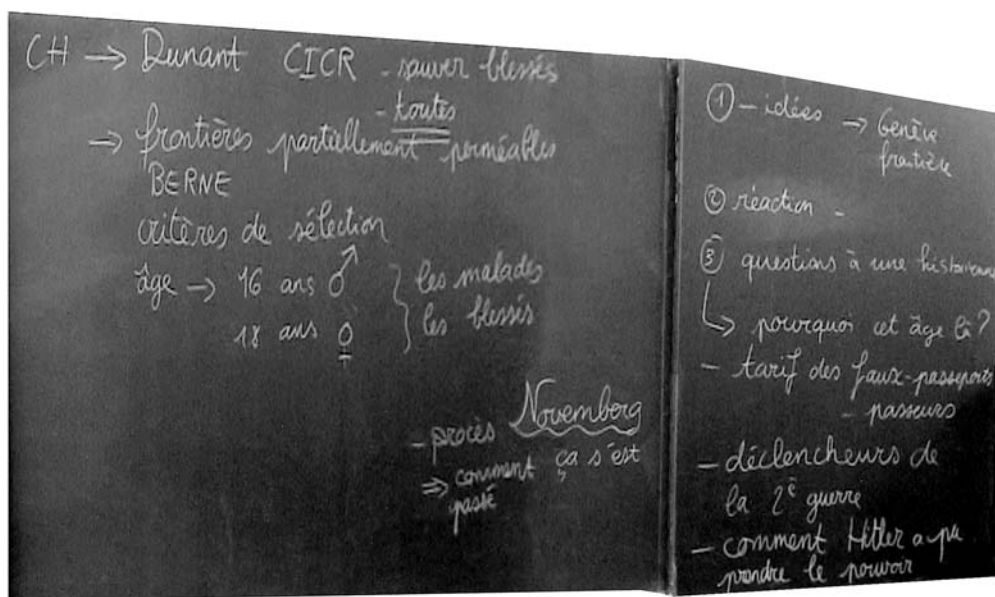
– E: alors, les deux vrais, c'est ... et l'autre, c'est le costume de bois

– E: ouais et l'autre image, c'est un dessin

– P: voilà, le monsieur qui a fait... le prof d'histoire qui a fait le livre d'histoire, pour vous faire voir, pour vous donner une idée, il a dessiné d'après les documents qu'il avait trouvés... donc ça, ça n'est pas un vrai document historique /.../».

Souci critique manifeste, mais qui ne s'inscrit pas dans un usage différent de ce qui est 'vrai' document ou non puisque tout support apporte de l'information et que les différentes informations sont simplement mises ensemble. Quoi qu'il en soit de ces moments, ils sont, comme bien d'autres, brefs, voire fugitifs.

Sur un autre plan, les supports sont presque toujours traités les uns après les autres et ne sont donc pas mis en relation. A nouveau, cela est tout à fait conforme au travail de prise d'informations et de constitution d'un savoir par accumulation de ces informations. Parfois, ce sont les élèves eux-mêmes qui disent des rapprochements. Ceux-ci ne sont pas nécessairement les bienvenus pour l'enseignant. Ainsi, dans une leçon antérieure,



F a montré des photographies des camps de concentration nazis; il cherche à faire réagir et discuter les élèves à propos du film, les photographies ayant accompagné la mise en contexte qui a précédé.

«E: ... ce qui nous a choqués aussi, moi c'est l'image là que tu nous as montrée

– EE: ouais...

– E: où ils sont tous empilés

– E: ce qu'ils faisaient des corps

– E: tout maigres

– E: des bouts de bois et tout

– P: bon ça, c'est ce qui s'est passé dans les camps de concentration mais c'est pas..., c'est vrai que vous avez beaucoup réagi à ça, moi je pensais plutôt vous faire réagir par rapport à ce qui s'est passé à Genève».

Elèves et enseignant ne sont plus sur le même support et par là même sur le même objet; d'ailleurs, un élève réagit, provoquant la surprise de F:

«E: mais à Genève, on en a pas du tout parlé à Genève, hein

– P: ben tout le film, ça porte sur Genève

– E: ouais, il porte sur Genève mais il parle plutôt des trucs euh, il parle plutôt des trucs de l'Allemagne et tout... ».

Peut-être le drame important se joue-t-il, pour ces élèves, non pas au niveau des histoires singulières des personnes qui constituent la matière principale du film regardé mais à celui plus vaste de l'affrontement avec le nazisme et sa personnalisation avec Hitler. L'emboîtement des histoires, histoires singulières, histoire de Genève, de la Suisse, de certains pouvoirs fédéraux, de la France, de l'Europe..., disparaît au profit du principal niveau d'échelle auquel les élèves portent de l'intérêt.

2.1.5. Mises en relation dans le temps

Les mises en relation dans le temps sont très nombreuses. Sous les mots, des réalités, des objets matériels, des actions humaines, des situations sociales, des décisions, des buts, etc., tout ce qui sert à chacun à penser ses

expériences de la vie sociale, ce qui permet aussi de penser d'autres expériences, à d'autres moments, dans d'autres contextes ou encore des expériences proches, supposées communes, partagées avec ceux de sa famille, avec les pairs, voire plus largement avec ceux avec qui chacun a coutume de vivre. Ce sont aussi les connaissances des expériences des autres qui permettent de penser la sienne propre. Constamment les élèves établissent de telles relations, très fréquemment l'enseignant quitte l'objet précis étudié pour inviter ces mêmes élèves à les établir.

Dès lors que les élèves sont dans une leçon d'histoire, ces mises en relation ont une dimension temporelle. Les deux fonctions que nous avons distinguées sont souvent mêlées. Par exemple, dans le commentaire de la bande dessinée *Croix Rouge*, le dialogue se construit à la fois sur le couple différence/ ressemblance et sur le génétique. A la lecture des premières pages, avant Dunant :

« E : ... c'est un peu dans l'ordre chronologique, on va dans plusieurs moments comment c'est la violence

– P : ah mmh. La violence à travers le temps. pourquoi à travers le temps ?

– E : parce que la violence elle est différente à travers le temps

– P : par exemple, on commence par quel moment ?

– E : ben par le pharaon

– P : avant, page 5

– E : préhistoire

– P : c'était qui ?

– E : l'époque des dinosaures

– P : eh oui, c'est déjà violent. Et après on enchaîne sur les hommes, pourquoi ? parce que si les animaux sont violents, qu'est-ce qui se passe ?

– E : les hommes le sont aussi

– E : et pour les tuer, ils doivent être violents ».

Suit un échange sur les différentes époques montrées dans la BD. Deux conclusions s'imposent, la permanence de la violence, l'ancienneté et donc aussi la permanence des sentiments humains comme la bonté ; nous sommes dans la continuité, la ressemblance entre les époques. D conclut :

« P : Alors ces deux pages sont pour vous montrer que si Dunant a réfléchi aux conséquences de la guerre et a essayé d'y apporter quelques solutions, il était pas le premier ».

A d'autres moments de cette discussion, c'est la nouveauté de Dunant qui est mise en avant ; il y a alors discontinuité, nouveauté, moment 'génétique' puisque son action marque la naissance du droit humanitaire dont hérite notre droit aujourd'hui. Le présent, notre présent découle ici d'un passé précisément situé.

La leçon bilan du XIX^e siècle fourmille de ces moments de mises en relation, les uns pour marquer différence ou ressemblance des situations, par comparaison, d'autres pour marquer la naissance de quelque chose de nouveau. Un groupe présente son travail sur la vie des enfants et parle des nourrices :

« P : pourquoi elles pouvaient pas les garder elles-mêmes (les enfants) ?

– E : ben non pour gagner de l'argent

– P : elles travaillaient où ?

– E : blanchisseuse ?

– P : qu'est-ce que c'est une blanchisseuse ?

– E : ça allait dans un lavoir, et...

– P : mais oui. La blanchisseuse, elle allait faire comme maman ? elle mettait son linge dans la machine, elle appuyait sur le bouton... ? »

Protestations immédiates d'une grande partie des élèves. Les époques sont différentes. Le XIX^e n'est pas comme aujourd'hui. Le

dialogue se poursuit avec un rappel à l'acquis :

« P : on est au XIX^e siècle. Est-ce que vous vous souvenez de quand date la première machine à laver le linge ?

– EE : 1901 ».

Comparaison également pour différencier quand S convoque une compréhension immédiate apparemment fondée sur l'expérience des élèves lorsqu'un groupe d'élèves lit son texte sur la vie des ouvriers :

« E : (lit son texte et termine) Les ménagères n'utilisaient que des pièces de bronze ou d'argent, les billets étant réservés aux transactions importantes

– P : vous vous rendez compte, la ménagère quand elle allait faire ses courses, dans son porte-monnaie elle n'avait que des pièces de quoi ?

– E (plusieurs) : de bronze ou d'argent

– P : de bronze ou d'argent, alors quand elle devait avoir des pièces d'argent, elle devait être contente ».

Nous sommes dans une classe du primaire. Tous les enseignants, avec plus ou moins d'intensité, effectuent ces rapprochements. Ils le font toujours de façon brève, comme si le sens de ces rapprochements s'imposait immédiatement à tous. Ces références à un monde supposé connu et commun remplissent sans doute une autre fonction, plus relationnelle, dans le déroulement de la leçon : marquer une proximité, une connivence avec les élèves, moyen supposé nécessaire pour maintenir l'attention, s'assurer de l'adhésion et poursuivre le travail.

Mais il arrive que ces appels au temps présent, au vécu, n'apportent pas ce qui est attendu ; la proximité présumée fait alors

défaut. Par exemple, à nouveau lors du bilan du XIX^e siècle, un groupe parle des paysans ; la discussion dévie sur les outils agricoles et les machines. L'enseignant cherche à établir la différence entre le travail à la main, majoritaire, l'arrivée des premières machines et celles d'aujourd'hui. Il a dans sa classe une fille d'agriculteur :

« P : Elles sont comment ces machines (celles du XIX^e siècle) ? elles vont commencer à être automatiques mais elles ne ressemblent pas du tout à ce que vous voyez aujourd'hui dans les champs. Louise, ton papa il a des machines qui récoltent les céréales ? des grosses machines ?

– E : il a une moissonneuse

– P : et comment marche cette moissonneuse aujourd'hui ? combien il y a d'hommes qui travaillent ?

– E : un

– P : qui ?

– E : mon papa

– P : ton papa, il est où dans cette moissonneuse ?

– E : dans une cabine

– P : et puis qu'est-ce qu'il y a dedans ? t'est déjà monté dans la moissonneuse de ton papa

– E : oui

– P : alors explique nous comment c'est fait dedans

– E : ... ».

Devant le silence de l'élève, l'enseignant décrit lui-même la cabine.

L'analyse met à nouveau en évidence l'extrême rapidité de ces comparaisons et de ces mises en relation. Un mot, une expression, une phrase prononcée par un élève semblent être chaque fois un signe suffisant pour que la leçon continue. L'exemple de la moissonneuse et ceux qui sont semblables invitent à douter de la pertinence et de l'efficacité de

ces rappels et de ces comparaisons. Dès que s'esquisse un dialogue un peu plus approfondi, les élèves manifestent de grandes ignorances de leur monde, plus exactement de la société dans laquelle ils vivent, depuis le métier de leurs parents jusqu'à des réalités plus complexes.

3. PAUSE

Les quelques résultats présentés ici ne sont que des exemples de ce qu'une étude plus systématique de leçons d'histoire permet de relever, voire de mettre en série. Ils mettent clairement en lumière les distances importantes entre d'un côté les plans d'études, les déclarations d'intention, les discours de légitimation, les énoncés de projets, de l'autre, le quotidien des classes, la modestie mais aussi l'importance et l'intérêt de ce qui s'enseigne et de ce qui est appris. Après tout, dans une classe quelle qu'elle soit, on n'étudie pas le Droit humanitaire ou les Gaulois, mais trois bouts de textes, deux pages de manuels, quatre images techniquement plus ou moins bonnes... C'est avec cela que les élèves ont à construire des savoirs, des conceptions des sociétés passées, des compétences sur le monde. Nous l'avons dit, bien d'autres thèmes d'étude sont possibles. Toutefois, même avec des analyses présentées de façon analytique, une image très partagée de l'enseignement de l'histoire se dessine, image qui interroge ces pratiques sur plusieurs plans. Ce sont plusieurs de ces interrogations qui terminent cet article, fin en forme d'appel à recherches. En premier lieu, de façon peut-être banale, l'enseignement de l'histoire est extrêmement complexe. Il y a tant et tant de substances à introduire, à négocier, à maîtriser, à mettre

en scène pour que les élèves construisent quelques compétences, quelques savoirs et savoir-faire, imaginent, connaissent d'autres sociétés, d'autres vies que les leurs et celles qui leur sont proches! Tout cela pour des buts, des intentions, des objectifs eux aussi multiples: appréhender le passé en terme d'origine et construire l'idée d'une continuité, avoir ainsi conscience que le monde d'aujourd'hui ne date pas... d'aujourd'hui, apprendre à reconnaître la présence du passé, des passés dans le présent, mais aussi connaître d'autres époques et d'autres mondes comme un moyen de prendre un peu de recul, d'accepter ces autres époques et, par-là, espère-t-on, les autres contemporains, mais aussi tout ce qui relève de la méthode, des méthodes, depuis la lecture des 'documents' jusqu'à la fabrication de brèves synthèses, de la communication aux autres à l'organisation de son travail dans un groupe, etc. Tout cela et bien d'autres utilités demandent ce travail de négociation et de compréhension des contenus et des activités qui occupe l'essentiel du temps de ces leçons et de l'énergie de l'enseignant et des élèves. Quelle que soit la forme de sa présentation, l'histoire est texte. A ce titre, sa compréhension met en œuvre des compétences complexes qui s'élaborent peu à peu. Par exemple, si l'on se réfère aux trois *mimésis* par lesquelles Ricoeur ouvre sa réflexion sur le temps et le récit, toute compréhension d'un 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, etc.* » (Ricoeur 1983, p. 89). L'enseignant est à cet égard dans une position très particulière, une sorte d'injonction paradoxale, puisqu'il doit en même temps considérer que ses élèves ont suffisamment

de familiarité avec ce monde de l'action, avec les mots et expressions utilisés pour dire les sociétés présentes et passées, et faire comme si ces mêmes élèves étaient étrangers à tout cela, qu'il fallait constamment négocier et apprendre le sens de ces mêmes mots et expressions. Dans cette opération infiniment complexe, de nombreux facteurs, caractéristiques de l'histoire comme discours singulier, se mêlent. Certains nous ont servi d'indicateurs, mais nous n'avons fait ici qu'entrevoir des aspects limités de cette complexité.

En second lieu, nous y avons plusieurs fois insisté, les leçons sont menées à un rythme très rapide. Les informations se succèdent à grande vitesse. Même, c'est très fréquemment le cas, lorsque l'enseignant interroge par de brèves questions pour s'assurer de la compréhension qu'ont ses élèves, très vite l'arrivée de nouvelles informations reprend les commandes. Nous sommes aussi face à un dilemme depuis longtemps posé, travail en profondeur sur un objet d'histoire, travail en surface pour couvrir un nombre suffisant de ces mêmes objets, équilibre difficile entre ces deux orientations. Quoi qu'il en soit, l'analyse des leçons montre que ce rythme laisse de côté bien des objets et des difficultés de l'enseignement de l'histoire qui pourraient à eux seuls constituer des enjeux d'apprentissage susceptibles d'être placés au centre même des situations d'enseignement. Certains ont été mentionnés tout au long de l'article : les catégories utilisées pour étudier une société et des actions humaines, les concepts, les opérations sur le temps, liste courte et non exhaustive qui reste à compléter avec, par exemple, ce qui relève de l'écriture. A ces objets plus caractéristiques de l'histoire, voire de toute science sociale,

s'ajoute une seconde famille rassemblant ce qui est en jeu dans les opérations de compréhension et de construction du sens. On y placera par exemple, les comparaisons et la pensée analogique.

Enfin, déplaçant à nouveau le regard, nous évoquons deux autres thèmes d'analyse non développés ici. Le premier concerne les simplifications constamment faites par les enseignants. Tout texte d'histoire simplifie la réalité dont il parle. La seule fidélité à l'histoire qui s'est déroulée serait sa reproduction à l'identique, carte de l'Empire à l'échelle 1 selon Borgès. La question didactique posée est celle des simplifications devenant de possibles obstacles. Par exemple, pendant le cours sur le XIX^e, paysans et personnes vivant à la campagne sont assimilés :

« P : /.../vous avez déjà réfléchi sur ce qu'était l'exode rural ? sais-tu dans la population française combien représente la population paysanne ? c'était marqué, ç'aurait été intéressant que tu nous dises, sur la population entière

– E : 70 % de la population vit à la campagne

– P : et ça fait beaucoup ça ? »

Le dialogue continue sur les conséquences de ce nombre :

« P : et tu en tires quelle conclusion ?

– E : il y a beaucoup de petites gens

– P : et ils vivent dans des propriétés comment ? »

Quelques instants plus tard après le constat que la vie à la campagne est difficile,

« P : la vie était difficile. Est-ce que vous avez une idée des outils qu'utilisaient les paysans ? ».

Ces simplifications et leurs effets n'ont encore jamais été étudiés.

Le dernier thème relève du 'sens' donné à l'histoire. Quelles que soient les affirmations

de neutralité de l'enseignement, de la priorité donnée à la construction de compétences intellectuelles plus générales, ou de toute autre nature, dès qu'un individu dit quelque chose sur un moment, une période, une action humaine, etc., il y inclut du sens. Etudier Dunant, c'est effectuer un choix qui dépasse très largement la seule personne du fondateur de la Croix Rouge. Selon la manière de mener cette étude, sont mises en avant les capacités d'initiative, l'importance du droit dans une société, l'idée que les sociétés sont de plus en plus humaines, etc. Visionner et débattre d'un film sur les réfugiés, c'est s'interroger sur les valeurs, les libertés et les décisions. Relever les inventions des Gaulois, comme le tonneau, c'est suggérer que les Français avaient des ancêtres inventifs et que malgré la conquête romaine, ils peuvent en être fiers, etc. Est en question ici comme dans toute leçon d'histoire, à tous les niveaux d'enseignement, la vision du monde, la conception du monde et de la vie commune qui est portée et qui sous-tend l'histoire enseignée. Qui décide? Liberté individuelle de l'enseignant, résultat d'un débat démocratique, contrainte des plans d'étude acceptés par des élus, etc. Mais ceci est une autre affaire... ➔

RÉFÉRENCES CITÉES

- AUDIGIER, F. (1995a). Interrogations sur l'enseignement de l'histoire en Europe, *Revue Inter-Relig*, 2, pp. 17-29.
- AUDIGIER, F. (1995b). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question ; entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirales*, 15, pp. 61-89.
- AUDIGIER, F. (2001). Quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain. *Le cartable de Clio*, 1, pp. 55-77.
- CAPITA, L. et COOPER, H. (2003). History teaching in England and Romania. *International Review of History Education*, vol 4, à paraître.
- HEIMBERG, C. (2002). *L'histoire à l'école*. Issy, ESF.
- LAUTIER, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue Française de Pédagogie*, 106, pp. 67-77.
- LAUTIER, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Lille, Presses universitaires de Lille.
- MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris, L'Harmattan.
- MONIOT, H. (1993b). *La didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, Seuil, Points.
- *Revue française de pédagogie* (1994). Dossier sur les didactiques de l'histoire et de la géographie, 106.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1998). « Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif ». In F. Audigier dir. *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris, INRP, pp. 33-67.

ALINE GUALENI, ENSEIGNANTE D'HISTOIRE AU CO DES COUDRIERS, GENÈVE

« Commencez donc par étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point. »

J.-J. Rousseau

La problématique

L'école et l'éducation concernent directement les élèves : il m'a donc paru intéressant d'en faire le sujet d'un travail de fin de formation initiale dans le cadre de l'IFMES (Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire, Genève). L'intérêt de traiter du thème de l'école avec mes élèves m'est apparu progressivement. Or, j'ai été étonnée et déçue de voir que l'histoire de l'enseignement ne figurait pas au programme de ma formation initiale.

Cependant, notre métier exige d'avoir cet éclairage essentiel sur les enjeux politiques, économiques et sociaux qui ont alimenté les différents discours sur l'école. D'autant plus que face aux discussions et polémiques (enquête Pisa, réformes, ...) que nous connaissons aujourd'hui, nous nous devons d'être plus à même de nous situer dans cette crise. Ainsi, force est de reconnaître que l'histoire de l'enseignement est un outil indispensable pour faire réfléchir sur notre propre formation. C'est pourquoi Pierre Kahn a raison lorsqu'il fait l'hypothèse que

cette absence d'une réelle culture historique dans la formation des maîtres ne serait pas dépourvue de signification, ni d'enjeux politiques, de pouvoir : « [...] *Ce sont aussi les prescripteurs de terrain, c'est-à-dire les formateurs et les inspecteurs, qui tiennent le discours de la modernité pédagogique [...]. Il y va alors, dans l'opposition entre la pédagogie nouvelle et la pédagogie traditionnelle, de la soumission des enseignants à la parole prescriptive. Je veux dire par-là qu'il serait intéressant de mesurer les effets d'émancipation, par les enseignants, qu'entraînerait la possibilité d'une mise en perspective historique du discours prescripteur* ». ¹

Donc, motivée par le besoin d'en savoir plus sur le sujet, j'ai voulu joindre l'utilité de la connaissance du passé à une meilleure compréhension du présent ; et par la suite, l'idée de traiter l'histoire de l'école dans le cadre de mon travail de fin de formation s'est imposée à moi.

Dès lors, la démarche que j'allais mettre en place avec mes élèves se révélait, elle aussi, en adéquation avec le paradigme de la connaissance (faut-il connaître les choses, les avoir

¹ « L'histoire de l'enseignement est-elle un outil de formation professionnelle? », in *Actes du 2^e Colloque international de recherche(s) et de formation des enseignants*, Grenoble, IUFM de Grenoble, 1999.

expérimentées pour accéder au savoir savant?) et sa question épistémologique. En effet, comment expliquer que des élèves qui vont à l'école depuis 8 à 10 ans ne savent rien sur l'histoire de l'école, sur leur propre histoire?

Pour commencer, il s'agissait, par une approche socio-constructiviste, d'aider les élèves à comprendre et savoir ce que signifie une source en histoire. Par la création d'une source, ils seront amenés à intégrer qu'il n'y a pas d'histoire sans un questionnement du présent puisque nous sommes notre propre objet d'étude. Si nous sommes en quelque sorte un produit historique, nous générons aussi des traces pour les historiens à venir: dans cette optique, les jeunes prennent conscience de ce processus en s'inscrivant dans une perspective historique.

La démarche de l'histoire orale, science micro-historique, m'a semblé tout particulièrement convenir à l'histoire de l'élève. De plus, appliquée à ce sujet, par des écoliers dans le cadre de l'école, l'histoire orale devrait plus aisément toucher son but: histoire de l'école + histoire orale = création d'une source.

La recherche empirique

L'objectif d'apprentissage que j'ai voulu mobiliser dans ce travail est le suivant: «*Tu seras capable de comprendre un document historique et son utilité pour les historiens. Tu sauras le situer dans une époque et dans un lieu. Tu sauras l'analyser, mais tu en connais-tu aussi les limites*». En créant une source historique, en veillant à sa conservation, les élèves pourront prendre conscience de l'utilité des documents, mais aussi de ce qui doit être entrepris pour les faire exister.

La didactique de l'histoire étant en pleine construction, nous sommes contraints d'utiliser des moyens empiriques afin de contribuer modestement à son élaboration. Ceci revêt au moins un avantage: celui d'expérimenter de nouveaux modes d'enseignement en les combinant avec d'autres, plus anciens, sans contrainte protocolaire et loin des habitus traditionnels reproduits dans l'enseignement de l'histoire.

Toutefois, l'accent sera mis sur le nouveau plan d'étude, et plus particulièrement sur l'objectif d'apprentissage cité: comment mettre en place un dispositif pédagogique qui soit le plus favorable possible à l'acquisition non seulement de cet objectif mais de plus, contribuer aussi à son avancement?

Mon postulat est le suivant: à partir de son propre vécu, l'élève sera dans un premier temps plus à même d'aller à la rencontre de personnes susceptibles de restituer des fragments du passé grâce à leurs souvenirs de jeunesse. Ensuite, tel un alpiniste descendant une paroi en rappel, l'élève pourra tisser le lien avec une histoire plus lointaine. Au moment où se trouve l'adolescent dans son développement, il semble important de lui faire comprendre sa propre évolution en lui permettant de remonter le temps à partir de lui. C'est à partir de ce mouvement qui va de soi à l'autre qu'il sera possible d'accéder, par transposition, à la construction du sens historique et, petit à petit, d'élargir ce mouvement de va-et-vient entre l'élève et le passé de l'humanité.

Il est donc primordial de partir des préoccupations des élèves afin de leur permettre de construire du sens à partir de l'histoire.

«L'histoire est une réalité virtuelle d'où il faut laisser s'échapper la subjectivité de l'imaginaire afin de découvrir de nouvelles pistes pour un réel renouveau de l'enseignement de l'histoire.»

Georges Charpak

La démarche

Dès lors, persuadée que la démarche de l'histoire orale était celle qui convenait le mieux à l'élaboration de mon projet, j'avais une série de choix à faire sur des contenus historiques que je connaissais peu. En effet, entre l'histoire de l'histoire à l'école ou l'histoire de l'école, il me fallait choisir. D'autres problématiques, telle l'histoire sexuée des filles et des garçons à l'école, ou bien encore l'histoire des enseignants ou plus spécifiquement l'histoire de la punition, auraient été autant de possibilités dignes d'être parcourues, d'autant plus que ce champ est vaste et peu exploité jusqu'à aujourd'hui.

J'ai donc modestement ouvert le chemin en optant pour le thème de l'histoire de l'école au sens large². La difficulté a été d'articuler les deux axes de recherche – histoire de l'école et histoire orale.

A priori, les méthodes d'histoire orale se définissent par opposition et même par négation des méthodes traditionnelles: oralité contre écrit, qualitatif contre quantitatif, empathie contre distance, engagement auprès des sujets enquêtés contre mise à distance de

l'objet étudié. Pourtant, aujourd'hui, loin des débats des positivistes, il n'est plus besoin de prouver la validité des témoignages et leur apport à l'histoire. En effet, la subjectivité d'une narration individuelle n'est ni plus ni moins « utilisable » que n'importe quelle autre source issue des archives; il est question de débattre alors du statut de la vérité et de reconnaître que l'objectivité n'est pas plus réservée à l'écrit qu'elle ne l'est à l'oral. Cette démarche est née de la nécessité d'écrire l'histoire des gens sans histoire; celle des femmes, celle des ouvriers, celle des combattants, des marginaux, des opprimés, celle de tous ceux qui n'ont pas laissé de trace. L'histoire orale a permis de penser différemment la mémoire, l'identité et la biographie. Ces témoignages, évidemment croisés avec d'autres sources, permettent de nouvelles recherches. Elles se complètent mutuellement et nous apportent un nouvel éclairage du sujet en dépassant les clivages classiques entre l'histoire officielle et ce que l'on a nommé la contre-histoire.

La question se posait aussi de savoir avec quelles classes de quels degrés j'allais faire cette expérience. Par rapport aux bornes chronologiques prévues dans le plan d'études, il convenait de l'appliquer à des 9^e année, autour du XX^e siècle. En effet, la source générée par l'interview d'un témoin demande à être croisée avec d'autres sources afin d'être replacée dans une contextualisation plus large et de lui redonner ainsi une nouvelle épaisseur historique.³ Cependant l'idée me vint de tenter l'expérience avec des 8^e année à partir du cours d'éducation citoyenne. La crise que nous étions et que nous sommes toujours en train de traverser

² Mon travail s'est inspiré de deux journées de formation continue qui ont eu lieu à Genève en 2001, l'une animée par Pierre-Philippe Bugnard, de l'Université de Fribourg, autour de la complexité des temps et durées et du thème de l'histoire de l'école; l'autre animée par Jean Batou, de l'Université de Lausanne, sur le thème de l'histoire orale et de la production de sources.

³ La démarche est donc inductive (elle part d'en bas).

était propice à une telle démarche : les polémiques suscitées quotidiennement autour de l'école seraient le point de départ d'une prolongation de cette réflexion au cours d'histoire. Finalement, je décidai de tenter l'expérience dans mes deux classes de 8^e, ainsi que dans ma classe de 9^e, toutes trois en système hétérogène (soit un total de 52 élèves) au Cycle d'orientation des Coudriers. Il fallait donc que les élèves aillent à la rencontre de leurs aïeux, à leur écoute tout en étant capables de poser des questions pertinentes et d'enregistrer ce que ces personnes avaient à dire à propos de leur propre vécu à l'école lorsqu'ils avaient 12-16 ans. Après un bref préambule, j'aurais pu les laisser faire leurs interviews et travailler à partir de ce matériel. Mais, j'ai préféré procéder différemment et prendre le temps de préparer d'abord les élèves aux interviews afin qu'ils soient bien concentrés lors de cette rencontre car certaines connaissances sont nécessaires pour pouvoir se poser les bonnes questions.

Prérequis

Aucun prérequis n'est indispensable pour cette séquence (si ce n'est d'avoir suivi quelques années d'école obligatoire!). Toutefois, nous avons insisté en début d'année sur la question de la méthode en histoire en se demandant : « Mais que fait donc l'historien ? ». Et c'est en reprenant cette séquence que j'ai introduit le travail que nous allions effectuer et que les élèves allaient être amenés à réaliser.

1^{re} heure : aimez-vous l'école ?

« Jeunes à la minute, vous seuls savez dire la vérité, en dessiner l'initial, l'imprévoyant sourire. »

René Char

La première partie de la séquence s'est pratiquée en classe entière dans un cours dialogué : j'ai proposé aux élèves de se mettre à la place de l'historien dans le but d'être capables de mener un entretien en histoire orale sur le thème de l'histoire de l'école. Ils allaient faire de l'histoire. Or, le mot histoire trouve son origine dans l'étymologie du mot *historia* qui signifie en grec « recherche, enquête ». Ils allaient par conséquent, à partir de ce moment-là, dans leur cahier, inscrire au fur et à mesure toutes les questions qui leur venaient à l'esprit à propos de l'école afin d'élaborer différentes pistes de recherche. Je leur ai distribué avant la fin de l'heure le planning qu'ils devaient tenir.

Le premier élément déclencheur a été de distribuer des articles d'actualité concernant deux positions opposées sur les enjeux de l'école d'aujourd'hui. J'introduisis les différentes positions en faisant un petit récapitulatif de la situation, puis, je leur donnai 10 minutes pour lire à leur guise tout en soulignant les différents arguments. Leur attention a aussi été attirée par une photo. Ensuite, je commençai à commenter les articles, mais ce n'était qu'un prétexte pour ouvrir le débat sur l'éducation. Ils purent ainsi exprimer librement leurs ressentis ainsi que leurs différentes représentations : comment se pratique l'éducation à la maison ? Comment se pratique-t-elle à l'école ? Tous ont énormément de choses à dire sur le sujet, sans avoir peur de confier ce qu'ils ont vécu

ou enduré dans leur pays, dans leur maison et à l'école. Malgré le fait qu'ils disent ne pas aimer l'école, il ressort de la discussion que l'école est un endroit où ils sont protégés, car elle se porte garante d'une structure et d'un cadre sécurisant qui semble être avant tout un espace qu'ils ont totalement investi et dont ils ne pourraient pas se passer. A l'issue de ce cours, c'est moi qui suis interloquée par les réflexions des uns et des autres à propos de l'éducation et je me rends compte que nous avons encore beaucoup de choses à apprendre de nos jeunes.

A quoi ça sert, l'école? (2^e et 3^e heure)

L'heure suivante, toujours à propos de nos deux articles contradictoires, je leur ai demandé de trouver un mot clé pour chacune des positions opposées. J'ai fait deux colonnes au rétroprojecteur en inscrivant les différents arguments qui séparent les uns et les autres. De façon heuristique, j'ai retenu les deux mots clés qui s'opposent dans ce débat : **instruire** ou **éduquer**?

Ceci nous a permis d'expliquer et de trouver une définition pour les concepts d'éducation et de pédagogie, d'instruction et d'enseignement ainsi que celui de la didactique.

Finalement, je leur ai distribué, une feuille ou figurait une série de citations à mettre dans l'une ou l'autre des colonnes :

- 1) « *Il faut réveiller et échauffer [les] esprits des enfants par demandes, leur faire opiner les premiers, et leur donner liberté même de questionner, s'enquérir et ouvrir le chemin, quand ils voudront. [...] Or, ces demandes ne doivent pas tant être des choses de science et de mémoire comme il a été dit, que des choses de jugement [...].*

L'œuvre de jugement [est] estimer et résoudre justement et pertinemment quoi que ce soit [...] ».⁴

- 2) « [...] *ménager, dans le système, un espace de liberté qui permette au sujet de se passer, par exemple, du manuel scolaire ou encore de mettre son savoir à la disposition d'un camarade en difficulté [...]* ».⁵
- 3) « [...] *au point de vue de l'enseignement, simplifier, coordonner, graduer, de manière à proportionner exactement la matière enseignée à la puissance d'assimilation de l'élève, en visant la formation de l'esprit plutôt que l'accumulation du savoir. [...]* ».⁶
- 4) « *C'est l'enfant qui doit devenir la mesure des méthodes et des procédés éducatifs. L'école pour l'enfant, et non plus l'enfant pour l'école.* »⁷
- 5) « *Notre tort est de prévoir pour tous le même programme, les mêmes leçons, le même matériel d'enseignement, le même maître, la même classe, avec le même nombre d'élèves par classe.* ».⁸

Après discussion (il y avait toujours des partisans d'une colonne plutôt que l'autre), nous avons décidé de placer ces citations au milieu des deux colonnes car elles concernaient, d'après la majorité des élèves, à la fois l'instruction et l'éducation.

⁴ Charron, *Traité de la Sagesse*, cité in J. Palermo, *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, Paris, SUDEL, 1958, pp. 125-126.

⁵ Gabriel Mützenber, *Grands pédagogues de Suisse Romande*, Lausanne, L'Age d'homme, 1997, p. 62.

⁶ Léon Bourgeois, 2 mai 1890, cité in *ibid.*, p. 324.

⁷ Edouard Claparède, *Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève, Kündig, 1912, p. 9.

⁸ E. Briod, *Semaine littéraire* (Genève), 17 juin 1911, cité in *ibid.*, p. 15.

J'ai ensuite reformulé la problématique sous l'angle de la pédagogie traditionnelle ou nouvelle: ils ont alors été unanimes à dire que c'étaient des conceptions nouvelles. Je leur ai enfin donné mes sources.⁹ Nous en avons alors conclu que les débats d'aujourd'hui étaient déjà à l'ordre du jour par le passé.

Qu'est ce que c'est, une classe? (4^e heure)

Lors de la quatrième heure, je leur ai distribué trois représentations différentes de situations scolaires, en leur demandant de bien les observer et de répondre à la question suivante: que voit-on?

J'ai alors recueilli leurs réponses au rétroprojecteur. J'ai aussi insisté sur le fait qu'à ce moment-là, tout le monde faisait la même activité en même temps (simultanéité), constat dont nous aurions l'occasion de rediscuter à propos de l'histoire de l'enseignement. Evidemment, l'organisation de la classe n'était pas due au hasard, il n'y avait pas d'échanges possibles en dehors de ce qui était prévu par la configuration géographique du lieu et la disposition des élèves; il régnait une certaine volonté d'uniformisation et de standardisation.

Différenciation (5^e heure)

Un moyen de réduire les différences qui existent entre les élèves «scolaires» et ceux qui ne

le sont pas est sans doute de déstabiliser l'équilibre quotidien de la position de chacun et de rompre avec la routine, avec certains repères. J'ai ainsi donné une chance aux élèves qui étaient en difficulté de par leur attitude face à l'école d'être sur un pied d'égalité avec les autres. Fournir par exemple des extraits de documents sans début ni fin rompt d'une certaine manière avec une logique typiquement scolaire: seuls les «bons» élèves ont compris cette logique scolaire, ils sont à l'aise et, d'une certaine manière, toujours favorisés; tandis que les autres, pour différentes raisons, ne sont pas encore entrés dans ce processus de scolarisation. C'est pourquoi le fait de placer tous les élèves bien en deçà de ce que nous recherchons habituellement est aussi un moyen intéressant de travailler. C'est alors par immersion et déduction qu'ils sont amenés à comprendre l'essentiel du message, de la même manière qu'on le fait pour l'apprentissage d'une langue étrangère.¹⁰ Il est ainsi surprenant de voir certaines compétences se mettre en œuvre chez des élèves «démotivés» (vivacité d'esprit, imagination, intuition, etc.). Revalorisés, certains élèves retrouvent un peu confiance en eux; c'est comme si, dans la dynamique de groupe, il y avait un fort clivage entre les uns et les autres et que l'apprentissage des uns ne pouvait se faire qu'au détriment des autres. N'y aurait-il pas un véritable espace, une place pour chacun?

Je leur ai distribué à chacun un dossier différent composé de 6 pages de documents tirés de deux livres.¹¹ Personne n'a eu le même

⁹ La première citation est celle d'un avocat, M. Charron, qui vécut entre 1541 et 1603 et s'intéressa déjà, en quelque sorte, à la pédagogie de problème; la deuxième concerne une des six grandes lois édictées par Pestalozzi, en 1801, dans son ouvrage *Comment Gertrude instruit ses enfants* qui traitait de la formation de l'enfant dans un milieu affectif de type familial; la troisième se situe dans la mouvance des lois de Jules Ferry, en 1890, qui visaient à favoriser l'assimilation; la quatrième est d'Edouard Claparède et date de 1912; la dernière, qui est due à E. Briod, remonte à 1911.

¹⁰ L'avantage est de n'avoir pas besoin de connaissances préalables.

¹¹ Geneviève Heller, *«Tiens-toi droit!»*, Lausanne, Editions d'en bas, 1988. Et Yves Galupeau, *La France à l'école*, Paris, Gallimard «Découverte», 1992.

dossier¹², mais les mêmes thèmes s'y retrouvaient : plans d'école, mauvaises postures, règlements, hygiène, alcoolisme, tuberculose, morale, punitions, troubles mentaux et épilepsie, gymnastique, programme des cours, épargne, etc. Les élèves devaient capter l'essentiel dans le but de raconter brièvement aux autres ce qu'ils avaient découvert. Ensuite, j'ai proposé (sur acétate) un travail de 20 minutes qui devait aider les élèves à s'approprier le contenu du dossier.¹³

Après le temps imparti, je leur ai demandé de poser leur crayon et de faire un tour de table pour raconter aux autres ce qu'ils avaient retenu. Très vite, ils se sont rendus compte que les thèmes cités plus haut resurgissaient, se retrouvaient chez certains et se complétaient d'un élève à l'autre ; les élèves ont tous participé efficacement et l'expérience s'est révélée concluante puisqu'ils continuaient de discuter du sujet après le cours. J'ai alors repris les dossiers de chaque élève afin de pondérer l'évaluation notée du questionnaire qui viendrait par la suite.¹⁴

Effacer ne signifie pas oublier

(6^e, 7^e et 8^e heures, cours magistral-dialogué)

Je leur ai de nouveau distribué un dossier avec des représentations de situations de classe. Ils devaient à nouveau faire des commentaires sur ce qu'ils voyaient et j'en pre-

nais note au rétroprojecteur. Cette fois, contrairement au premier dossier de situations-classe, il n'y avait pas forcément simultanéité, tout le monde ne faisait pas la même chose au même moment. Chaque document iconographique relevait d'une situation pédagogique différente (une école mutuelle, l'école du Père Girard, une école active, etc.).

L'heure suivante, par groupe de trois, les élèves ont dû constituer un questionnaire d'après ce qu'ils auraient aimé connaître de leurs aïeux, toujours en relation avec les sujets traités en classe. A la fin de l'heure, j'ai ramassé les questionnaires.

L'heure suivante, je leur ai restitué les questions rassemblées par tous les élèves et je leur ai expliqué ce qu'était un entretien d'histoire orale : j'ai insisté sur l'importance d'avoir un questionnement qui sous-tende l'entretien, et sur le fait qu'il ne fallait pas utiliser le questionnaire tel quel, sans quoi il deviendrait un interrogatoire. On discuta des interactions prévisibles avec leur témoin et des problèmes techniques qu'ils pouvaient rencontrer.

Après avoir pris contact avec M^{me} Michaelis, du Service de la recherche en éducation (SRED), je leur ai montré l'ouvrage issu de l'exposition de la CRIEE, « *Les cahiers au feu* », qui eut lieu en 1990 au Musée d'ethnographie de Genève, et leur ai rappelé que nous irions déposer solennellement nos enregistrements aux Archives de la CRIEE, à l'intention des historiens du futur.

Déroulement des interviews

Les élèves ont trouvé eux-mêmes leur témoin soit dans leur entourage, soit en allant dans un home pour personnes âgées. J'avais aussi prévu quelques personnes d'accord de témoi-

¹² J'ai constitué quelques dossiers avec plus de textes pour les élèves les plus scolarisés et quelques autres dont le message était plus visuel pour les moins scolarisés.

¹³ Tous les documents annexes ne peuvent pas être reproduits dans le cadre de cet article. Mais ils sont présentés dans mon travail de fin de formation consultable à la bibliothèque de l'IFMES.

¹⁴ V, ~, 0 (seuls ou accompagnés d'une flèche vers le haut ou vers le bas). Ce système d'évaluation permet lors d'un travail de groupe noté de pouvoir individualiser et différencier la note finale de chacun.

gner mais je n'en ai pas eu besoin. Ils devaient trouver une personne de plus de 65 ans et qui avait suivi sa scolarité dans un pays francophone. Ils devaient prendre contact eux-mêmes, leur donner une lettre officielle¹⁵ et leur faire remplir le profil de témoin.¹⁶ Sauf rares exceptions, tous les élèves sont parvenus à effectuer leurs démarches, à peu près dans les délais impartis. Cette séquence aura duré quelque 4 semaines sans compter la visite guidée à la CRIEE.

Quelques problèmes pratiques ont également dû être surmontés. Les services de prêt du Département ne disposaient que de cinq magnétophones alors que j'avais 26 groupes qui menaient l'expérience en même temps. J'ai donc dû faire une recherche active dans les écoles. Il y avait aussi le risque de confier des magnétophones aux élèves sans garantie de retour. Un élève s'est par exemple fait forcer son casier, mais un enseignant a pu intervenir à temps ! Sur le plan technique, trois enregistrements ne sont pas de bonne qualité (mais écoutables), parce que le matériel était vétuste. La transcription pouvait être écrite soit à l'ordinateur, soit manuscrite, mais au plus près de l'oralité.¹⁷ Je leur ai demandé de retranscrire au minimum deux pages recto-verso par élève des « meilleurs moments » de l'entretien. Mais ils devaient surtout fournir la cassette qui rendait compte de tout leur entretien.¹⁸ Un protocole d'auto-évaluation a été rempli, mais je les ai aussi évalués sur cette partie avec des commentaires formatifs

de ma part.¹⁹ Enfin, plusieurs personnes nous ont prêté leurs carnets de notes, livres scolaires ou photos de classe.

Les formulaires d'autoévaluation ont donné des résultats intéressants. Les élèves ont ainsi pu prendre conscience de l'évolution de l'école, mais aussi de certains invariants. Et la démarche effectuée a surtout représenté une « expérience humaine » très enrichissante. Désormais, on peut imaginer qu'ils sont sensibilisés à la notion de source et qu'ils ont davantage conscience du fonctionnement de l'école dans laquelle ils évoluent.

Conclusion

Cette séquence pédagogique fut riche d'enseignement tant pour les élèves que pour leur enseignante. Elle comporte cependant deux difficultés importantes. Il faut d'abord s'assurer d'avoir à disposition assez de magnétophones ; il faut ensuite prévoir suffisamment de temps (pour la réalisation des entretiens, mais aussi leur retranscription et les recherches nécessaires). J'ai en effet mal évalué ce que cela impliquait en quantité de travail et je dois dire que c'est beaucoup ! Toutefois, le bilan reste très positif dans la mesure où les élèves ont tous pu tenter l'expérience, qu'ils l'ont grandement appréciée et pris très au sérieux leur mandat d'enquêteur. De mon côté, je les ai poussés et valorisés dans leur moindre tentative, ce qui a été très positif pour tout le monde.

En effet, pour cette démarche, il n'y avait aucun risque de faire « faux », bien qu'en réalité, la conduite d'un entretien soit très complexe. Mais, à ce stade de leur apprentissage, il

¹⁵ Annexe II (lettre officielle)

¹⁶ Annexe III (profil des témoins)

¹⁷ Ils n'avaient pas la responsabilité des dires de leur interviewé et étaient surpris de devoir retranscrire même des mots grossiers. Voir les consignes distribuées dans l'Annexe IV.

¹⁸ Voir l'Annexe V.

¹⁹ Voir l'Annexe VI.

ANNEXE I

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- BUGNARD, P.-Ph., *Rémanences de l'éducation. Introduction à l'histoire de l'éducation*. CD-Rom, Fribourg, Université de Fribourg, 2001.
- GAUTHIER C. et TARDIF M., *La Pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Paris et Casablanca, Gaëtan Morin Editeur, 1996.
- HAMELINE D, *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Ed. LEP Loisirs et Pédagogie, 2002.
- HEIMBERG Ch., *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeurs, 2002.
- JOUTARD Ph., *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette, 1983.
- OZOUF J. et M., *La république des instituteurs*, Paris, Gallimard, 1992.
- PROST A., *Douze Leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1996.

n'y avait que des avantages à mener l'expérience. Le fait que celle-ci ait été singulière et que les élèves n'aient pas eu la possibilité d'une seconde chance a favorisé un apprentissage maximal et efficace grâce au stress ainsi engendré. Je suis donc particulièrement satisfaite pour les élèves qui sont habituellement en difficulté et pour lesquels j'avais le plus de préoccupations: en effet, ils auraient voulu que «ça ne finisse pas!». Et, pour moi, cela signifie que l'expérience a pleinement réussi en leur prouvant que mobiliser son esprit pouvait être une source de satisfaction. ➡

Lettre officielle

Aline Gualeni
Enseignante d'histoire
C.O. des Coudriers

Genève, le 26 février 02

Madame, Monsieur,

Vous avez eu la gentillesse de bien vouloir collaborer à un travail d'histoire en vous confiant à nos élèves et je vous en remercie. Votre témoignage sera archivé aux Archives du Département de l'instruction publique et votre anonymat est naturellement garanti si vous en faites la demande. L'histoire de l'école nous ramène toujours à notre jeunesse, c'est pourquoi, si vous le désirez, vous recevrez une cassette de votre témoignage. D'autre part, si vous avez des questions, n'hésitez pas à me les poser. Je suis atteignable au numéro de téléphone suivant : [...]

En espérant que vous passerez un agréable moment au contact de nos jeunes d'aujourd'hui et de vos souvenirs d'hier, veuillez, Madame, Monsieur, recevoir mes salutations distinguées.

Aline Gualeni

Profil des témoins de l'enquête d'histoire orale

Nom/Prénom de (des) l'élève(s):

Nom/Prénom du témoin:

Date de naissance:

Nationalité:

Religion:

Profession des parents du témoin:

Mère: Père:

Lieu de résidence au moment des faits rapportés:

Nom de l'école vers 12-13 ans:

Lieu de résidence à l'heure actuelle:

Degré d'études/formation après l'école obligatoire:

Existence de documents sur la période concernée (photos, journal intime, carnets, cahiers, plumes, etc.):

.....

.....

Parenté éventuelle: comment êtes-vous entrés en contact avec ce témoin?

.....

.....

Règles de transcription des entretiens

Marche à suivre:

- Vous pouvez transcrire vos entretiens sur ordinateur mais vous pouvez aussi le faire de façon manuscrite.
- Les propos de l'enquêteur ou de l'enquêtrice sont soit en style *italique* soit d'une autre couleur.
- Deux retours à la ligne à chaque passage de parole.
- Indiquer les faces de cassette A, B, début et fin.
- Au début de votre entretien, indiquez :
 - Nom, prénom du témoin.
 - Date de l'entretien, lieu, domicile du témoin.
 - Nom, prénom de l'élève.
- Il faut rétablir la ponctuation, ; . : ? ! Le but est de pouvoir faire une « lecture de l'oralité ».
- Les « Ah ! », « Hé », etc. doivent être retranscrits. Vous ne devez pas corriger vos témoins mais écrire comme ils parlent : ne pas écrire « qu'est-ce que tu fais là ? » si le témoin a dit : « Qu'est-ce tu fous là ? ».
- Si votre témoin éclate de rire, vous pouvez mettre [rires], [silence] etc.
- Pour un terme particulier : patois, jargon, diminutif, etc. vous mettez le terme entre guillemets ; « Dédé ».

Extrait d'un entretien retranscrit à partir d'un enregistrement

Amar et Barbara interrogent M^{me} D., 85 ans, à la Maison de retraite du Petit-Saconnex

« [...] »

Mon école était toujours très sévère extérieurement, avec des barreaux aux fenêtres. Des bancs avec un encrier, des plumes *Sergent major* pour écrire à l'encre. Et une très grande discipline. Des maîtresses d'école très conscientes du savoir qu'on pouvait donner aux élèves, mais extrêmement sévères sur la politesse. Et puis, on ne faisait pas, bien entendu, de travaux de couture. C'était uniquement de l'instruction.

Comment vos enseignants procédaient pour faire régner la discipline ?

Alors, nous étions dans la classe, assis et la maîtresse rentrait. Tout le monde devait se lever et dire « Bonjour Madame », ou « Mademoiselle » si c'était une demoiselle. Et bien, la discipline, il n'y avait pas un mot plus haut que l'autre. Parce que, comme j'ai dit, sévère à l'école et sévère chez les parents. Je me souviens que je regardais assez souvent par la fenêtre et une fois, il y avait un examen de géographie et je devais répondre et je n'ai pas su répondre. Alors, j'ai eu comme punition de faire cinquante fois la carte de la France en schéma, c'est-à-dire pas les fleuves, pas les départements, mais simplement le schéma de la France. Lorsque je suis arrivée à la maison, chez mes parents, maman m'a dit, au bout d'un moment, mais qu'est-ce que tu écris depuis si longtemps, feuille après feuille ? Alors j'ai dû dire que c'était une punition, que je devais faire cinquante fois le schéma de la France. Le lendemain matin, maman est venue avec moi à l'école, a parlé à la maîtresse d'école et lui a dit — écoutez, Madame, la prochaine fois que ma fille a une punition, vous lui ferez faire cent fois !

On aimerait savoir aussi, vous aviez un prof pour chaque matière ?

Non, pas du tout. Parce que j'étais à l'école communale. Donc, c'était une école primaire, il n'y avait qu'une maîtresse qui nous donnait l'instruction pour tout, le français, la litt... les livres qu'on lisait en étant enfant, ..., l'histoire de France, alors à fond, depuis Vercingétorix, et puis un tout petit peu de couture, mais presque rien. Tout était basé uniquement sur l'instruction.

Est-ce que vous aviez des retenues ou des renvois, si vous étiez pas sage ?

Non, non. C'était des punitions écrites.

Vous n'aviez pas de carnet où ils notaient « désobéissante » ou « dérange » ?

Ah, oui, oui, chaque fin de mois, il y avait un carnet qu'on devait faire signer par les parents. Il y avait surtout les notes, c'est cela qui était important, parce que, comme j'ai dit, c'était tellement sévère qu'on n'osait pas faire autre chose que d'obéir. [...] »

Evaluation

Pour l'évaluation finale de cette séquence, je leur ai demandé de répondre à quelques questions. Voici des extraits de leurs réponses (l'orthographe n'a pas été modifiée) :

1. *Quel était l'objectif de ce travail ?*

« De créer une source » / « créer une source pour l'histoire en se posant des questions pour ensuite les reposer aux autres » / « Qu'on comprenne comment c'était l'école jusqu'à maintenant, qu'est-ce qui a changé et pourquoi » / « Nous devons comprendre l'école, savoir d'où ça vient, pourquoi on va à l'école et les transformations que le système scolaire a subies » / « Comprendre qu'est-ce que c'est que de chercher quelque chose d'important et aussi que c'est difficile ».

2. *Ce que j'ai su faire :*

Ecouter une personne âgée – apprendre comment leur parler – rédiger un dialogue – j'ai tout su faire – être patiente – j'ai su poser des questions à un inconnu – j'ai su écouter son histoire – j'ai su poser les bonnes questions au bon moment – j'ai su m'intégrer dans le dialogue – j'ai su la faire réfléchir sur son passé, lui faire rappeler des choses qu'elle avait partiellement oubliées, j'ai su lui faire rappeler des émotions de sa jeunesse, j'ai su lui donner envie de me raconter des choses – j'ai su travailler en équipe et prendre soin du matériel – j'ai su enregistrer correctement – j'ai su me rendre utile pour plus tard – j'ai su étudier et comparer des documents – j'ai su être très attentif – j'ai su retranscrire à l'ordinateur – j'ai su m'organiser et surmonter mon trac.

3. *Ce que j'ai appris et ce que j'ai compris :*

A retranscrire mot pour mot même les euh, euh – j'ai appris que l'école n'était pas plus facile, que les profs, étaient plus sévères j'ai appris que tout ce qui a changé va encore changer – j'ai appris comment étaient les horaires des cours, la discipline, le bâtiment et le comportement des profs – j'ai appris que certains de ses souvenirs en appelaient d'autres, qu'il faut poser des questions qui coïncident avec ce qu'elle me dit, ne pas passer d'un sujet à un autre.

4. *Commentaires personnels :*

« Au début ça me faisait bizarre que vous nous demandiez d'aller nous installer chez des gens pour parler avec eux, mais une fois qu'on y est, c'est différent on ne pense plus à ça » / « C'était long mais intéressant » / « J'ai trouvé ce travail différent de ce que l'on a l'habitude de faire, mais très instructif » / « J'ai beaucoup aimé ce travail car je me posais toujours des questions sur comment était l'école autrefois et maintenant, j'ai les réponses » / « En fait, j'étais un peu mal à l'aise car je ne connaissais pas la personne » /

« Je trouve que c'est bien qu'on fasse des archives à l'école pour l'histoire » / « J'aime bien savoir comment c'était dans le passé car je suis très curieuse et c'est beaucoup mieux de faire cette expérience que d'apprendre par cœur... » / « Ce travail permet à l'élève une certaine liberté, on ne fait pas que d'écrire » / « ça nous a permis de se sentir autonomes et indépendants » / « au début, j'ai pas cru que je pourrai faire cette aventure mais au fil du temps, j'ai compris qu'il fallait de la patience ».

5. Raconte ce que tu as vécu pendant cette expérience :

« J'ai compris surtout que l'enseignement a énormément changé avec le temps mais que les cours n'ont pas vraiment changés, la personne était contente de me raconter certaines choses » / « Vu que c'était ma grand-mère, ça m'a fait plaisir de la voir me raconter comment elle a vécu ses années scolaires un peu perdue dans ses souvenirs » / « Quand la personne racontait sa vie, c'est comme si j'en faisais partie, ... je l'imaginais très bien, c'était génial » / « C'était une vieille, elle était très gentille, elle nous a payé un coca-cola et une pizza et elle a répondu à toutes nos questions » / « j'ai trouvé que cette personne était très gentille, elle se souvenait assez bien de son enfance mais ce qui m'a rendu triste, c'est qu'une personne, après tant d'années puisse se retrouver seul parfois dans la tristesse. » / « Cette dame était très généreuse, elle nous a pris au sérieux, c'était une dame très charmante ».

GIANNI TAVARINI, ESPERTO DI STORIA PER LA SCUOLA MEDIA, BELLINZONA

Nell'ambito della riforma dei programmi della scuola media, avviata alla fine degli anni novanta e culminata in un *Piano di formazione della scuola media*¹ tutti gli operatori scolastici sono stati chiamati a formulare nuove proposte di percorsi disciplinari, tra cui ovviamente la storia.

Punto di partenza di tutta l'operazione della riforma è la *Mappa formativa della scuola media* che ha l'ambizione di racchiudere in sé le esigenze fondamentali di formazione degli allievi mettendo in rete le finalità culturali e intellettuali dell'insegnamento con i bisogni di apprendimento degli studenti. In questa mappa, che si fonda sulle dimensioni del conoscere, del fare e dell'essere, convergono tutti i piani disciplinari che devono rispettare quindi denominatori comuni di partenza. L'iniziativa si prefigge soprattutto di dare un senso compiuto e generale a tutto il processo di formazione scolastica e di far interagire le diverse componenti disciplinari in modo da evidenziare delle convergenze sia sul piano delle conoscenze sia su quello delle competenze.

Gli esperti di storia della scuola media hanno quindi elaborato un piano di formazione disciplinare cercando di mettere in

pratica i principi contenuti nella mappa generale e rielaborati in una particolare *Mappa formativa di storia*.

Scelte di base

Ogni programma scolastico deve confrontarsi evidentemente con la domanda: cosa insegnare? Nel caso della storia la domanda pone subito il problema della distinzione fondamentale tra scienza storia (*histoire savante*) e storia scolastica (*histoire à enseigner*) nel senso che la seconda, pur richiamandosi necessariamente alla prima, non ne discende direttamente.

Il compito della storia scienza è in effetti quello di produrre un sapere storiografico per un pubblico colto; il suo campo di applicazione e la quantità di conoscenze e competenze richieste è infinitamente più grande dell'ambito scolastico. Inoltre sul terreno storiografico non esistono differenze significative in merito agli indirizzi di ricerca, perciò le diverse epoche studiate, i differenti argomenti trattati e le metodologie utilizzate sono da considerarsi tutte sullo stesso piano di importanza.

Diverso ovviamente il discorso relativo alla storia scolastica che deve per forza orientarsi nel campo delle differenti storiografie, ma deve soprattutto organizzare un percorso che faciliti la comprensione della conoscenza

¹ Ufficio dell'insegnamento medio, *Piano di formazione della scuola media*, Bellinzona 1999.

storica: in questa direzione scopo della storia scolastica dovrebbe essere quello di dare un senso compiuto al passato ricercando i nessi di continuità e di rottura dello sviluppo storico nel tentativo di rendere coerente l'insegnamento. Partendo da questa affermazione risulta evidente che non tutti i contenuti storici hanno la stessa forza esplicativa e formativa e che gran parte del sapere scolastico dipende dal contenuto storiografico e dalle operazioni didattiche e cognitive che è possibile elaborare partendo da esso. In questo modo l'utilità della storia si afferma come esigenza di comprensione dei meccanismi di elaborazione del sapere storico e non semplicemente come una trasposizione lineare del sapere colto ad un livello elementare ad uso e consumo degli allievi. Lo studente viene introdotto nel panorama della storiografia e la nozione storica valorizzata nella sua funzione di strumento indispensabile per l'acquisizione dell'intero processo e non come un semplice dato a sa stante.

Avendo in chiaro queste differenze resta aperto il problema di quale percorso offrire agli studenti di una scuola obbligatoria: quali finalità si vogliono raggiungere con questo insegnamento? La mappa formativa di storia parla esplicitamente di « *tratti essenziali e di sintesi della storia umana [...] quale quadro di riferimento per capire le dinamiche dell'evoluzione sociale e umana, per ricavare elementi di interpretazione del mondo attuale e proporre ai giovani una memoria critica e propositiva sulle vicende dell'umanità* ». La scelta è quindi chiara: dare un senso al passato partendo dalle origini dell'uomo per favorire la nascita di un'identità culturale, dare della storia un'immagine aperta come uno strumento di informazione che aiuta a fare delle scelte e a intervenire criticamente

sul presente, concepire la storia come ricerca che trae origine dal presente i cui risultati vengono appunto usati anche per meglio comprendere il presente stesso.

Organizzazione del piano

Il *Piano di formazione di storia della scuola media* è strutturato su quattro anni: il primo biennio prende in esame l'arco temporale tra la preistoria e l'inizio del XVI secolo, il secondo biennio dal XVI secolo alla fine del XX secolo. Per ogni singolo anno sono indicate le conoscenze auspicabili e gli argomenti sono organizzati, ad eccezione della classe prima dove sono ordinati in senso cronologico (dal paleolitico all'unificazione dello spazio mediterraneo), attorno a tematiche generali (ne sono previste quattro per ogni anno, ad esempio popolazione e agricoltura, politica e società, religione e cultura, economia e società) di cui si indicano alcuni argomenti di sviluppo e approfondimento (al massimo quattro).

Questa scelta è motivata dal fatto che l'organizzazione attorno a tematiche generali offre maggiore libertà di movimento e di programmazione didattica all'insegnante e favorisce una visione della storia in relazione agli spazi e ai problemi di volta in volta esaminati, superando l'immagine monolineare del progresso storico, permettendo, più ci si avvicina al presente, di uscire dalla logica spesso troppo angusta della cronologia che mal si presta ad operazioni cognitive di medio o lungo periodo.

Il primo biennio, ma in particolare il primo anno, è di carattere propedeutico e si basa fondamentalmente sull'acquisizione e l'utilizzazione progressiva di grammatica storica, evidenziati nel piano di studio dalle

dimensioni temporale, spaziale, narrativa e di costruzione del sapere. Per ogni biennio si indicano gli orientamenti didattici e le capacità e gli atteggiamenti auspicati.

Le competenze richieste per il primo biennio sono: imparare a porre domande pertinenti; contestualizzare riuscendo a collocare fenomeni storici nel tempo e nello spazio.

Per il secondo biennio sono: avere la consapevolezza della relatività del proprio punto di vista; saper mettere in relazione gli avvenimenti e formulare conclusioni pertinenti e argomentate.

Ovviamente sia gli indicatori concettuali sia le competenze non si acquisiscono immediatamente né si apprendono una volta per tutte; esse devono essere continuamente allenate e integrate da altre capacità e abilità che dipendono di volta in volta dagli argomenti trattati e dalle fonti utilizzate.

Metodologia e conoscenza

Essendo il tempo storico, soprattutto quello scolastico, a forma di imbuto rovesciato, per cui più ci si avvicina al presente più il tempo storiografico si restringe e aumentano invece le conoscenze, diventa fondamentale la scelta didattica dei materiali e le fonti su cui apprendere. I nuovi orientamenti psicopedagogici insistono molto sulla centralità dell'allievo come attore del processo conoscitivo e mettono al centro del loro progetto educativo lo sviluppo delle competenze intese come la capacità da parte dell'allievo di mobilitare risorse e cioè «conoscenze, saper fare e saper essere» al fine di risolvere problemi. In realtà il rapporto tra competenze e conoscenze sembra essere più complesso di quanto possa apparire a prima vista e risulta

molto difficile stabilire una distinzione netta tra conoscenze e competenze. In effetti, il rapporto è dialettico e la conoscenza va intesa sia come punto di partenza che come punto di arrivo della comprensione del fenomeno storico che può avvenire solamente attraverso una corretta applicazione delle competenze di base nel processo di insegnamento. L'enfasi messa sulla costruzione delle proprie conoscenze sembra dimenticare che ogni teoria pedagogica ha sempre messo l'accento sulla centralità dell'allievo e che non esiste una teoria universalmente valida; è vero invece che ognuna va ad aggiungersi e a sovrapporsi ad altre: in questo senso l'insistenza eccessiva messa sull'uso del saper fare attraverso lo sviluppo di competenze, soprattutto in una disciplina come la storia, in cui coesistono metodologie diverse e argomenti estremamente differenti gli uni dagli altri, rischia di appiattire l'insegnamento sulla semplice dimensione procedurale e tecnica. Ovviamente è fuori discussione che bisogna utilizzare e sviluppare metodologie attive, ma spesso per arrivare a mettere in pratica tali attività occorrono nozioni e conoscenze che devono essere apprese dal manuale o dall'insegnante, attraverso lezioni più tradizionali, dialogate o espositive. Inoltre non sempre è possibile orientare l'insegnamento verso la soluzione di problemi, sia perché non tutti gli argomenti si prestano ad essere organizzati in questo modo sia perché semplicemente la soluzione non esiste in quanto tale ma in quanto confronto di interpretazioni e letture diverse. Fondamentali risultano quindi le dimensioni della riflessione e dell'approfondimento, che richiedono tempo e fatica e spesso non hanno immediati sbocchi operativi. Inoltre specifico della storia è la capacità di contestualizzazione degli avvenimenti nel tempo, senza

la quale non è possibile cogliere le differenze tra avvenimenti anche simili ma situati in epoche diverse e elaborare in seguito una propria visione critica del passato. Insistere sul valore dell'utilità e dell'operatività si corre il rischio di appiattire gli avvenimenti in uno spazio indistinto senza differenze di spessore storico favorendo un insegnamento acritico e incapace di analizzare i diversi contesti.

E' stato scritto «*Tutto è contemporaneo nello spazio, ma niente è contemporaneo nel tempo. Gli schiavi che costruirono le piramidi d'Egitto e gli schiavi bambini che tessono tappeti in qualche paese del terzo mondo sono recepiti in simultanea, ma si ammirano le piramidi e si compra, per il proprio salotto, un tappeto finemente ricamato. La storia, come la cultura in genere, diventa fatto estetico, consumo appropriato per la propria vicenda minimalista. [...] Se il mondo è indecifrabile nella sua complessità chiudiamo la partita della conoscenza nutrita di valori e divisioni generali del mondo e rinchiudiamoci nel nostro piccolo mondo particolare. Alla fine del percorso vi è quello che si potrebbe definire un sapere prêt à porter*». ²

Ebbene compito dell'insegnamento della storia, a mio avviso, è proprio quello di opporsi a queste derive che tanto sembrano incantare molti addetti ai lavori.

Tenendo presente questi rischi nel *Piano di formazione di storia per la scuola media*³, discusso e approvato dai docenti e in attesa di ratifica da parte delle autorità dipartimentali del cantone, si afferma che l'insegnante deve poter essere libero, in qualità di professionista

e responsabile della propria programmazione, di scegliere il metodo di insegnamento che più ritiene opportuno, efficace e adatto ai bisogni degli allievi. Le diverse sensibilità didattiche degli insegnanti, così come il loro percorso formativo, vanno considerati un arricchimento nel panorama dell'insegnamento della storia e non un appiattimento.

² F. Giusti, V. Sommella, *Povera scuola!*, Donzelli 2001.

³ La scuola media è di quattro anni per allievi di età compresa tra 11 e 15 anni.

Orientamenti didattici per il secondo biennio

Il programma di terza e quarta comprende i secoli dal XVI al XX relativi alla storia moderna e contemporanea. In questo arco cronologico si situano i processi e i cambiamenti che hanno plasmato più direttamente la nostra epoca: una prima parte, dal XVI al XIX secolo, può essere considerata, a ragione, il tempo in cui affondano le radici del mondo contemporaneo poiché al suo interno si sviluppano processi che, seppur con gli inevitabili mutamenti, caratterizzano ancora la società attuale, e una seconda parte, il XX secolo, portatore di avvenimenti e trasformazioni che hanno nessi più immediati con la realtà e l'esperienza quotidiana.

Questi due periodi devono essere distinti sul piano didattico, ma contengono elementi di continuità evidenti per cui in molti casi la contrapposizione tra modernità e contemporaneità appare spesso aleatoria, anche perché sul piano storiografico il termine contemporaneità è ben diverso dal suo significato comune che rinvia alla semplice attualità o all'esperienza personale. In ogni caso è ormai necessario rifarsi al concetto di XX secolo come secolo compiuto invece di considerarlo, come si è fatto finora, una semplice estensione cronologica del XIX secolo.

Seppur con le dovute cautele, in assenza di precisi riferimenti interpretativi, non sembra azzardato prendere il 1914, lo scoppio della prima guerra mondiale, come punto di partenza e il periodo 1989-91, il crollo dei regimi comunisti in Europa, come momento conclusivo affermando così l'insegnabilità del XX secolo e avviando nel contempo pratiche d'insegnamento in grado di fare ordine attraverso la ricerca dei nessi e delle necessarie gerarchie tra i diversi avvenimenti attorno ai quali dare un senso storiografico all'intero periodo.

Nelle attività didattiche, oltre agli strumenti tradizionali rappresentati dai diversi supporti scritti, particolare importanza potranno avere, soprattutto per la storia del Novecento, **le immagini**, sia in quanto fonti, sia in quanto ricostruzione e rilettura di particolari fatti.

Per lo studente sempre più importante sarà la capacità di **selezionare fonti e informazioni adeguate**, stabilire nessi tra diversi avvenimenti e saper esprimere in forma corretta e argomentata le proprie conoscenze. Utilizzando le conoscenze e i metodi appresi negli anni precedenti, lo studente dovrà essere avviato a usare in modo sempre più appropriato **termini e concetti storiografici** in modo che sappia avvicinarsi con cognizione di causa ai problemi della realtà quotidiana, mostrando di saper comprendere o interpretare un articolo di giornale, una notizia del telegiornale. Gli strumenti della quotidianità, come appunto i mass media, potrebbero diventare veicoli importanti sia per verificare certe competenze, sia come punto di partenza per introdurre conoscenze e concetti attinenti all'educazione civica dello studente. Infine, più che in qualsiasi altro anno, l'insegnamento del secondo biennio può approfittare di interessi, curiosità, nozioni o conoscenze dirette dello studente per sviluppare attitudini di verifica, approfondimento e critica verso i differenti campi della conoscenza.

Utilizzando le conoscenze storiche e i diversi canali di diffusione delle informazioni l'alievo sarà portato a rendersi pienamente conto della **forte interdipendenza dei fenomeni sociali** su scala mondiale e a sviluppare un atteggiamento di giudizio e di lettura delle differenze, sempre più presenti nella realtà quotidiana, con spirito di apertura e di rispetto.

Capacità e atteggiamenti auspicabili alla fine del secondo biennio

- Saper costruire e utilizzare grafici e tabelle; utilizzare fonti diverse di informazione; elaborare e presentare testi; utilizzare correttamente termini del linguaggio storiografico e delle scienze sociali
- Saper distinguere tra fonti dirette e storiografia; distinguere le diverse fonti della conoscenza storica; confrontare testi diversi tra loro
- Saper distinguere le differenti temporalità dei processi storici (eventi, cicli, durate...); saper formulare, confrontare e valutare ipotesi; saper argomentare a sostegno o contro; elaborare e analizzare semplici modelli interpretativi
- Saper stabilire e distinguere nessi pluricausali tra fenomeni, stabilire criteri di classificazione e di gerarchia
- Sviluppare senso critico; essere coscienti dell'esistenza di altre realtà storiche; imparare a convivere con gli altri con rispetto e tolleranza.

Orientamenti didattici per la classe terza

All'interno del periodo XVI- XIX secolo andranno ricercati i processi costitutivi della «modernità» attraverso i quali costruire i differenti percorsi d'insegnamento.

I concetti chiave per organizzare il percorso didattico di terza potrebbero essere:

- l'emergere di nuove mentalità; il progressivo riconoscimento della centralità dell'uomo e delle sue capacità, lo sviluppo del razionalismo in particolare durante il periodo illuministico;
- l'affermazione di un nuovo sistema produttivo sempre più dipendente dalla scienza e dall'uso di nuove fonti di energia, con particolare attenzione alla prima rivoluzione industriale e ai suoi sviluppi tecnologici nel secolo XIX;
- la ricerca di nuove forme di governo e di partecipazione da parte dei governati, affrontando i temi dell'assolutismo, del federalismo americano ed elvetico, della democrazia partecipativa nelle sue varie forme;
- la crescente interdipendenza tra i diversi spazi a livello mondiale, dal colonialismo all'imperialismo;
- appare opportuno, ai fini di una trattazione equilibrata del periodo, contenere entro tempi ragionevoli la presentazione delle riforme religiose e del periodo rivoluzionario e napoleonico.

Conoscenze auspicabili alla fine del terzo anno

1. Economia e società

- dal vecchio al nuovo regime demografico
- **la rivoluzione agricola**
- colonie e scambi commerciali
- **l'industrializzazione e la sue conseguenze**

Riferimenti spaziotemporali: l'Europa e il mondo dal XVI al XIX secolo

Carte storiche: imperi coloniali XVI e XVIII secolo; economia inglese alla fine del XVIII secolo

Tabelle e grafici: evoluzione della popolazione; produzione agricola; produzione industriale, nuovo urbanesimo

Fonti scritte: tecniche agronomiche, prodotti coloniali, questione sociale, nuove invenzioni

2. Politica e relazioni internazionali

- la monarchia assoluta
- **la rivoluzione francese e le sue conseguenze**
- nuove forme di partecipazione e di pensiero politico
- **nuovi stati e imperialismo**

Riferimenti spaziotemporali: l'Europa e il mondo dal XVI al XIX secolo

Carte storiche: l'Europa politica dal XVIII al 1914; imperi coloniali nel XIX secolo; formazione degli USA

Iconografia: la reggia di Versailles; iconografia rivoluzionaria e simboli nazionali

Fonti scritte: Dichiarazione 1789; liberalismo, socialismo, nazionalismo

3. Religione e cultura

- **scienza moderna e illuminismo**
- la diffusione dell'istruzione

Riferimenti spaziotemporali: l'Europa dal XVII al XIX secolo

Iconografia: tavole Encyclopédie

Fonti scritte: Galileo; pensiero illuminista

4. La Svizzera

- la Confederazione dei 13 Cantoni
- **dall'Elvetica alla costituzione del 1848**
- **il Ticino dall'età dei baliaggi alla sovranità cantonale**

Riferimenti spaziotemporali: Svizzera e Ticino dal XVI al XIX secolo

Carte storiche: la Svizzera nel XVI secolo e nel 1848

Iconografia: miti e figure allegoriche nazionali

Grafici: schemi relativi al funzionamento del sistema politico

Fonti scritte: articoli dalle costituzioni svizzere e ticinesi

Riferimenti alle altre discipline

In collaborazione con geografia: trasformazione del paesaggio antropico attraverso lo studio degli insediamenti e delle vie di comunicazione

Orientamenti didattici per la classe quarta

Il programma di quarta riprende e amplia aspetti già trattati in terza media, rendendo la storia del XX secolo ormai definitivamente globale.

I concetti chiave per organizzare il percorso didattico di quarta potrebbero essere:

- la lotta per il controllo del mondo attraverso l'uso della forza e la pratica della guerra,
- la sfida tra concezioni antitetiche sulla società e sulla partecipazione,
- il tentativo di mettere sotto controllo e riformare il capitalismo,
- la differenza sempre più evidente tra nord e sud del mondo
- l'affermazione di nuovi gruppi sociali e nuove forme di organizzazione.

Conoscenze auspicabili alla fine del quarto anno

1. Economia e società

- l'esplosione demografica
- **economia di mercato: crisi e trasformazione del capitalismo**
- economia pianificata

Carte storiche: il mondo negli anni Trenta e alla fine del processo di decolonizzazione (anni Ottanta)

Tabelle e grafici: popolazione, produzione, spese dello Stato, occupazione

Fonti scritte: tabelle statistiche, diari, inchieste

2. Ideologie e istituzioni politiche

- le democrazie liberali e l'ampliamento della partecipazione popolare
- **Stati autoritari e regimi totalitari**
- partiti, sindacati, movimenti
- la decolonizzazione e le sue conseguenze

Carte storiche: i regimi politici nell'Europa degli anni Trenta

Video: documentari e brani di film

Fonti scritte: pagine di o su protagonisti del XX secolo; classici del pensiero politico; memorie dai Lager

3. Guerre e relazioni internazionali

- la prima guerra mondiale e la rivoluzione sovietica
- **la seconda guerra mondiale e la divisione del mondo**
- il crollo dell'URSS e la ricerca di un nuovo ordine mondiale
- **la Svizzera fra neutralità e impegni internazionali**

Carte storiche: carte delle due guerre mondiali; la divisione del mondo (1960); l'Europa politica dal 1945 a oggi

Video: documentari e brani di film

Fonti scritte: pace di Versailles, la bomba atomica, Carta dell'ONU, la Svizzera e la seconda Guerra mondiale

4. Cultura e stili di vita

- **cultura e consumi di massa**
- le grandi religioni tra dialogo e scontro
- nuove conquiste scientifiche
- evoluzione della mentalità e dei ruoli sociali

Video: documentari e brani di film, opere d'arte

Fonti scritte: documenti su morale e progresso scientifico, testimonianze su grandi eventi scientifici e culturali

Riferimenti alle altre discipline

In collaborazione con geografia e italiano: studio delle istituzioni e della società civile attraverso l'analisi di fatti e problemi di attualità.

Le cartable de Clio

La citoyenneté à l'école

CLAUDINE LELEUX, DÉPARTEMENT PÉDAGOGIQUE DE FRÉ DE LA HAUTE ÉCOLE DE BRUXELLES

«Éduquer à la moralité», l'injonction soulève, aujourd'hui comme hier, la réprobation de certains qui y voient soit une immixtion intolérable de l'Etat dans le droit des familles à éduquer les enfants selon leurs convictions, soit une entreprise publique de moralisation ou de normalisation, c'est-à-dire une incursion inacceptable dans le droit des individus à l'autonomie morale.

Je voudrais montrer ici que ces résistances, si elles sont légitimes au regard de ce qu'a été l'éducation morale au cours des siècles et décennies précédents (catéchisation, civisme républicain, propagande fasciste et communiste, moralisation...), ne se justifient plus dès lors que l'éducation scolaire à la moralité s'opère dans une perspective «postconventionnelle¹» et vise à faire acquérir aux jeunes générations une autonomie morale.

Pour développer ce point de vue, il me faut d'abord éliminer des questions de vocabulaire et clarifier deux notions que j'utilise: celle de *moralité* et celle de *postconventionnalité*.

Le concept de moralité

La langue française courante nous offre une quasi-équivalence aussi bien entre la *morale* et l'*éthique* qu'entre ce qui est *moral* et ce qui est *éthique*. La source étymologique du premier

est le vocable latin *mores* tandis que la seconde est le vocable grec *ethos*; *mores* et *ethos* renvoient à ce qui est relatif aux mœurs, aux manières ou aux règles de vivre ensemble. Et «vivre ensemble» fait référence aussi bien à l'individu qui interagit avec les autres (le point de vue subjectif) qu'aux autres qui vivent avec lui (le point de vue intersubjectif). Ce double point de vue justifie même, comme nous l'expliquait déjà Aristote² dans son *Ethique à Nicomaque*, l'utilisation du terme d'éthique puisque celui-ci est construit à partir de deux mots grecs, l'un signifiant ce point de vue subjectif – le «caractère» (ἡθος) –, l'autre, le point de vue intersubjectif – les «mœurs» (ἔθος).

En philosophie morale cependant, nous distinguons l'éthique et la morale depuis Kant. La première signifiant, dans la lignée d'Aristote, l'ensemble des obligations auxquelles l'individu s'astreint pour atteindre le bonheur, le salut, ou pour mener une existence réussie, tandis que l'autre fait référence aux obligations «catégoriques» que s'impose

¹ Je reviendrai sur la signification de ce concept.

² ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque*, trad. revue de A. Gomez-Muller, Livre de poche, 1992, n° 4611, livre II, chap. 1, § 1, p. 77 : « Quant à la vertu morale [ἡθικὴ, ἦθος, caractère], elle naît plus particulièrement de l'habitude et des mœurs; et c'est du mot même de mœurs [ἔθος, habitude, coutume, usage] que, par un léger changement, elle a reçu le nom de morale qu'elle porte. »

l'individu lorsque les maximes de son action sont universalisables.³

J'utiliserai cette dernière distinction entre éthique et morale chaque fois qu'il sera utile de hiérarchiser, sur le plan didactique, des obligations selon qu'elles n'engagent que le point de vue subjectif (existentiel, eudémone ou eschatologique) ou, en revanche, le point de vue de tout être humain ou tout citoyen du monde.

Le concept de moralité (*Sittlichkeit*) que l'allemand distingue de celui de morale (*Moralität*) a l'avantage sur le second de rassembler toutes les formes d'obligations, aussi bien les normes techniques, éthiques, morales de la typologie kantienne que, depuis Hegel, les devoirs civiques qui nous incombent par l'intermédiaire de l'Etat⁴. L'Etat constitue en effet, pour Hegel, l'instance qui, dans les sociétés modernes et contemporaines, permet à chaque citoyen de reconnaître les autres comme des autres de lui-même sans toutefois les connaître et même s'ils lui sont «étrangers». Cet acte de reconnaissance via l'Etat relie dans la foulée les devoirs civiques aux droits des citoyens et promeut, chez Hegel, la «liberté subjective» (le point de vue individuel) dans les limites de la «liberté objective» (le point de vue universel).

Utiliser le concept de *moralité*, compris en ce sens, plutôt que celui de *morale*, me permet d'élargir le champ d'une éducation à la moralité, c'est-à-dire de ne pas la restreindre à l'éducation à la citoyenneté sans l'exclure pour autant et de prendre en compte à la fois l'objectif pédagogique d'épanouissement personnel (le point de vue subjectif) et de développement d'un citoyen du monde (le point de vue universel).

Le concept de postconventionnalité

En un sens très général, le concept de «post-conventionnalité» suggère par son préfixe post- une étape supplémentaire dans le développement des individus et des sociétés qui ne se contentent désormais plus d'acter, voire de sacraliser, les conventions mais d'y adhérer ou non librement. Une analogie peut être risquée avec l'autonomie morale kantienne lorsque le sujet se donne à lui-même la Loi morale et avec l'autonomie politique que s'accordent les citoyens des sociétés démocratiques modernes lorsqu'ils se déclarent les auteurs des lois et les sujets de droits fondamentaux.⁵

Le concept prend toutefois une signification précise dans la théorie du développement du jugement moral de l'Américain Lawrence Kohlberg⁶. Celui-ci qualifie en effet de «postconventionnel» le jugement mûr que

³ Emmanuel KANT, *Critique de la Raison Pratique* [1788], trad. F. Picavet, Ed. Quadrige, 1943, p. 30 : « Agis de telle sorte que la maxime de ta volonté puisse toujours valoir en même temps comme principe d'une législation universelle. » (Je souligne).

⁴ G.W. Friedrich HEGEL, *Grundlinien der Philosophie des Rechts* [1821], Werke 7, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1970, § 258, p. 399. André Kaan, dans l'édition «Tel» de Gallimard (1940), traduit *Sittlichkeit* par «moralité» et Robert Derathé le traduit par «vie éthique» (Vrin, seconde édition, 1993).

⁵ Voir par exemple Claudine LELEUX, *La Démocratie moderne. Les grandes théories*, Paris, Cerf, 1997, coll. «Textes en main».

⁶ *Essays on Moral Development*, Harper & Row, San Francisco, 1981 :

vol. I, «The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice» ;

vol. II, «The Psychology of Moral Development: Moral Stages and the Life Cycle» ;

vol. III, «Education and Moral Development: Moral Stages and Practice».

l'adolescent ou l'adulte émet à l'issue d'un dilemme moral et qu'il justifie par des *principes*. Le dilemme de Heinz illustre cette catégorie de jugements :

La femme de Heinz est très malade. Elle peut mourir d'un instant à l'autre si elle ne prend pas un médicament X. Celui-ci est hors de prix et Heinz ne peut le payer. Il se rend néanmoins chez le pharmacien et lui demande le médicament, ne fût-ce qu'à crédit. Le pharmacien refuse.

Que devrait faire Heinz ?

Laisser mourir sa femme ou voler le médicament ?⁷

En fonction de la structure (la façon de raisonner), Kohlberg établit trois niveaux et six stades du développement⁸ :

I. NIVEAU PRÉCONVENTIONNEL

1. **Le centre de gravité de la justification du choix est l'évitement de la punition** (quelle que soit la règle)
2. **La justification prend appui sur l'intérêt égocentrique** (même si le choix bénéficie aussi à l'autre)

II. NIVEAU CONVENTIONNEL

3. **La justification se réfère aux jugements du milieu ou de l'entourage**
4. **Le centre de gravité de la justification est la conformité aux règles sociales** (ordre social, lois et règlements)

III. NIVEAU POSTCONVENTIONNEL

5. **Les principes du contrat social sont au centre de la justification** (les droits fondamentaux et les contrats légaux d'une société démocratique même s'ils entrent en conflit avec les règles d'un groupe) **ainsi que les droits à la Vie et à la Liberté**
6. **La justification prend appui sur les principes universels de justice** (égalité des droits et respect des humains) **valables pour toute l'humanité⁹**

Les raisons, invoquées réellement par des enfants à l'issue du dilemme de Heinz, permettent d'illustrer les différents types de jugements que l'enseignant peut constater empiriquement :

Heinz doit laisser mourir sa femme

Stade 1 :	Parce que sinon les gendarmes vont le mettre en prison
Stade 2 :	Parce qu'ainsi, il pourra se trouver une autre femme
Stade 3 :	Parce que ses collègues ne l'accepteraient pas en voleur
Stade 4 :	Parce que le vol est interdit par la loi
Stade 5 :	Parce que le droit de propriété est à la base des législations démocratiques
Stade 6 :	(Parce que le droit de propriété est un principe universel de justice)

⁷ Ce dilemme, apparemment naïf, s'est récemment posé à l'échelle cosmopolitique entre le gouvernement d'Afrique du Sud – qui avait décidé la fabrication de médicaments génériques pour sauver la vie de ses ressortissants sidéens – soutenu par des ONG au plan international et les industries pharmaceutiques multinationales qui entendaient défendre leur propriété (intellectuelle).

⁸ Pour le commentaire de ces niveaux et stades : Lawrence KOHLBERG, *Essays on Moral Development*, Harper and Rows Pubs, New York et San Francisco, vol. I, pp. 409 et sq. ou Claudine LELEUX, « Apports et critiques de la théorie de Kohlberg », dans *Réflexions d'un professeur de morale. Recueil d'articles 1993-1994*, Bruxelles, Démopédie (<http://web.wanadoo.be/editions.demopedie>), 1997, pp. 30-34.

⁹ Notons que pour Kohlberg, le philosophe qui ferait primer le point de vue universel, l'adoption de rôle réversible, le devoir moral sur la norme légale se caractériserait par un jugement moral de stade 6 (le devoir de sauver la vie de l'épouse incombe aussi bien à Heinz, sa femme qu'au pharmacien). Le critère de *Justice* de Kohlberg équivaut à celui qui découle de la situation rawlsienne du « voile d'ignorance » (Karl-Otto APEL [1988], *Discussion et responsabilité. Contribution à une éthique de la responsabilité*, trad. R. Rochlitz et Christian Bouchindhomme, Paris, Cerf, 1998, coll. « Passages »). Ce point de vue, comme celui de Rawls, est discuté de manière convaincante par Jürgen HABERMAS [1983], *Morale et Communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, trad. Christian Bouchindhomme, Paris, Cerf, 1986 et John RAWLS et Jürgen HABERMAS, *Débat sur la justice politique*, Paris, Cerf, 1997, coll. « Humanités ».

Heinz doit voler le pharmacien

- Stade 1 : Parce que sinon Dieu le punirait de laisser mourir sa femme
- Stade 2 : Parce qu'il veut que sa femme puisse encore lui faire à manger
- Stade 3 : Parce que ses proches n'accepteraient pas son manque d'égard vis-à-vis de sa femme
- Stade 4 : Parce que la non-assistance à personne en danger est punissable par la loi
- Stade 5 : Parce que la santé est un principe de bien-être
- Stade 6 : (Parce que chacun doit être justement traité)

Peu d'auteurs ont observé l'évolution du jugement moral. Kohlberg a développé la réflexion et l'observation initiées par Jean Piaget dans *Le jugement moral chez l'enfant*¹⁰ – jugement qui évoluait, grosso modo, de l'anomie à l'autonomie en passant par l'hétéronomie. C'est l'intérêt de la théorie de L. Kohlberg dont j'ai pu vérifier empiriquement la pertinence dans mes classes d'enseignement moral. Du moins la pertinence des trois niveaux (pré-conventionnel, conventionnel et postconventionnel, respectivement les analogues piagétiens de l'anomie, de l'hétéronomie et de l'autonomie). La difficulté de la théorie de Kohlberg réside dans la distinction qu'il opère entre le stade 5 et le stade 6 du jugement postconventionnel. Je ne veux pas discuter ici cette distinction qui ne me paraît pas probante – ce à quoi je me suis adonnée ailleurs¹¹ –, je ne souhaiterais retenir pour mon propos de la théorie kohlbergienne que ce qui en constitue sa force et qui permet de souligner qu'il est possible d'éduquer à la moralité sans moraliser, à savoir qu'un jugement « postconventionnel » ne se réfère plus à la peur de la sanction (stade 1), à l'intérêt égoïste (stade 2), à la bonne concordance avec les jugements de

l'entourage (stade 3), ni même à la loi parce que c'est la loi (stade 4), mais à des *principes* auxquels l'individu choisit d'adhérer ou non librement et qui permettent, par leur généralité, d'épouser un *point de vue de réciprocité* pour tous les sujets jugeant. Autrement dit, que la maturité du jugement moral ne se manifeste pas par le contenu ou la *substance* de celui-ci mais par la *compétence* ou la *procédure* cognitive mise en œuvre par le sujet jugeant : la capacité à prendre librement un point de vue décentré qui devrait engager tout un chacun.

Cette *compétence procédurale* mûre ne dit rien encore du contenu ou de la validité de ce point de vue. Elle permet tout au plus à l'individu d'émettre une prétention à la validité¹², celle-ci devant encore être honorée.

Eduquer au jugement moral postconventionnel signifie dans ce cas que l'on fasse acquérir aux jeunes générations une telle compétence procédurale par laquelle ils seraient capables d'adopter – à propos de tout dilemme, situation, problème... moraux – un point de vue général ou universel incluant, cela va de soi, leur point de vue propre.

C'est dans cette perspective – que je qualifierai désormais de « postconventionnelle » – et qui ne devrait pas seulement caractériser l'éducation à la moralité mais tout enseignement, comme j'ai eu l'occasion de le montrer récemment¹³ –, qu'il est possible d'éduquer à la moralité sans moraliser, c'est-

¹⁰ Jean Piaget, *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1932.

¹¹ Claudine LELEUX, *Réflexions d'un professeur de morale*, op. cit., pp. 19-25.

¹² Jürgen HABERMAS parle dans ce cas de « prétention à la justesse normative ».

¹³ Claudine LELEUX, *L'Ecole revue et corrigée. Une formation générale de base universelle et inconditionnelle*, Bruxelles, De Boeck & Belin, 2001, coll. « Comprendre », notamment le chap. 7.

à-dire de faire acquérir de telles compétences procédurales sans enseigner une morale substantielle.

Postconventionnalité et prétention à la justesse normative

Ceci étant dit, il est clair qu'un médecin nazi, qui justifierait l'expérimentation sur des femmes enceintes incarcérées au nom du progrès de la science et du bien-être de l'humanité (subordination du bien individuel au bien de l'humanité), exprimerait un jugement postconventionnel justifié par des principes, sans qu'une telle norme soit acceptable pour tous.

Une approche purement procédurale d'une éducation à la moralité nous ferait donc sombrer dans le relativisme moral, théoriquement peu convaincant¹⁴. Il est possible d'éviter cet écueil en se souvenant que la compétence à justifier des choix moraux au nom de principes ne dit encore rien de la validité de ces principes. Ceux-ci ne prennent encore la forme que de *prétentions* à la validité ou à la justesse normative. Autrement dit, pour être justes ou légitimes, de tels principes ou normes, devraient encore pouvoir être acceptables par tous ceux qu'ils concernent.

C'est à ce stade que la théorie du développement du jugement moral de Lawrence Kohlberg ne peut plus aider le pédagogue et, qu'en revanche, l'« éthique de la discussion » de Jürgen Habermas lui permet, tout en

allant plus loin au niveau des contenus de l'argumentation, de conserver la finalité procédurale d'une éducation à la moralité.

Jürgen Habermas a montré, en effet, que les sociétés modernes ont ceci de particulier de ne plus reconnaître, comme *procédé de validation des normes*, que la discussion. La légitimité moderne, en devenant profane – ce sont les citoyens qui se donnent à eux-mêmes les lois – suppose en retour la représentation d'un être humain capable d'une autonomie de jugement et la méthode de discussion comme moyen de se mettre d'accord sur ce qui engage tout un chacun. L'obéissance à un commandement fait place à l'adhésion libre à un principe moral ou à une norme morale parce qu'elle est *acceptable*. Son acceptabilité ne réside plus, pour Habermas, qu'au terme d'une discussion pratique et effective entre tous les concernés par la norme, à égalité de participation et sans contrainte. Étant entendu que chaque participant se laisse sincèrement convaincre par l'argument meilleur¹⁵. Notons que la « sincérité » prend ici, comme chez Kant, un caractère transcendantal dans la mesure où son absence principielle anéantirait toute possibilité de communication, et donc d'argumentation¹⁶.

Certaines normes rencontreront les limites de l'argumentation rationnelle. Certaines d'entre elles, comme le devoir ou l'interdiction d'avorter par exemple, pourraient ne

¹⁴ Voir ma critique de Nietzsche dans Claudine LELEUX, « L'éthique de la discussion. Pour une éducation à l'intercompréhension », dans Nancy Bouchard (Dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Presses de l'Université du Québec, 2002, pp. 111-112.

¹⁵ Jürgen HABERMAS, *De l'Éthique de la Discussion* [1991], trad. M. Hunyadi, Paris, Cerf, 1992, coll. « Passages », p. 122 : la situation de parole doit garantir par principe, « la publicité de l'accès, l'égalité de participation, la sincérité des participants, des prises de position sans contrainte, etc. ».

¹⁶ Si nous ne partions pas du présupposé de la sincérité de nos interlocuteurs, aucune communication ne serait possible.

pas pouvoir être validées au terme d'une telle discussion¹⁷. Le pluralisme éthique de nos sociétés est la réponse nécessaire à ces limites pour pouvoir coexister pacifiquement au sein d'une communauté juridique de référence.

La classe n'est évidemment pas la « situation idéale de parole » dont parle Jürgen Habermas et il serait illusoire et abusif de la considérer comme telle, c'est-à-dire comme « lieu » de *validation* des normes. Si l'on tient à l'esprit cette différence conceptuelle, rien n'empêche cependant l'enseignant de poursuivre avec Habermas sa tâche d'éducation à la moralité en mettant en place des dispositifs de discussion en classe permettant aux apprenants non seulement d'exercer leur jugement moral mais surtout d'adopter la posture du « Discutant » capable de prendre un point de vue décentré, général et universel pour vérifier l'acceptabilité de telle ou telle norme de moralité. Il importe seulement que l'enseignant veille, dans la mesure du possible, à respecter l'égalité de participation dans la discussion et que ses arguments ne soient pas considérés *a priori* comme les arguments meilleurs.

Dans cette perspective postconventionnelle, j'ai développé ailleurs, avec mes étudiants en formation initiale, des séquences didactiques visant à faire discuter les apprenants sur la légitimité ou le bien-fondé des principes d'un règlement de classe ou d'école¹⁸, sur la justesse normative de plusieurs principes de

Justice¹⁹ ou de nombreuses normes techniques, éthiques et morales²⁰, voire même sur les raisons de les hiérarchiser en fonction de leur force d'obligation à l'issue d'un dilemme moral²¹.

Valeur de l'argument meilleur et éthique reconstructive

Jürgen Habermas a développé ses travaux à propos d'un aspect, certes capital, de la communication, à savoir l'argumentation. Celle-ci peut cependant connaître des limites dans l'intercompréhension, comme le pédagogue de la moralité peut souvent s'en rendre compte : des arguments peuvent être proférés au cours des discussions qui, pour certains, n'en sont pas, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas des arguments *reconnus comme tels*. La difficulté – théorique et pratique – provient du fait que les arguments *valent* ou *ne valent pas* dans une discussion en fonction de l'expérience biographique ou historique des discutants.

Le principe de l'égalité de droit des êtres humains, par exemple, devrait, compte tenu du patrimoine culturel transmis à chaque génération depuis les XVII^e et XVIII^e siècles, constituer l'argument meilleur pour valider des normes interdisant les discriminations

¹⁷ Jürgen HABERMAS [1991], *De l'Éthique de la Discussion*, trad. M. Hunyadi, Paris, Cerf, 1992, pp. 149-150.

¹⁸ Leçon pour l'école primaire de Valérie PUTTAERT, « Dotons-nous d'un règlement », dans Claudine LELEUX, *Éducation à la citoyenneté. Apprendre des valeurs et des normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, 2000, coll. « Outils pour enseigner », pp. 173-175.

¹⁹ Claudine LELEUX, *Dans quelle société je veux vivre ? Séquences didactiques de philosophie*, Bruxelles, Démopédie (<http://web.wanadoo.be/editions.demopedie>), 1998, pp. 93-100 (« Qu'est-ce qu'une société juste ? »).

²⁰ Selon la trilogie kantienne, et notamment la distinction entre normes éthiques et morales évoquée plus haut.

²¹ Claudine LELEUX, *Éducation à la citoyenneté*, op. cit., le chapitre 5, « Normes, devoirs et jugement normatif » et Claudine LELEUX, *Qu'est-ce que je tiens pour vrai ? Séquences didactiques de philosophie*, Bruxelles, Démopédie (<http://web.wanadoo.be/editions.demopedie>), 1997, pp. 147-186 (« Y a-t-il du vrai en morale, en droit ? »).

racistes, sexistes ou religieuses. Or, nous constatons que celui-ci ne peut suffire à convaincre *en soi*. En effet, du vécu et du récit des événements se forment des jugements qui ne sont pas forcément interrogés (*pré-jugés*) mais qui peuvent avoir une force. Force qui ne peut être ébranlée qu'à être d'abord *reconnue*. Il s'agit alors de passer à un autre niveau de discussion, qui tient plus de la reconnaissance que de l'argumentation, et que Jean-Marc Ferry appelle « autoréflexion coopérative »²². Celle-ci vise à reconstruire, dans une attitude d'intercompréhension, les raisons qui soutiennent l'argumentation, une situation d'échanges dans laquelle chacun des partenaires interroge et reconnaît les raisons des arguments avancés par l'autre : « *Ce sont les deux qui analysent et les deux qui reconnaissent. En écoute mutuelle : la reconnaissance autocritique de l'un est conditionnée par celle de l'autre, et réciproquement – un cercle théorique, mais qui se résout bien dans la pratique* »²³.

Il s'agit, autrement dit, de redécouvrir ou de reconstruire ensemble dans une attitude réflexive le bien-fondé des arguments avancés. La perspective des interlocuteurs n'est pas conventionnelle – commandant l'obéissance ou faisant valoir un argument d'autorité –, elle est *postconventionnelle* en ce qu'elle éprouve de manière critique et autocritique les raisons invoquées et elle est aussi active par l'attitude de reconnaissance qui est adoptée pour faire droit au point de vue de l'autre.

²² Jean-Marc FERRY, *L'Éthique reconstructive*, Paris, Cerf, 1996, coll. « Humanités » et Jean-Marc FERRY, *Les Puissances de l'expérience. Essai pour une identité contemporaine*, Paris, Cerf, 1991, vol. I, « Le sujet et le verbe », p. 99.

²³ Jean-Marc FERRY [1996], p. 59.

D'un point de vue pédagogique, l'« autoréflexion coopérative » nécessite la mise en œuvre de dispositifs spécifiques. J'ai eu l'occasion d'en présenter un à titre d'exemple²⁴ mais le pédagogue trouvera sans difficulté d'autres occasions pour la faire pratiquer.

Le jugement évaluatif

Je n'ai évoqué jusqu'ici que l'apprentissage des normes ou des devoirs. Une éducation à la moralité ne peut cependant être complète que si elle s'attache aussi aux valeurs qui les sous-tendent. Nous venons de voir avec Jean-Marc Ferry que les arguments peuvent valoir ou non en fonction d'une expérience historique ou biographique concluante. Ce *valoir*, dans lequel s'ancre le *valide* doit, lui aussi, prendre une place dans l'éducation à la moralité, toujours selon une démarche postconventionnelle et procédurale, en recourant à des séquences didactiques de *clarification des valeurs* et de *hiérarchisation axiologique*²⁵.

Ce qui importe, pour le pédagogue, c'est de bien distinguer les valeurs des normes²⁶ et, ainsi, de veiller lorsqu'il s'attache au domaine du valoir, de se limiter à faire clarifier ou hiérarchiser les préférences personnelles, par définition indiscutables, c'est-à-dire non susceptibles d'un accord ou d'une acceptabilité en tant que telles.

Pédagogie active

Il me reste à rappeler pourquoi une éducation à la moralité, comme tout enseignement d'ailleurs, se doit d'être *actif* et prendre l'allure

²⁴ Voir, à titre d'illustration méthodologique, Claudine LELEUX, « Reconnaître les raisons de l'autre? », dans *Qu'est-ce que je tiens pour vrai?*, op. cit., pp. 205-222.

²⁵ Claudine LELEUX, *Éducation à la citoyenneté*, op. cit., chapitre 4.

²⁶ *Ibid.*

de « mises en situation » de discussions argumentatives, d'échanges d'autoréflexions, d'exercices de clarification... L'attitude d'« autoréflexion coopérative », dont il a été question plus haut, nécessite une *activité* de reconnaissance et de coopération, impossible en son for intérieur. De même, l'argumentation monologique peut certes reproduire des interactions en pensée mais ne suffit pas en elle-même à développer des compétences postconventionnelles à justifier des choix moraux par des *principes*. Elle les présuppose. Ces compétences postconventionnelles font en effet appel à des opérations cognitives complexes (la conceptualisation, le raisonnement et la réflexion) qui sont le résultat d'un long processus d'« abstractions réfléchissantes » et d'« *abstractions réfléchies* » au sens de Piaget. Or, les « *abstractions réfléchissantes* » s'opèrent « à partir des actions et non pas des objets²⁷ » (par exemple, ordonner, réunir ou dissocier, mettre en correspondance...) et constituent l'assise nécessaire aux « *abstractions réfléchies* » qui, elles seules, sont en mesure de construire une opération sur les opérations précédentes²⁸. Une éducation à la moralité ne peut dès lors faire l'économie de ce « détour » par l'auto-activité et l'interactivité des apprenants. ➡

²⁷ L'opération, pour Jean Piaget, est « une action intérieure, réversible et toujours solidaire d'autres opérations, avec lesquelles elle constitue une structure caractérisée par des lois de totalité (par exemple des lois de « groupe », de réseaux, de « groupements », etc.) ». Voir Jean PIAGET, Bärbel INHELDER, *De la Logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, PUF, 1955, coll. « Bibliothèque de philosophie contemporaine » et Jean PIAGET, Evert W. BETH, *Epistémologie mathématique et psychologie. Essai sur les relations entre la logique formelle et la pensée réelle*, Paris, PUF, 1961, coll. « Etudes d'épistémologie génétique », XIV, pp. 249-251.

²⁸ Jean PIAGET, Evert W. BETH, *op. cit.*, p. 257.

Le cartable de Clio

L'histoire
de l'enseignement

LA CONCEPTION DE L'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT ISLAMIQUE PRÉCOLONIAL AU MAROC ¹

MOSTAFA HASSANI IDRISSE, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, RABAT

INTRODUCTION

Cette étude est justifiée par des raisons d'ordre théorique, méthodologique et heuristique.

1. Sur le plan théorique

Pour exposer notre point de vue, prenons comme base de départ un court passage des Instructions officielles marocaines: «*l'Enseignement de l'Histoire fait connaître à l'élève le passé du groupe humain dont il fait partie...*»².

Cette assertion établit, implicitement, une relation spécifique entre l'institution scolaire et l'élève. Elle les met face à face dans une relation particulière: une certaine distance est établie entre les deux. D'un côté, nous avons l'institution scolaire, point de départ de la communication, donc lieu du savoir et de la connaissance et de l'autre, nous avons l'élève qui est en situation de récepteur et donc lieu de non-savoir et d'ignorance.

Cette affirmation a comme présupposé un mythe ancien mais encore vivace qui fait du maître le dépositaire du savoir et de l'élève le récipient vide où ce savoir doit être déversé. Ceci a pour résultat de «*tracer une frontière autour du savoir réel du maître et rejeter à l'extérieur ainsi, dans un même extérieur, et ce que l'élève pouvait savoir et ce que le maître ignorait*»³.

Les rapports entre l'institution scolaire et l'élève sont ceux d'un savoir avec un autre savoir. Cet autre savoir est acquis par l'élève depuis son enfance par divers éléments socioculturels dont le plus important est probablement la famille. Celle-ci transmet à l'enfant, parmi d'autres valeurs, d'autres normes, une conception de l'histoire. Différents facteurs concourent à la constitution de cette conception: l'histoire vécue, les mass médias, la tradition...

En ce qui concerne cette dernière, nous avançons l'hypothèse suivante: dans une situation donnée, la conception de l'Histoire est plus ou moins liée à la conception de l'Histoire qu'avait cette société dans le passé. Ces liens sont évidemment inversement proportionnels au degré d'évolution de cette société. «*Il y a une certaine «inertie» des systèmes de*

¹ Nous publions ci-après un texte de notre collègue Mostafa Hassani Idrissi qui reprend des éléments d'une étude effectuée il y a une vingtaine d'années pour nous proposer une réflexion sur la conception de l'Histoire et du Temps dans l'enseignement islamique précolonial au Maroc. *La rédaction*

² Celles de septembre 1979, qui sont d'ailleurs identiques à celles des années précédentes: 1973 et 1976, c'est-à-dire depuis l'arabisation de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie.

³ O. Mannoni, «Psychanalyse et Enseignement», *Rev. Psychol. Sci. Educ.*, n° 5, 1970, p. 213.

représentations. Une fois constitués, ils tendent à survivre aux conditions historiques de leur constitution, et à peser à leur tour sur la transformation des structures sociales »⁴.

2. Sur le plan méthodologique

Il s'agit de cerner une conception par rapport à d'autres et de faire intervenir des éléments externes aux manuels pour situer le discours idéologique de ceux-ci : « *Enoncer, c'est toujours se situer par rapport aux autres discours (alliés, antagonistes, etc.), par rapport à un réseau déterminé de production et de distribution des discours* »⁵.

3. Sur le plan heuristique

L'absence de la discipline Histoire dans l'enseignement islamique précolonial est signalée par L. Paye, – « *L'Histoire n'avait jamais été enseignée à Fès* »⁶ – et par A. Laroui, qui cite l'histoire parmi « *les matières manquantes* » dans cet enseignement⁷; cette absence est à la fois curieuse et étonnante. Curiosité et étonnement peuvent trouver leur justification dans ce passage des *Prolégomènes* d'Ibn Khaldoun : « *L'Histoire est une de ces branches d'enseignement dont l'acquisition est souhaitée même du vulgaire et des gens désœuvrés; elle est recherchée à l'envi par les rois et les grands, et appréciée autant par les hommes instruits que par les ignorants* »⁸.

S'agit-il d'une contradiction? La question nous paraît d'autant plus importante qu'il s'agit de connaître, à travers elle, un aspect essentiel des rapports établis entre la société marocaine précoloniale et le passé. Car l'idée (ou les idées) que se fait une société de son avenir est étroitement liée à sa(ses) conception(s) du temps et de l'histoire. Du contact entre deux cultures, islamique et occidentale, entraîné par la colonisation, va résulter le contact entre deux conceptions du temps et de l'histoire.

Clarifier la conception de l'histoire pour une société musulmane précoloniale, en l'occurrence la société marocaine, c'est donc non seulement se donner les moyens de saisir la conception de l'histoire véhiculée par l'enseignement colonial, mais c'est encore et surtout avoir la possibilité d'identifier, de cerner la conception de l'histoire véhiculée par les manuels du Maroc indépendant, par rapport aux deux conceptions précédentes.

Avant d'entamer cette investigation, nous croyons utile de faire deux observations :

- la première, c'est que nous partons d'un postulat : la conception du temps et de l'histoire de la société marocaine précoloniale, qui a vécu plus d'un millénaire dans le climat de la civilisation musulmane, ne peut pas être absolument locale. D'où notre tendance à sortir du cadre marocain pour nous étendre à l'aire de l'Islam. Tout en affirmant les particularismes de *chacune des cultures musulmanes*, nous ne pouvons nier l'existence d'une *culture musulmane* : espèce de dénominateur commun qui fait la spécificité de cette/ces culture(s) par rapport à d'autres cultures.

⁴ M. Bertrand, *Le Marxisme et l'Histoire*, Paris, Editions Sociales, 1979, p. 126.

⁵ D. Maingueneau, *Les livres d'Ecole de la République 1870-1914. Discours et idéologie*, Paris, Le Sycomore, 1979, p. XI.

⁶ L. Paye, *Enseignement et société musulmane. Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc 1883-1952*, Paris, Thèse Lettres, 1957, vol. I, p. 34.

⁷ A. Laroui, *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain, 1830-1912*, Paris, Fr. Maspero, 1977, p. 198.

⁸ in Y. Lacoste, *Ibn Khaldoun : naissance de l'histoire, passé du Tiers-Monde*, Paris, Fr. Maspero, 1966, p. 233.

- la seconde observation est l'utilisation du terme « histoire », très vague, et qui nécessite quelques précisions. A. Laroui, en plus de la distinction courante entre l'Histoire en tant que « *succession d'événements passés, somme objective de faits advenus* » et l'histoire en tant que « *manière de les raconter, c'est-à-dire, le récit lui-même* », a avancé une autre distinction entre « *l'étude des événements* » et « *l'attitude globale qu'une société a par rapport à l'ensemble des faits vécus: la place que cette société réserve au passé dans la perspective de son présent et son futur, donc de son action. Il ne s'agit pas d'une philosophie de l'Histoire mais d'une compréhension, d'une intégration de l'Histoire dans la vie collective.* »⁹

C'est à cette attitude que nous pensons, mais nous ne la distinguons pas aussi nettement de l'étude des événements; nous considérons celle-ci, au contraire, comme l'un des indicateurs possibles qui peuvent nous renseigner sur cette attitude vis-à-vis de l'histoire. La manière d'étudier le passé est en soi une attitude vis-à-vis du temps et de l'histoire.

I. LE TEMPS CYCLIQUE ET SON «AU-DELÀ»

Parmi les composantes essentielles des représentations du temps, nous retenons pour la société marocaine précoloniale le mode de production et l'Islam.

1. Le mode de production

Définir le mode de production du Maroc précolonial est en soi une étude de longue

haleine qui reste à faire. Au risque d'être superficiel, nous le qualifierons cependant d'agrar compte tenu de la préoccupation pastorale et agricole de la grande majorité de la population et de la dépendance de celle-ci vis-à-vis de la nature.

Mais pourquoi ce rapport entre mode de production et conception du temps?

- **A un niveau théorique**, ce lien est établi par Marx dans *L'Idéologie allemande*: « *la production des idées, des représentations et de la conscience est d'abord directement liée à l'activité matérielle et au commerce matériel des hommes* »¹⁰.
- **A un niveau historique**, il est établi qu' : « *à chaque étape du développement de la production, de l'évolution des rapports sociaux et du progrès de l'autonomie de l'homme par rapport à son environnement naturel, correspondent des manières de vivre le monde* »¹¹ et par conséquent, des manières de vivre le temps et l'histoire.

A ce mode de production agraire, dominé par le rythme des saisons, correspond la conception du temps cyclique. Le temps ne se déroule pas de façon continue et linéaire, du passé vers l'avenir, il est cyclique, c'est-à-dire que ce qui a déjà été revient à intervalles déterminés. Il s'agit donc d'une conception du temps réversible, liée au fait que la société d'un tel type de production ne s'est pas dégagée des activités pastorales et agricoles restées subordonnées aux changements périodiques des saisons.

¹⁰ M. Bertrand, *op. cit.*, p. 122.

¹¹ A. Y. Gourevitch, « Le Temps comme problème d'Histoire culturelle », in *Les Cultures et le Temps*, Paris, Payot/UNESCO, 1975, p. 257.

⁹ A. Laroui, *La crise des intellectuels arabes*, Paris, Fr. Maspero, 1974, p. 22.

Ce que nous avons dit jusqu'ici, à propos du lien entre mode de production agraire et conception cyclique du temps, reste assez théorique et général, pouvant s'appliquer à toute société soumise à tel mode de production. Or, si « *le sentiment du temps est un des "paramètres" essentiels de la personnalité* », c'est que « *chaque civilisation perçoit le monde à travers des systèmes qui lui sont propres* »¹². C'est pourquoi, nous pensons que la conception du temps véhiculée par l'Islam constitue l'une des composantes essentielles du temps conçu par la société musulmane marocaine.

2. L'influence de l'Islam

La perception cyclique du temps, imposée par le rythme agraire, est « estompée » par l'empreinte de l'Islam. Celle-ci entraîne en effet, des perceptions du temps à des niveaux philosophique, théologique et pratique :

- **Niveau philosophique**¹³ : la perception du temps en Islam est celle d'un temps continu et elle est « *de facture hellénistique* »¹⁴. Mais il s'agit là d'une conception très peu répandue.

¹² *Ibid.*, p. 257.

¹³ Nous pensons ici à deux des plus éminents philosophes musulmans :

- Al Kindi, qui voit dans la fructification de l'héritage des Anciens le moyen de s'approcher de la vérité et de l'atteindre. Ce qui, selon A. Hasnaoui, ne peut se faire que dans le cadre d'un temps cumulatif, marqué par un progrès continu. [A. Hasnaoui, « De quelques acceptions du temps dans la philosophie arabo-musulmane », in *Le Temps et les Philosophes*, Paris, Payot / UNESCO, 1978, p. 58].
- Ibn Sina : « *Le temps (Zaman) est la mesure circulaire considérée sous l'aspect de l'antériorité et de la postériorité, non sous l'aspect de la distance. Le mouvement est continu, donc le temps est continu.* » [Cité par L. Gardet, « Vues musulmanes sur le Temps et l'Histoire », in *Les Cultures et le Temps*, op. cit.].

¹⁴ L. Gardet, op. cit., p. 232.

- **Niveau théologique** : la perception théologique, largement répandue, est celle d'un temps qui constitue beaucoup plus une suite discontinue d'instantanés qu'une durée qui s'écoule ; les faits se succèdent, certes, mais selon un ordre déterminé par Dieu. C'est pourquoi, tout projet d'action doit être **suspendu** par la formule « *In Châ Allah* » (si Dieu le veut). La vie terrestre n'est qu'un stade de l'existence. L'éternité divine, transcendante, est jalonnée d'événements, « *d'instantanés* »¹⁵, qui rompent sa durée insaisissable : création de l'univers, création de l'homme, les missions prophétiques dont celle de Mohammed marque le sceau... et la fin des temps, « *l'Heure* », qui marque non pas l'arrêt de l'existence mais le début d'une autre vie.

- **Niveau pratique** : la vie de la communauté, aussi bien rurale que citadine, est réglée sur la division religieuse du temps. Le travail artisanal et le commerce aussi bien que les tours d'irrigation dans les campagnes sont organisés selon un emploi du temps qui correspond aux heures de prière¹⁶. Certaines portions du temps sont « *densifiées* » par des manifestations religieuses concrètes (jeûne ou rupture du jeûne, sacrifice du mouton, prière commune du vendredi et des fêtes religieuses). Elles rompent la monotonie de la durée. Les autres aspects de la vie personnelle : la naissance, la circoncision,

¹⁵ L'expression est de L. Massignon : « *Pour le théologien musulman, le temps n'est [...] pas une "durée" continue, mais une constellation, "une voie lactée" d'instantanés.* » In L. Massignon, « Le Temps dans la pensée islamique », *Eranos Jahrbuch*, Zurich, 1951, XX, p. 142.

¹⁶ A. Meziane, « L'Aperception empirique du temps chez les peuples du Maghreb », in *Les Cultures et le Temps*, op. cit., p. 243.

le mariage... la mort, sont tout autant assumés par la vie religieuse de la communauté. Si bien que toutes les représentations du temps sont inspirées par les valeurs religieuses de l'Islam¹⁷.

La polémique entre les défenseurs de la thèse de la discontinuité du temps de l'Islam et ceux de la thèse de la continuité justifie la réflexion de G. Debord par laquelle nous concluons : « Les religions monothéistes ont été un compromis entre le mythe et l'histoire, entre le temps cyclique dominant encore la production et le temps irréversible [...] le temps est orienté tout entier vers un seul événement final : "le royaume de Dieu est proche"... l'éternité est sortie du temps cyclique. Elle est son au-delà »¹⁸.

II. LA CONCEPTION DE L'HISTOIRE

La conception de l'histoire, comme celle du temps, s'appuie sur le Coran. Celui-ci, véritable « épitome d'histoire sainte et d'histoire profane »¹⁹, apporte les éléments d'une conception de l'histoire, d'une conception théologique de l'histoire²⁰. Celle-ci, largement diffusée et faisant quasiment l'unanimité de tous les Musulmans²¹, ne souffrant d'aucun doute, constitue un facteur déterminant dans la conception de l'histoire tout court. Dieu étant considéré comme la cause directe de tout événement, l'histoire n'est pas conçue comme l'étude des liens intrinsèques des

événements, ni comme une réflexion sur un processus qui se développe dans le temps. Ayant une vision « atomiste »²² de l'histoire, les historiens musulmans s'intéressaient davantage à l'enregistrement et à la juxtaposition des événements qu'à dégager des lois qui régissent l'histoire²³. Car l'histoire, tout comme le temps, ne se « déroule » pas ; elle est une discontinuité de « moments » qui se succèdent²⁴.

Dans cet esprit, « il ne peut être question de considérer les situations historiques comme autant de singularités liées à un faisceau de fait unique dans le cours du temps »²⁵ et l'événement historique n'a pas de consistance propre. L'histoire apparaît comme « une suite de recommencements »²⁶.

Cependant, l'Islam, par son caractère universalisant, sa prise de position vis-à-vis des autres religions et son expansion, a développé chez les Musulmans une conscience historique, mais une conscience fautive, car elle est à la fois théologique et ethnocentrique²⁷ :

- *Théologique*, parce que ne concevant la vie terrestre que comme un prélude à la vie « éternelle », elle situe l'axe de l'histoire non pas dans ce « bas monde » mais dans « l'autre monde ».

²² L. Massignon, *op. cit.*, p. 141.

²³ Nous ne pensons pas ici, bien sûr, à un historien comme Ibn Khaldoun. Bien que sa *Muquaddima* s'explique historiquement et culturellement, elle n'en constitue pas moins une exception, dans l'historiographie maghrébine au moins, quoi qu'en dise Y. Lacoste.

²⁴ L. Gardet, *op. cit.*, p. 239.

²⁵ M. Arkoun, « Ethnique et Histoire d'après les Tajaribis al-Umam », in *Essais sur la pensée islamique*, Paris, Editions G. P. Maisonneuve et Larose, 1973.

²⁶ A. Laroui, *La crise des intellectuels arabes*, *op. cit.*, p. 33.

²⁷ « Vous êtes la meilleure communauté qu'on ait fait surgir pour les Hommes : vous ordonnez le Convenable, interdisez le Blâmable et croyez en Allah. », Coran, Sourate III.

¹⁷ *Ibid.*, p. 244.

¹⁸ G. Debord, *La société du spectacle*, Paris, Editions Champ Libre, 1977, p. 91.

¹⁹ J. M. Abdeljalil, *Aspects intérieurs de l'Islam*, Paris, Editions du Seuil, 1949, p. 17.

²⁰ On trouvera un développement à cette « théologie » musulmane de l'Histoire dans L. Gardet, *op. cit.*, pp. 237-238 et J. M. Abdeljalil, *op. cit.*, pp. 37-55.

²¹ Une divergence d'interprétation existe cependant entre Sunnites et Chiites.

- *Ethnocentrique*, car faisant l'équation entre l'histoire et l'histoire de la communauté, elle considère celle-ci comme la trame de l'histoire universelle.

III. UNE CONCEPTION ÉLITISTE DE L'HISTOIRE

La conception du temps et de l'histoire, dans la société marocaine précoloniale, reflète la cadence de l'évolution de cette société. Beaucoup plus proche d'un temps et d'une histoire cycliques que linéaires, il exprime la prédominance des éléments statiques (théologiens de l'histoire) sur les éléments dynamiques²⁸, (courant des philosophes auquel Ibn Khaldoun semble être plus rattaché qu'à celui des historiographes).

Par ailleurs, la société étant stratifiée en ceux qui ont des privilèges et ceux au détriment desquels sont acquis ces privilèges, la conception qu'elle se fait du temps et de l'histoire, aussi cohérente soit-elle, n'est pas monolithique. L'appropriation de la plus-value par un groupe ou une classe s'accompagne également de l'appropriation de la plus-value temporelle et historique²⁹.

C'est ainsi qu'on distingue ceux qui jouissent des événements et s'en réjouissent, et ceux qui en sont victimes et s'en plaignent. La mémoire populaire au Maroc n'a-t-elle pas gardé, comme ailleurs au Maghreb³⁰, l'idée d'association entre temps (Zman) et malheur? «*Zman ghaddar*», le temps est traître, ou «*Ma tik fi Zman*», ne te fie pas au temps. Cela évoque d'ailleurs l'idéologie entretenue autour de

cette responsabilité abstraite du temps qui met à l'abri les véritables responsables.

Cette dualité dans le vécu se reflète/est renforcée par le caractère polyvalent des objectifs assignés à l'histoire.

- L'objectif «*terrestre*» est valable en particulier pour les gouvernants qui puisent dans le passé les modèles de conduite qui feront leur gloire. Il s'agit des hauts personnages politiques et religieux qui trouvent dans l'histoire les modèles de ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire.³¹ C'est ainsi que l'histoire occupe une place particulière dans l'éducation des jeunes princes et de l'élite politique dans les pays musulmans. La connaissance historique est le privilège de ceux qui se trouvent au sommet de la hiérarchie sociale: la cour, les fonctionnaires, les savants³². L'objectif escompté de l'histoire n'est pas le divertissement mais l'acquisition de connaissances susceptibles d'aider les monarques, ou leurs jeunes héritiers, dans l'exercice du pouvoir. L'objectif ainsi défini, il n'est pas question d'apprendre les récits traditionnels des luttes tribales, mais «*l'étude des événements politiques et de leurs interférences*»³³.

³¹ «*On a souvent cultivé l'histoire pour l'enseignement à retirer de la médiation du passé (en particulier des erreurs et des catastrophes); la leçon qu'on en extrait, toutefois, dépendra toujours de la question posée. Ainsi, dans le monde de l'Islam, par exemple, elle est généralement trouvée dans l'affirmation du caractère transitoire des choses humaines et dans le conseil d'adopter un modèle pragmatique de comportement personnel et surtout politique.*» In G. E. Von Grunebaum, *L'Identité culturelle de l'Islam*, Paris, Editions Gallimard, 1973, p. 118.

³² F. Rosenthal, *A History of muslim historiography*, Leiden, Ed. E. J. Brill, 2^e éd., pp. 48-52.

³³ A. Dietrich, «*Quelques aspects de l'éducation princière à la Cour abbasside*», *Revue des Etudes Islamiques*, Paris, 1976, XLIV, pp. 89-104.

²⁸ A. Y. Gourevitch, *op. cit.*, p. 274.

²⁹ G. Debord, *op. cit.*, p. 84.

³⁰ A. Meziane, *op. cit.*, p. 250.

L'acquisition des notions d'histoire est considérée, dans ce cas, comme nécessaire à l'action politique et au gouvernement. Cette acquisition se fait en dehors, en marge, du système d'enseignement, elle n'est accessible qu'à ceux qui peuvent se payer des précepteurs qui leur enseignent ce qui n'est pas dispensé au commun des mortels³⁴.

- L'objectif «*extra-terrestre*»: l'histoire sert à donner le sens du changement des temps. Non pas la notion d'évolution, mais le sens de la fragilité de l'homme devant la puissance divine. L'histoire a pour but d'apprendre à l'homme (entendu les masses) la vanité de la vie, en ce bas monde, la patience et la résignation. L'histoire qui correspond à cet objectif, et donc à la grande majorité de la société, n'est pas une histoire profane, politique, comme c'est le cas pour les dirigeants et leurs enfants. Il s'agit plutôt d'une histoire religieuse et morale. Et ce n'est que sous cette forme qu'elle est enseignée dans le cycle supérieur et surtout dans le cycle élémentaire³⁵. Là, bien qu'il soit programmé systématiquement, l'enseignement de l'histoire existe de façon incidente mais non moins efficace idéologiquement³⁶.

Ainsi, l'histoire, source d'inspiration politique pour les uns, constitue un moyen d'exercice du pouvoir et de promotion dans les sphères politiques; leçon de morale pour les autres, elle joue par contre un rôle d'anesthésiant³⁷.

³⁴ F. Rosenthal, *op. cit.*, p. 46.

³⁵ *Ibid.*, pp. 42-48.

³⁶ *Ibid.*, pp. 46-47, l'auteur cite l'exemple de As-Samaw'al, un philosophe juif converti à l'Islam (XII^e siècle), qui explique l'admiration qu'il a eue pour l'Islam à travers l'histoire racontée et lue.

Par ailleurs, le caractère élitiste de pareil discours historiographique est renforcé par son objet d'étude. Les événements ne sont envisagés que sous l'angle des dynasties régnantes, ou des personnalités gravitant autour des monarques³⁸.

IV. LA PLACE DE L'HISTOIRE ET L'ÉVOLUTION DE SON IMPORTANCE DANS LA CULTURE ET L'ENSEIGNEMENT ISLAMIQUE AU MAROC PRÉCOLONIAL

Parmi les différentes classifications islamiques des sciences³⁹, celle d'Al Ghazali est celle qui nous éclaire le plus sur la place de

³⁷ J. Chesneaux, illustrant l'idée selon laquelle le contrôle du passé par le pouvoir «*s'effectue selon des modalités spécifiques, en fonction des exigences de chaque mode de production*» dit que: «*dans les sociétés asiatiques, l'histoire est une affaire d'Etat, un attribut essentiel et un soutien essentiel de chaque cycle dynastique. Dans l'Occident féodal, l'histoire prolonge le discours moral et religieux du Christianisme médiéval*» in *Du passé faisons table rase?*, Paris, Fr. Maspéro, 1976, p. 30. Dans le cas du Maroc, et de l'Islam en général, l'histoire est à la fois affaire d'Etat et discours moral et religieux.

³⁸ E. Lévy-Provençal, *Les Historiens des Chorfas*, Paris, Larose, 1922. L'auteur a remarqué (p. 35), à juste titre, que les rares auteurs critiques vis-à-vis du pouvoir ne l'ont pas été pour éclairer l'opinion mais pour faire plaisir à une fraction d'élite qui épie les faiblesses du pouvoir pour s'en accaparer. A. Laroui pense, au contraire, que «*jamais les princes musulmans n'ont été contents des histoires qu'on a écrites sur eux [...] Cela est d'autant plus compréhensible que les historiens furent, pour le plus grand nombre des juristes qui n'étaient pas du tout sûrs de la légitimité coranique du pouvoir sous lequel ils vivaient*», *op. cit.*, p. 32. Cette affirmation nous paraît quelque peu hâtive bien qu'elle se justifie partiellement.

³⁹ Nous pensons à celles d'Al-Farabi, d'Ikhwan As-Safa, d'Ibn An-Nadim, d'Ibn-Hazm et d'Ibn Khaldoun, qu'on trouvera exposées dans A. Oumlil, *L'Histoire et son Discours. Essai sur la méthodologie d'Ibn Khaldoun*, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1979, pp. 50-68. L'auteur reprend ici la plupart des classifications citées par F. Rosenthal, *op. cit.*, pp. 30-42.

l'histoire et l'évolution de son importance dans la culture musulmane⁴⁰. Tout en étant fidèle à la traditionnelle distinction entre sciences religieuses, musulmanes, et sciences profanes, étrangères, Al Ghazali soumet chacune d'elles au critère islamique de « *l'obligation légale* »⁴¹. Ainsi, il en arrive à distinguer ce qui relève de « *l'obligation personnelle* » (la connaissance des fondements de la religion) et de « *l'obligation de communauté* » (une partie des sciences religieuses et toutes les sciences profanes nécessaires à la vie dans ce monde).

Dans cette classification, l'histoire figure parmi les deux types de sciences :

- Sciences religieuses, hiérarchisées ainsi : les fondements, les sciences dérivées, les sciences propédeutiques (Muquaddimât), les sciences complémentaires (Mutammimât). L'histoire est placée parmi ces dernières en tant que science auxiliaire de la vraie science : la science de la religion. Et elle est entendue dans son sens typiquement traditionnel qui signifie l'étude de la vie du prophète et de la tradition de ses compagnons (Al-Akhbar wa al-Athar).
- Sciences non religieuses, hiérarchisées également : les sciences recommandables (comme la médecine et l'arithmétique), condamnables (telles que celles de la magie, du talisman et la prestidigitation), et celles qui sont permises, parmi

lesquelles figure l'histoire que Al Ghazali entend cette fois-ci dans son sens le plus général (Tawarikh al-Akhbar).

Cette classification nous permet de comprendre et de bien situer dans son contexte socioculturel, la distinction faite par C. Cahen entre deux catégories/génération d'historiens.

- **La première catégorie/génération** est constituée d'historiens qui : « *même si nous découvrons [...] des attitudes socio-religieuses comme la communauté musulmane en est tout entière imprégnée, sont tout de même, en un certain sens, des laïcs, on veut dire des hommes qui appartiennent à l'entourage des princes ou des administrateurs et non des membres de carrière spécifiquement religieuse* »⁴².
- **La seconde catégorie/génération** d'historiens est celle pour qui l'histoire « *n'est ni la préoccupation dominante ni, auprès de la postérité, le principal titre de gloire.* » L'histoire devient ainsi « *une des applications de recherches auxquelles se livrent des hommes qui sont essentiellement des "religieux"* »⁴³.

Ainsi, les « **Historiens-religieux** » ne conçoivent l'histoire que comme auxiliaire (science complémentaire dans la classification d'Al Ghazali), alors que les « **Historiens laïcs** » conçoivent l'histoire, au contraire, sous son aspect relativement autonome (science permise dans la classification d'Al Ghazali).

Si l'on prend le cas spécifique du Maroc, que constate-t-on ? Prenons comme base d'analyse

⁴⁰ Ainsi qu'elle est exposée par A. Oumlil, *op. cit.*, pp. 59-60.

⁴¹ Il s'agit là d'une interprétation du *Hadith* qui rend obligatoire l'apprentissage de la science : « *la quête de la science est une obligation pour chaque Musulman* » (« *Talabou al ilm farida ala kulli Muslim* »).

⁴² C. Cahen, « Notes sur l'Historiographie dans la Communauté musulmane médiévale », in *Rev d'Et. Isl.*, Paris, 1976, XLIV, pp. 81-88.

⁴³ *Ibid.*

certaines affirmations de E. Lévi-Provençal qui a étudié l'historiographie marocaine du XVI^e au XIX^e siècles. Dans le premier chapitre de la première partie intitulé « Les Marocains et l'Histoire », l'auteur affirme deux points :

- La négligence de l'histoire au Maroc.
- Que l'histoire fait partie des « *Etudes orthodoxes* ».

Pour ce qui est de la négligence de l'histoire au Maroc, E. Lévi-Provençal l'explique par deux raisons :

- la première, c'est que le savant marocain ne pense pas que « *les choses terrestres aient véritablement un objet et qu'elles vaillent la peine de quelque attention* ».
- la seconde raison, c'est que « *l'histoire n'est nulle part enseignée* »⁴⁴.

Quant au caractère « orthodoxe » de l'histoire, l'auteur le relève à partir du souci constant des historiographes marocains de légitimer leur discours en l'insérant dans les « *Etudes Orthodoxes* » et en invoquant parfois l'intérêt national de telles études⁴⁵.

L'affirmation de l'inexistence de l'histoire en tant que discipline enseignée est inexacte. M. Hajji⁴⁶ classe l'histoire (appelée *Ilm as-Siyar*) parmi les sciences religieuses enseignées à l'époque saâdienne (XVI^e siècle). Le caractère quasi-religieux de cet enseignement historique ne justifie pas son exclusion,

sa négation. Et si l'on se réfère de nouveau à la classification d'Al Ghazali, on constate que c'est seulement l'aspect profane de l'histoire qui est négligé et sacrifié dans l'enseignement, bien que ce soit important et grave.

Cette exclusion de l'aspect profane ou « laïc » de l'histoire et la prédominance de l'aspect religieux peuvent s'expliquer politiquement et idéologiquement, comme nous l'avons mentionné plus haut, ou bien par « *la colonisation de l'histoire par les religieux* »⁴⁷, pour qui, répétons-le, cette discipline n'a pas tant de valeur en soi si ce n'est comme auxiliaire des études religieuses. Elle peut s'expliquer également par la tendance à la « traditionnalisation » dans la culture marocaine depuis les XV^e-XVI^e siècles, analysée par A. Laroui⁴⁸.

Celui-ci distingue dans l'histoire de la culture marocaine deux périodes (avant et après les XV^e-XVI^e siècles) séparées par « *un changement dans la situation économique* » et « *un affaiblissement des relations commerciales* ».

- La première période d'avant les XV^e-XVI^e siècles est caractérisée par ce qu'il appelle « une solidarité "horizontale", « *liant les grandes villes du monde islamique les unes aux autres plus qu'à leurs* »

⁴⁷ C. Cahen, *op. cit.*, p. 86.

⁴⁸ Nous nous référons à l'intéressante analyse consacrée à la « Tradition et Traditionnalisation », in *La crise des intellectuels arabes*, *op. cit.*, pp. 45-58, où il critique les anthropologues occidentaux pour la confusion qu'ils introduisent entre tradition-structure et tradition valeur-idéologie. La tradition, selon A. Laroui, loin d'être un figement interne propre à la paysannerie, est un processus de réaction conduit par des élites urbaines face à une situation économique en crise et à une hégémonie extérieure.

⁴⁴ E. Lévi-Provençal, *op. cit.*, p. 22.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 27.

⁴⁶ Auteur d'une thèse d'Etat : *L'activité intellectuelle au Maroc à l'époque Saâdide*, Rabat, 1976, p. 106, Vol. 2.

environs immédiats». « Dans le cadre de cette culture urbaine, l'élément profane, scientifique ou littéraire était dominant ».

- La seconde période, après les XV^e-XVI^e siècles, est caractérisée au contraire « *par une solidarité "verticale", c'est-à-dire avec les campagnes et les montagnes voisines* ». L'élite culturelle, transformée en corps enseignant, par suite de la crise économique, a dû, dans un esprit didactique et pédagogique, abandonner les éléments qui ne pouvaient être assimilés par la société rurale, « *d'où la concentration sur l'aspect juridico-social et la décadence de toute culture profane* »⁴⁹. Mais cet enseignement religieux, loin d'être simplement un effet de la décadence culturelle du pays, servait également comme fondement idéologique au pouvoir des confréries religieuses sur les masses populaires⁵⁰.

Donc, l'aspect « *orthodoxe* » de l'histoire et son absence relative de l'enseignement islamique précolonial, ne sont pas des faits donnés dès le départ. Ce sont plutôt les traits d'une évolution, d'une traditionnalisation résultant du repli du Maroc sur lui-même et sur les valeurs susceptibles de raffermir les liens de la société, dans une identité collective face aux dangers hégémoniques inaugurés par la prise de Ceuta en 1415 par les Portugais et clôturés par la signature du Traité de Fès en 1912, établissant le Protectorat français au Maroc. Ceci est confirmé par le passage de l'historiographie marocaine, ou musulmane de façon

générale, d'une expression de la conscience communautaire à l'expression d'une communauté nationale⁵¹. ➡

⁴⁹ A. Laroui, *op. cit.*, pp. 48-49.

⁵⁰ A. Khellout, « Histoire de l'enseignement en Algérie coloniale de 1830 à 1962 », *Psychologia educatio*, Constantine (Algérie), octobre 1979, pp. 45-68.

⁵¹ C'est sans doute sa vision ethnocentrique qui fait dire à E. Levi-Provençal que « *l'Islam a fait, jusqu'à ces derniers temps, chez ses adeptes, obstacle à la naissance de toute idée de patrie* », *op. cit.*, p. 27. Ignorait-il ce Hadith : « *l'amour de la patrie relève de la foi* » ?

COMMENT NOS PRÉDÉCESSEURS PENSAIENT L'APPRENTISSAGE : LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE NORMALE DE L'AN III

PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

PARADIGME CARTÉSIEN, ENCYCLOPÉDIE ET ÉMERGENCE DE LA PRÉOCCUPATION DIDACTIQUE

La question de la méthode s'est toujours appliquée aux savoirs. Dans la tradition française, après les principes de la méthode inductive et expérimentale émis par l'Anglais Francis Bacon (1561-1626),¹ c'est Descartes (1596-1650) qui investit la tradition pédagogique, dans la mesure où le *Discours de la Méthode* (1637)² eut des incidences sur l'art de bien conduire l'instruction des enfants. Il influença en tout cas l'histoire de la pensée jusqu'aux Lumières qui pèseront à leur tour, on le verra, sur l'histoire de l'enseignement. Qu'on en juge par les 4 (célèbres) « préceptes » que Descartes a énoncés dans la deuxième partie de son *Discours*:

1. « Ne recevoir aucune chose pour vraie que je ne le connusse évidemment être telle.
2. Diviser les difficultés en autant de parties qu'il se pourrait.
3. Conduire par ordre ses pensées, en allant par degrés du simple au composé.
4. Faire des dénombrements si entiers et des revues si générales que je fusse assuré de ne rien omettre ».³

¹ Francis BACON, *Novum Organum*, 1620.

² *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*, paru à Leyde en Hollande.

³ Descartes, *Discours de la Méthode*, Nathan « Les Intégrales de philosophie » 1981 (Denis HUISMAN), p. 24.

En plaçant le savoir savant, empirique, éprouvé (1) comme critère d'accès à la connaissance par la méthode de l'analyse (2/3) et de la synthèse (4), ainsi que par l'exigence de vérification (4), Descartes ne pose-t-il pas, en parallèle aux principes de sa démonstration générale, des jalons pour une didactique? Certes l'induction cartésienne évoque peut-être une forme d'anthropomorphisme (telle la progression d'un enfant dont la psychogenèse procéderait linéairement, « du simple au complexe ») réductrice d'une attitude scientifique hypothético-déductive large, n'excluant aucune procédure de découverte⁴. Toujours est-il que sa démarche peut passer pour intrinsèquement didactique, dans la mesure où l'auteur du *Discours de la Méthode* affiche son intention d'expliquer « les plus curieuses matières [...] en telle sorte que ceux même qui n'ont point étudié les peuvent entendre. »

Autobiographie intellectuelle, le *Discours* est rédigé pour que « les femmes mêmes » puissent y « entendre quelque chose », tout en accordant aussi aux « plus subtils assez de matière pour occuper leur attention » (le *Discours* est suivi de trois essais scientifiques qui en sont

⁴ Voir: « Quantitatif, qualitatif et paradoxe » in VAN DER MAREN Jean-Marie, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles De Boeck Université / Montréal PUM 1995, pp. 80-110.

l'application). Un savoir savant et une méthode d'accès au savoir transmis en langue vulgaire pour le plus grand nombre : un souci de transposition didactique et de transmission démocratique de la connaissance bien fait pour honorer l'esprit de la didactique moderne. « *Je dois parler à tous les enfants de la République* » affirmera solennellement le géographe Edme Mentelle, j'y reviendrai, aux premiers normaliens de l'An III (1795), reprenant le flambeau du *Discours* transmis par les Lumières.⁵

En effet, l'idée de méthode appliquée à l'enseignement se développera surtout dans la réflexion de l'*Encyclopédie* qui vulgarise le paradigme cartésien. L'article « Collèges » concentre les critiques envers l'enseignement qui y est dispensé, tandis que les articles traitant de la méthode incluent toutes les questions didactiques, ce qui laisserait à penser que l'émergence du souci didactique doit forcément quelque chose au constat des difficultés survenues dans l'enseignement des collèges, en particulier dans l'enseignement des langues. La didactique aurait-elle surgi d'une prise de conscience de la difficulté d'enseigner ? Mais c'est donc bien l'Ecole Normale de l'An III, en réifiant le projet éducatif des Lumières, qui traduit dans l'histoire scolaire un souci d'adapter les savoirs aux besoins de l'enseignement et du développement des disciplines : d'en faire des « notions » transposables.

DU SIMPLE AU COMPLEXE :

UN ÉLÈVE PEUT-IL ANALYSER ?

L'entreprise cartésienne est donc bien initiatrice d'une méthode – rationnelle, systématique – pour les sciences modernes. Le *cogito* confère à l'homme la puissance de la réflexion sur la nature, arrachée aux influences célestes, et il est une réflexion qui se construit une méthode pour s'en assurer la maîtrise : la décomposition en éléments simples permet la progression vers le complexe. Il s'agit d'une double procédure : l'analyse engendre la découverte et la synthèse permet d'organiser la pensée en la faisant progresser par degrés jusqu'à la connaissance des objets les plus complexes.⁶

Dans la mesure où l'école se met à appliquer le paradigme cartésien en ordonnant les études de façon à conduire l'esprit du connu à l'inconnu, du plus simple au plus complexe, on peut considérer Descartes comme un père de la didactique. D'autant qu'il édicte sa règle comme « un idéal » et que, dans ce cadre, les connaissances sont destinées à être livrées non seulement à la mémoire, mais aussi à la réflexion de l'enfant, « *avec des raisons appropriées à son âge* ».

Par rapport à la psychogenèse hiérarchisée des Jésuites – en gros : un premier ordre secondaire destiné à accumuler les connaissances, et un second secondaire voué à développer le jugement sous les auspices de la philosophie « mère des sciences »⁷ –, Descartes peut-il être

⁶ D'après l'article « Descartes » cité in : *La didactique en questions*, op. cit., p. 23.

⁷ Voir : BUGNARD Pierre-Philippe, « Les humanités à Saint-Michel, "lieu de mémoire" pédagogique », in *Lieux de mémoire fribourgeois.*, Actes du colloque des 7-8 octobre 1994, *Annales fribourgeoises* LXI/LXII 1994-1997, Fribourg Fragnière / Publication de la Société d'histoire du canton de Fribourg 1997, p. 288.

⁵ *L'Ecole Normale de l'AN III. Leçons d'histoire, de géographie, d'économie politique.* Edition annotée des cours de Volney, Buache de La Neuville, Mentelle et Vandermonde avec introductions et notes (Daniel NORDMAN dir.). Paris Dunod-Librairie du Bicentenaire 1994, p. 205.

considéré comme un précurseur de la morphogenèse spiralaire? Ne met-il pas la « réflexion » à la portée des enfants, ce qui revient à accepter que l'exercice de compétences de hauts niveaux taxinomiques puisse accélérer la maturation intellectuelle?

Pour autant, il ne va pas de soi que ce qui vaut pour le savant – passer du simple au complexe – vaille pour l'enfant « à plus forte raison ». Le simple est-il si simple? Est-il identique pour le savant et pour l'enfant? Les articles « Analyse », « Synthèse », « Méthode », « Eléments de sciences » de l'*Encyclopédie* sont bien l'illustration de la controverse qui agite le siècle. La thèse empiriste qui doit à la diffusion des écrits de Locke affirme que ce qui est simple, c'est d'abord ce qui se présente aux sens. On s'éloigne de Descartes pour qui les sens comportent un risque de confusion. Avec D'Alembert, les philosophes sont d'accord pour commencer par ce qui est simple, mais ils divergent quant au simple. La question se complique lorsqu'il s'agit d'enfants. L'enfant est-il ou non capable de raisonnement? La méthode qu'on doit employer avec lui est-elle enfantine ou déjà scientifique?

D'un côté, il y a les partisans de la méthode inductive empirique (on part de ce qui est perceptible par les sens en allant du particulier au général) qui reportent à plus tard l'acquisition des règles de la logique. De l'autre, ceux qui croient en la nécessité de descendre des généralités aux cas particuliers, par méthode déductive: ils estiment la « logique grammaticale » adaptée aux débutants, indispensable même dans la mesure où elle va leur faire « voir la raison de tout ».⁸

⁸ *La didactique en questions*, CORNU Laurence; VERGNIOUX Alain, Paris Hachette Education et CNDP 1992, Chap. I « Genèse des questions didactiques », p. 25.

La question de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des capacités cognitives de l'enfant et de l'adulte est donc bien posée au XVIII^e siècle: les éléments que comprennent les enfants sont-ils ou non des éléments de science? Et la question renvoie aux enjeux de la didactique. Enjeux dont on mesure l'importance: cela revient en effet à se demander si une approche, une démarche scientifique, est propre à l'adulte exclusivement. Le cas échéant, à quel âge devient-on « scientifique », c'est-à-dire à quel âge acquiert-on les facultés de raisonnement analytique? Le moment adéquat est-il celui qui coïncide avec l'entrée dans l'âge « adulte »? Or cet âge varie ethnologiquement, socialement et culturellement. Dans les humanités classiques, c'est au terme de la classe de rhétorique, après six ans de collège, à 18 ans, avec l'acquisition des capacités au raisonnement et l'entrée en philosophie. Poser la question ainsi, c'est dépasser la dimension sociale de la scientificité – circonscrite au monde prestigieux de l'université – pour lui conférer une portée psychologique et psychopédagogique. La scientificité serait tributaire, alors, du développement de l'esprit, quelle que soit la conception de la psychogenèse, hiérarchique ou spiralaire.

En effet, dans cette perspective, tout enseignement dépend d'une alternative simple qui est à la source de la didactique. En voici une formulation possible:

1. Ou bien les enfants peuvent entrer dans une démarche scientifique et alors l'enseignement sera un agencement, une mise en scène progressive du savoir encyclopédique ordonné pour être abordé en fonction de l'exercice de compétences en vue de la maîtrise d'un savoir comme discipline. (Aujourd'hui, toute éducation

centrée sur l'apprenant agissant en fonction d'une taxonomie complète d'activités intellectuelles – comprenant le niveau de l'analyse déductive ou inductive – constitue une technologie de l'apprentissage à prétention sinon à vertu scientifique).

2. Ou bien ils ne le peuvent et alors il faut se demander comment on passe, et quand (« un beau jour », ou alors par étapes), des éléments « enfantins » à ceux qui ont la réputation de constituer une science ?

Ces questions ont des incidences pédagogiques considérables : si l'on attend que les notions soient acquises pour exercer l'élève, on ralentit la progression des programmes ou on conçoit des programmes d'attente, centrés sur la mémorisation et la culture scolaire ; si l'on n'attend pas, de combien de temps faut-il devancer l'acquisition pour la préparer, voire l'accélérer ?⁹ De telles questions se posent déjà avec une certaine acuité à l'occasion de la première initiative publique¹⁰ visant à enseigner une méthode pour enseigner, en pleine Révolution française. Et la foi placée ainsi dans la raison sert de l'analyse comme instrument rationnel d'une école démocratique pour détruire l'inégalité.

⁹ Voir : « L'alternative de Zazzo : l'enseignement devra choisir entre deux voies » in : VANHULST Guillaume, *Notions d'invariance et redescription de l'évolution de quantités physiques. Essai d'intégration de différents courants de recherches*. Thèses Lettres, « Dossiers de recherches de l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg » n° 5, pp. 231-232.

¹⁰ Après les premières expériences du Collège de La Flèche, en France, successives à la suppression des Jésuites, ou de la *Normalschule* viennoise.

PREMIÈRE MÉTHODE « NORMALE » ET ÉMERGENCE DES PRÉOCCUPATIONS PSYCHOPÉDAGOGIQUES

Faire « du sommet la base » : les savants-instituteurs de l'école normale de l'An III

Le renouvellement d'une grande partie du personnel éducatif après le départ des Jésuites et les revendications pressantes de plans d'études modernes posent en France, dès les années 1770, un problème particulièrement épineux à résoudre : celui de la formation des enseignants. Dans un premier temps, le roi décide de « former dans le collège de Louis-le-Grand une pépinière abondante de maîtres dont l'Etat a besoin ». Il s'agit bien alors, en France, d'une première « école normale » de l'Etat qui n'en porte pas encore le nom. Le sens et l'origine de l'expression sont bien connus : quelques années plus tard, sous la Convention, les « instituteurs »¹¹ seront en effet chargés d'« instituer » le savoir en fonction d'un cadre général, d'une norme inculquée au cours d'une

¹¹ Par la loi du 30 décembre 1792, le mot « instituteur » – utilisé par Rousseau dans l'*Emile* en 1762* – apparaît donc pour la première fois dans un texte officiel français. Il désigne « les personnes chargées de l'enseignement » dans les écoles primaires. Le terme remonte à une conception de la Renaissance, reprise encore par les encyclopédistes, où « institution » signifie « éducation ». Ainsi, *L'institution de la religion chrétienne* de Calvin, 1536 en latin, 1541 en français ; ou « De l'institution des enfants » dans les *Essais* de Montaigne. C'est le second sens que *Le petit Robert* accorde à « institution » : 1532 *vieux* « Action d'instruire et de former par l'éducation ». Au XVII^e siècle, une « institution » est donc un établissement privé d'éducation et d'instruction.

* « Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien. » ROUSSEAU J.-J., *La nouvelle Héloïse* (1761), cité in NIQUE Christian ; LELIÈVRE Claude, *Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris Editions Retz « Référence pédagogiques » 1990, p. 102).

formation initiale délivrée au sein d'une « école normale », initialement centrée à Paris, afin que chacun puisse, grâce à cette référence nationale, républicaine et universelle, s'affranchir de l'ignorance. On reprendra en fait la dénomination utilisée à Vienne, dès 1774, lorsque Felbiger, à la requête de Marie-Thérèse, ouvrit la première *Normalschule* – jusqu'ici *Lehrerseminar*, type d'établissement répandu dans toute l'Allemagne depuis 1750 –, à la fois modèle pour les écoles et écoles professionnelles pour les futurs maîtres.

En effet, suite aux revendications d'uniformisation de l'enseignement formulées par les cahiers de doléances, l'idée du Comité d'instruction publique est de faire du « sommet » la base chargée de former les formateurs de ceux qui allaient enseigner dans les premières écoles primaires. Il s'agit de rompre le cercle « vicieux et fatal » de l'impossibilité d'envisager *ex nihilo* une formation initiale de formateurs. Conformément aux exigences des Lumières, les Ecoles de l'An III (Cours des poudres et salpêtres, Ecole de Mars, Ecole des Travaux publics et Ecole Normale)¹² sont chargées, en vertu du décret de la Convention d'automne 1794, de diffuser les savoirs issus des courants les plus novateurs de la pensée tout en satisfaisant aux impératifs de la levée en masse : sélection géographique égalitaire des élèves, centralisation à Paris, enseignement de masse et de qualité assuré par les plus grands savants, république de 1400 hommes de lettres et de science promus au rang de

« premiers maîtres d'école du peuple ».¹³ Puisqu'ils représentent la raison, qui donc mieux qu'eux ne saurait régler l'enseignement selon les principes de la raison ? D'où le nom d'« école normale », une école inspirée des Lumières chargée d'appliquer à la Nation tout entière la règle commune raisonnable – la « norme » – qui délimite le cadre dans lequel chacun, ensuite, puisse agir librement (sachant que « normer » n'est pas « normaliser », imposer des comportements uniformes).

Une telle norme repose alors sur trois légitimités (fondées par Condorcet et Lakanal) :

- politique : tout citoyen a le droit d'apprendre. Tel est le sens de l'école publique.
- épistémologique : pour écarter dogmes et croyances, il faut imposer un contenu d'enseignement fait de vérités universelles, de savoirs laïques.
- pédagogique : lorsque l'analyse deviendra la méthode d'appréhension de toutes les connaissances, les sciences seront à portée de chaque homme. L'analyse, instrument de la démocratie, détruira l'inégalité.

Lavisse oublie Volney

L'école, forte de telles légitimités, devient messianique. Et lorsqu'elle devient gratuite, donc que son caractère « obligatoire » peut véritablement s'appliquer, on sait qu'elle ne réussit guère à s'affranchir des incitations à la « Revanche » : il incombe à l'enseignement de l'histoire, préconise Lavisse dans les programmes 1887, « le devoir glorieux de faire aimer et de faire comprendre la patrie », fustigeant le « faux patriotisme » qui conduit « (à)

¹² MOUSSY Hugues, « Les Ecoles de l'An III », in *Universalis* 1995, Paris Encyclopaedia Universalis Editeur 1995, pp. 370-372.

¹³ On lira en annexe des extraits de leçons données par le moraliste Volney et le géographe Mentelle.

¹⁴ LAVISSE Ernest, *La Première Année d'Histoire de France, leçons, récits, réflexions*. Paris A. Colin, Programme de 1887, cité in : GIOLITTO Pierre, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. II- Les méthodes d'enseignement*. Paris Nathan 1984, pp. 143-144.

la résignation aux hontes subies». ¹⁴ Et si l'école doit assurer la cohésion nationale, faut-il s'étonner qu'on lui ait collé la responsabilité du « désastre » de Sedan, et que la « victoire » ait été attribuée au mérite de « l'instituteur prussien » ? ¹⁵ Le moraliste et orientaliste Constantin Volney (1757-1820), savant conférencier des leçons d'histoire de 1795, est sans doute loin d'imaginer ce retour des horreurs de son temps lorsqu'il enjoint les « instituteurs de la nation » à ne pas se servir des récits de l'histoire-bataille pour « exalter les courages » d'une jeunesse portée à l'enthousiasme, stigmatisant les effets de « cette moderne doctrine (...) qui ne prêche que mœurs et vertus guerrières, (...) qui appelle patriotisme une haine farouche de toute autre nation. » Hors des récits biographiques, une histoire mal enseignée est une histoire dangereuse pour de jeunes intelligences : il convient donc de la réserver aux aînés. ¹⁶

Essor du conflit théoriciens/praticiens

Pour autant, la brièveté de l'expérience normalienne révolutionnaire (4 à 6 mois selon les disciplines) n'empêchera pas un triple conflit majeur de s'inscrire durablement dans l'histoire scolaire :

- la coupure entre littéraires et scientifiques ;
- celle entre partisans d'une méthode unique, supposée universelle (les « généralistes ») et partisans de méthodes propres à chaque domaine (les « spécialistes ») ;
- et celle, la plus cruciale peut-être, entre savants (les « théoriciens ») et enseignants

(les « praticiens »), que traduit bien les regrets exprimés par le pédagogue Simon – à l'origine de l'introduction du terme « école normale » – que les savants à qui l'on a confié le projet n'aient pas su se préoccuper de l'essentiel : « l'art d'enseigner » !

La question primordiale est donc toujours discutée : « celle de savoir jusqu'à quel point l'art d'enseigner une science est séparable de l'enseignement immédiat de cette science elle-même ». ¹⁷ Autrement dit, l'enseignement d'une science est-il dissociable de sa science homonyme ? **Ainsi, et les leçons normaliennes de 1795 en sont l'illustration (voir en annexe), à force de s'interroger sur ce qu'il faut expliquer aux élèves pour qu'ils comprennent, on omet de se demander ce qu'il faut leur proposer qu'ils fassent pour apprendre. Et lorsqu'on s'en préoccupe, la question de savoir ce qu'il faut alors donner à comprendre est à son tour occultée...** Sur le moment, on tire la leçon de l'échec relatif de l'Ecole Normale de l'An III en constatant simplement qu'on avait négligé de déterminer les buts de l'entreprise. Allait-on former directement des instituteurs, des professeurs centraux ou des directeurs chargés de diriger les écoles normales dans les départements ?

Il reste que la question de l'utilité de la pédagogie générale, en relation avec ce qu'on appelle aujourd'hui les didactiques des disciplines, a donc déjà aussi été posée. Et elle est, depuis, au centre d'une hostilité durable entre « théoriciens » et « praticiens ». Dans le secondaire romand comme en France sans doute, le conflit a eu tendance à cristalliser l'opposition entre des anciens maîtres,

¹⁵ Voir notamment : *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* (FURET François ; OZOUF Jacques). Paris Les Ed. de Minuit 1977, t. I, p. 10.

¹⁶ JOBERT Barthélémy, « Leçons d'histoire de Volney » in : *L'Ecole Normale de l'An III*, op. cit., p. 51.

¹⁷ DAUNOU cité in : *La didactique en questions*, op. cit., p. 28.

« chevrons », et une nouvelle génération d'enseignants, première volée à pouvoir accéder dans son ensemble à une formation professionnelle. Le corps enseignant se trouve ainsi partagé entre ceux qui manquent de pratique relativement à leurs connaissances théoriques et ceux qui, privés de références théoriques, disposent d'une forte expérience.

C'est pourtant à substituer les qualités des uns aux défauts des autres que s'attachent les écoles normales françaises des années 1830, par une réadaptation des maîtres dits alors « d'Ancien Régime » en les « (fortifiant) dans les connaissances qu'ils possèdent » tout en leur « (apprenant) à pratiquer les méthodes perfectionnées »¹⁸. Pour eux, le « recyclage » aura précédé la formation !

ÉCOLE NORMALE DE L'AN III ET GENÈSE DE LA DIDACTIQUE EN GÉOGRAPHIE

Comment enseigner que les « antipodes » n'ont pas « la tête en bas » ?

Episode révélateur de la question des rapports entre science et enseignement élémentaire, la discussion conduite par le cartographe Edmé Mentelle (1730-1815) – dont Brissot dira qu'il a rendu la science « *plus agréable à apprendre* »¹⁹ – et ses normaliens de l'An III quand on leur soumet le problème des hommes à la tête « en bas » lié à la représentation que se font les enfants du globe terrestre (voir en annexe). Pour les uns (les partisans de la psychogenèse empirique?), il faut commencer par la géographie descriptive

locale en attendant que l'élève ait acquis les capacités d'appréhender les lois de l'attraction universelle, tandis que pour les autres (les partisans de la psychogenèse spiralaire?), on peut – selon Mentelle – apporter aux jeunes élèves des approximations compréhensibles (la mouche sur la pomme, par exemple) pour éviter les approches hors de la portée des élèves et génératrices de représentations vides. Toutefois, si l'on ne trouve rien de « juste », il est tout de même préférable d'attendre et de faire preuve de « beaucoup de patience ».²⁰ On mesurera mieux sans doute le progressisme, sinon l'audace, d'une telle approche de l'enseignement dit « élémentaire » quand on sait qu'en 1867, la conférence pédagogique donnée aux instituteurs venus à l'Exposition universelle de Paris réduisait toujours la géographie physique à la « *description des œuvres de Dieu* »!²¹

Mais le souci de vérité reste tributaire de l'écart entre les capacités des enfants et les exigences de la science. Et une des premières tentatives pour sortir de l'impasse, pour franchir le pas entre représentation enfantine et raison adulte, est donc de préconiser une « justesse » provisoire en attendant l'exactitude scientifique. C'est bien en cherchant comment passer de l'une à l'autre, par transposition, que se fait l'entrée dans les savoirs enseignés. Et c'est déjà l'idée de la discipline scolaire considérée sous l'angle de la didactique « spéciale ». ❧

¹⁸ Lire et écrire, op. cit., p. 169.

¹⁹ L'Ecole Normale de l'AN III, op. cit., p. 142.

²⁰ Ibid., « Deuxième débat » (Mentelle), pp. 199-207.

²¹ L'enseignement de la géographie. Conférences pédagogiques faites aux instituteurs venus à Paris pour l'Exposition universelle de 1867, cité in : GIOLITTO Pierre, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. II- Les méthodes d'enseignement*. Paris Nathan 1984, p. 190.

Scripts de l'Ecole Normale de l'an III²²

(Extraits)

TROISIÈME LEÇON (histoire)

3 ventôse An III/21 février 1795

VOLNEY

Volney. Il est bien évident que les (écoles primaires), étant composées d'enfants dont l'intelligence n'est point encore développée, qui n'ont aucune idée, aucun moyen de juger des faits de l'ordre social, ce genre de connaissances ne leur convient point ; qu'il n'est propre qu'à leur donner des préjugés, des idées fausses et erronées, qu'à en faire des babillards et des perroquets, ainsi que l'a trop prouvé, depuis deux siècles, le système vicieux de l'éducation dans toute l'Europe. Qu'entendions-nous dans notre jeunesse à cette *Histoire* de Tite-Live, à ces *Commentaires* de César, à ces *Annales* de Tacite que l'on nous forçait d'appliquer ? Quel fruit, quelle leçon en avons-nous tiré ? (...)

Le seul genre d'histoire qui me paraisse convenable aux enfants est le genre biographique, ou celui des vies d'hommes privés ou publics ; l'expérience a prouvé que cette sorte de lecture, pratiquée dans les veillées, au sein des familles, produisait un effet puissant sur ces jeunes cerveaux, et excitait en eux ce désir d'imitation qui est un attribut physique de notre nature, et qui détermine le plus nos actions. (...) Et ces traits sont d'autant plus efficaces (...) que l'enfant, qui fait une réflexion et porte un jugement, a plus le sentiment de sa liberté, en ne se croyant ni dominé ni influencé par une autorité supérieure.

²² *L'Ecole Normale de l'An III*, op. cit., pp. 75-83, 91-94 (Volney) ; pp. 199-207 (Mentelle).

VOLNEY

Volney. J'ai déjà indiqué que, sous aucun rapport, l'étude de l'histoire ne me paraissait convenir aux enfants, parce que les faits dont elle se compose exigent une expérience déjà acquise et une maturité de jugement incompatible avec leur âge; que par conséquent elle devrait être bannie des écoles primaires, avec d'autant plus de raison que la très grande majorité des citoyens y est destinée aux métiers et aux arts, dont elle doit tirer sa subsistance, et dont la pratique absorbant tout son temps, lui fera oublier et lui rendra nécessairement inutile toute notion purement savante et spéculative; j'ajoute qu'obligée de croire sur parole et sur autorité magistrale, elle y pourrait contracter des erreurs et des préjugés, dont l'influence s'étendrait sur toute la vie. il ne s'agit pas de savoir beaucoup, mais de savoir bien; car le demi-savoir est un savoir faux, cent fois pire que l'ignorance. ce qu'on peut se permettre d'histoire avec les enfants et j'étends ce nom à tous les hommes simples et sans instruction, doit se réduire à la morale, c'est-à-dire aux préceptes de conduite à leur usage; et, parce que ces préceptes, tirés des faits et des exemples, deviennent plus saillants, l'on peut se permettre d'employer des anecdotes et des récits d'actions vertueuses, surtout si l'on en use sobrement; car l'abondance est indigeste et, pour le dire en passant, un vice de l'éducation française est de vouloir trop dire et trop faire. (...) Au-dessus des écoles primaires, et dans le second degré de l'instruction, l'esprit des jeunes gens, plus développé, devient plus capable de recevoir celle qui naît de l'histoire. (...) L'étude de l'histoire ne devient que très tardivement utile aux jeunes gens (...); il serait dangereux de les y livrer d'eux-mêmes et sans guide. (...) Car de même que nos ancêtres du Moyen Age se sont trompés en adoptant une morale qui contrarie tous les penchants de la nature, au lieu de les diriger, de même il est à craindre que l'âge présent ne se trompe aussi en en prenant une qui ne tend qu'à exalter les passions au lieu de les modérer; (...) nous n'aurions fait que changer de fanatisme (...); et tels seraient les effets de cette moderne doctrine, qui ne tend qu'à exalter les courages, qu'à pousser au-delà du but de défense et de conservation qu'indique la nature, qui ne prêche que mœurs et vertus guerrières, comme si l'idée de la vertu, dont l'essence est de conserver, pouvait s'allier à l'idée de la guerre, dont l'essence est de détruire; qui appelle patriotisme une haine farouche de toute autre nation; (...) et cette doctrine est d'autant plus dangereuse que l'esprit de la jeunesse, ami du mouvement et porté à l'enthousiasme militaire, adopte avidement ses préceptes. Instituteurs de la nation, pesez bien un fait qui est sous vos yeux: (...) si cette génération a pris en si peu de temps un tel essor de mœurs sanguinaires, que sera-ce de celle qui s'élève dans la rapine et le carnage, et qui fait les jeux de son bas âge, des horreurs que nous inventons?²³ Tel est le danger qu'en effet je trouve à l'histoire, d'offrir presque éternellement des scènes de folie, de vice et de crime, et par conséquent des modèles et des encouragements aux écarts les plus monstrueux.

²³ Lorsque j'écrivais ceci, je venais de traverser la France, et j'avais vu très fréquemment les enfants lanterner les chats, guillotinant les volailles, et imitant les tribunaux révolutionnaires. (...)

MENTELLE

Fay. A la vue du globe (...), les enfants qui fréquentent les écoles primaires ne manqueront pas de faire plusieurs questions (...); il en est une essentielle surtout: à l'aspect d'un globe terrestre, lorsqu'on leur dit que tous les points de ce globe sont habités; lorsqu'on leur explique comment ces différents peuples sont antipodes les uns par rapport aux autres, ils ne manqueront pas de faire une objection sur le sort des hommes qui occupent la partie inférieure du globe. Sont-ils comme nous sur leurs pieds, ou n'ont-ils pas leurs pieds opposés aux nôtres? (...); que dire à des enfants? (...) On sait bien que dire à des personnes qui ont assez d'intelligence pour comprendre les lois du mouvement. Y aurait-il quelque expérience simple qui pût en donner l'explication?

Mentelle. J'ai senti depuis longtemps, comme vous, le besoin d'avoir de petites expériences à la portée de l'intelligence des enfants. (...) Voilà une expérience. Si je prends une grosse pomme, et plaçant dessus un insecte, tel qu'une mouche, ou une fourmi, cet insecte, en faisant le tour de la pomme, ne tombe point. L'ordre des choses veut que nous tournions autour de la terre, que nous y tenions à peu près, comme la fourmi se tient sur la pomme. (...) La nature a voulu que nous nous tenions sur la terre, sans que nous voyions si nous sommes au-dessus ou au-dessous. Si vous avez fait trois lieues, vous ne tomberez pas pour cela. Un enfant se contentera probablement de ces raisons-là; car il n'entendrait pas comment toutes les parties de la terre tendent vers son centre. Je me sers de cette comparaison pour lui dire: « Nous sommes à peu près comme la fourmi. »

Duchêne. L'expérience que vous venez d'indiquer (...), je craindrais qu'elle ne soit pas très physique, en ce que la mouche n'a d'adhérence que par l'effet de ses crochets. L'enfant voit bien la mouche se tenir, mais il ne voit pas d'eau se tenir. Je crois que le seul moyen convenable serait d'employer l'aimant, ou l'électricité manuelle (...).

Lebrun. Il me semble que le moyen indiqué par le professeur tendrait à induire l'enfant en erreur, comme l'a bien remarqué le camarade qui vient de parler. L'enfant pourrait croire que les antipodes tiennent à la boule, comme la fourmi à la pomme. Le second moyen me semble aussi trop peu convenant, parce qu'en montrant à l'enfant des attractions produites par des moyens étrangers à la pesanteur on donne à l'enfant une idée fausse. Il ne faut pas lui faire accroire que la raison pour laquelle nos antipodes tiennent à la terre est une raison particulière, comme celle qui a lieu dans l'attraction de l'aimant. Il n'y a qu'un bon moyen, un peu métaphysique à la vérité (...), mais il en résultera qu'il faudra reculer la réponse jusqu'à ce qu'il soit en état de la comprendre. Ce moyen répond directement à la difficulté. Il consisterait à prendre

un corps pesant quelconque, à le laisser tomber. Je lui dis: «pourquoi ce corps va-t-il vers la terre?» L'enfant me répondrait: «c'est parce qu'il est pesant.» Ce serait le moyen de lui faire sentir que cette raison n'en est pas une. (...) Je crois que ce serait le cas de prendre en passant l'occasion de lui former le jugement. Ce n'est pas notre principal objet. Il faudrait donc que je lui donne une idée générale de la loi qui tient tous les corps attachés les uns vers les autres. (...) Je crois par là pouvoir lui donner une idée juste de la pesanteur; et l'enfant connaîtra que les antipodes doivent tendre vers la grande masse, comme nous. Si cette explication paraît au-dessus de la portée d'un enfant, il n'y a d'autre moyen que de la reculer de quelques années.

Mentelle. La chose me paraît très juste: quand à l'explication, je crois bien que beaucoup d'enfants ne l'entendront pas, et c'est faire passer la physique sous le cachet de la géographie.

Lebrun. Je ne me suis pas dissimulé que la réponse tenait à la physique. D'ailleurs je crois que le meilleur est de reculer la solution, parce qu'il vaut mieux que l'enfant n'apprenne pas, que de mal apprendre.

(...)

Mentelle. Ces questions isolées ne sont pas d'une très grande importance. Il en résulte que nous parviendrons à trouver les meilleurs moyens possibles, pour faire apprendre aux enfants le mode d'enseignement qui leur convient et les moyens faciles de les diriger vers le but où nous tendons; (...) Premièrement, il faut dire à l'enfant que la terre est une planète; il faut aussi lui parler du coucher du soleil: on lui donnera des idées justes.

Il est bon d'avoir des rapports justes à leur donner. (...) En prenant tous les expédients possibles il faut beaucoup de patience, savoir se plier cent fois.

Tableaux récapitulatifs des leçons de Volney et Mentelle

HISTOIRE (comme science sociale)

Volney, troisième leçon

<i>Savoirs savants – savoirs enseignables</i> Psychopédagogie et éducation	Primaire Des récits de vie édifiants adaptés à l'intelligence de l'enfant (pas de récits d'histoire-bataille), en attendant la capacité de jugement pour aborder les « faits de l'ordre social »
--	---

Volney, quatrième leçon

<i>Savoirs savants – savoirs enseignables</i> Psychopédagogie et éducation	Primaire - Notions savantes inutiles pour la vie active (métiers) - Des préceptes tirés des faits, des récits d'actions vertueuses - Sobrement. Pas trop de matières: savoir beaucoup est un demi-savoir, un savoir faux pire que l'ignorance
<i>Finalités Axiologie et éducation</i>	Secondaire - L'étude de l'histoire devient utile pour la formation du jugement, mais avec un guide - L'histoire ne doit pas inciter au fanatisme, au faux patriotisme, à la haine des nations voisines - La jeunesse est influençable: elle est facilement embrigadée. Il faut lui épargner les scènes d'horreur

GÉOGRAPHIE (comme science naturelle)

Mentelle, débat

<i>Formes de représentation et intelligence</i> Psychopédagogie et enseignement	Primaire - Des expériences (ou démonstrations?) à la portée des enfants - Chercher les représentations évocatrices mais justes, pas d'idées fausses - Reculer l'explication si nécessaire - De la patience
---	--

Le cartable de Clio

Les annonces,
comptes rendus
et notes de lectures

**Cours de perfectionnement
GDH – CPS (01.12.36 wbz.cps)**

**La construction scolaire
de l'histoire sociale**

Genève, 15-17 mai 2002

Les 15, 16 et 17 mai dernier, le Groupe d'études des didactiques de l'histoire organisait un cours de perfectionnement sur la construction scolaire de l'histoire sociale qui, outre les intervenants, allait réunir quelque trente-trois enseignants, dont deux invitées argentines.

Alain Mélo, conservateur des Archives de la Maison du Peuple et Coopérative La Fraternelle, à Saint-Claude, dans le Jura français, présenta tout d'abord l'histoire séculaire de cette institution sociale. Son intérêt est double, d'une part parce qu'elle rend compte de toute la richesse possible d'une auto-organisation ouvrière, particulièrement dans un domaine oublié comme celui de la coopération; d'autre part parce que de très riches archives ont été conservées et peuvent être aujourd'hui mises en valeur. En matière de coopération, ladite «Ecole de Saint-Claude» désigne une forme d'organisation «par le bas» dont l'originalité consistait à déboucher sur des formes de socialisation des bénéficiaires. Par ailleurs, dans le cadre de la Fondation culturelle mise en place après la cessation des activités économiques de La Fraternelle, outre la gestion d'un cinéma et l'organisation de concerts de jazz, des classes sont accueillies pour des activités qui peuvent être artistiques et/ou historiques. Cela permet par exemple de réaliser une affiche, un journal ou un petit livre sur un thème particulier en utilisant des technologies anciennes, avec des machines qui ont été conservées.

Gérard Noiriel, de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, s'inquiéta quant à lui du recul de l'histoire sociale dans l'enseignement secondaire. Et du décalage croissant entre la diversité de la recherche et la pauvreté de certains contenus scolaires. Certes, ce décalage est normal, mais il importe que l'enseignement de l'histoire reflète la diversité de l'histoire qui est développée dans le champ scientifique. Cela dit, l'histoire du temps présent s'est imposée dans le champ scolaire avant même que des travaux savants l'aient suffisamment débroussaillée, ce qui a engendré un retour en force du jugement de valeurs. Or, il faudrait au contraire donner à voir aux élèves les grands courants de l'histoire contemporaine, notamment la perspective interdisciplinaire de la socio-histoire que Noiriel et ses collègues développent dans ses travaux et la revue *Genèses*. De ce point de vue, deux thèmes particuliers de l'histoire sociale devraient être développés à l'école. Tout d'abord, l'histoire des migrations avec, en France, ses «non-lieux de mémoire» (les progrès des historiens dans ce domaine paraissent en effet complètement absents des programmes et des manuels scolaires). Ensuite, la question du protectionnisme et de l'Etat-nation: en effet, et de manière significative, l'histoire scolaire n'évoque que les droits de douane pour pouvoir s'en tenir à un récit chronologique et événementiel; mais cette question, celle de l'émergence de l'Etat, du contrôle par les passeports, etc., concerne encore une fois les «immigrants» et débouche sur une périodisation plus complexe. Ce qu'il faudrait faire connaître aux élèves pour leur donner accès à une intelligibilité de ces phénomènes de société tellement essentiels.

Nicole Tutiaux-Guillon, de l'IUFM de Lyon, évoqua de son côté la question du temps et de

sa perception en soulignant tout d'abord que des enquêtes avaient montré que les élèves pouvaient très bien faire de l'histoire sans jamais s'y référer. Des représentations d'élèves considèrent en effet le temps comme une linéarité qui est régie par le progrès, ce qui aboutit alors au fait que l'évolution et le temps se confondent. Ces représentations sociales s'en tiennent également à la conception d'une éternelle nature humaine : les sociétés changent, mais pas les hommes. De leur côté, beaucoup d'enseignants français ont tendance à confiner dans le passé tous les documents patrimoniaux qui sont inscrits dans les programmes. Quant à la relation entre passé et présent, si les élèves affirment assez clairement que le passé sert à comprendre le présent, le lien dynamique et critique entre les deux reste vraiment difficile à établir. Et la continuité temporelle tient lieu d'explication. Nous touchons là sans doute à une problématique très complexe, à un obstacle qu'un certain conformisme des élèves et de leurs représentations rend difficile à dépasser.

Pour Luigi Cajani, professeur de didactique de l'histoire à l'Université La Sapienza de Rome, l'enseignement de l'histoire en Italie, et sans doute en Europe, se présente comme un « monstre eurocentrique ». Aussi nous décrit-il un projet de réforme du curriculum général d'histoire, de géographie et de sciences sociales auquel il a très étroitement collaboré. Ce projet devait entrer en vigueur, mais le nouveau gouvernement italien a décidé son abandon. Rétrospectivement, alors que les premiers manuels allemands, surgis au temps des Lumières, proposaient une véritable histoire de l'humanité, l'histoire enseignée a ensuite été pliée à des besoins politiques. Devenu un véritable outil de propagande, le modèle nationaliste devait plus

tard être remplacé par un modèle européiste. Toutefois, ce mode de faire n'est plus tenable aujourd'hui, non pas seulement à cause du caractère toujours plus multiculturel des sociétés européennes, mais surtout d'un point de vue purement scientifique : l'histoire est en effet la seule science qui semble trouver tout à fait normal de n'enseigner qu'une partie d'elle-même. Pour sortir de ce piège, le projet italien de nouveau curriculum proposait une vision mondiale (pouvant être par exemple donnée à voir aux moyens de planisphères thématiques), axée successivement sur les rapports des sociétés humaines à l'environnement, au monde social et à la culture.

De son côté, Pierre-Philippe Bugnard développe la notion d'heuristique en se basant sur l'histoire sociale. Si le social concerne tout ce qui touche à la condition des individus dans la société, les élèves peuvent réfléchir à la notion d'inégalité en cherchant des ruptures ou des permanences à travers le temps. C'est le cas par exemple de la promiscuité sociale en milieu urbain, organisée verticalement avant l'apparition de l'ascenseur, plus récemment développée en quartiers ségrégatifs. A un niveau plus avancé, on pourrait aussi partir de la Commune de Paris comme archétype de la confrontation des classes sociales. Autre exemple, à Fribourg, où la ségrégation sociale s'opérait de haut en bas, une émeute de 1890 mit en scène deux humanités qui s'ignoraient : « honnêtes gens » contre « repris de justice aux faces patibulaires ». Sur le plan des concepts, distinguons ceux qui, désignations d'époque, sont hérités du passé de ceux qui, étrangers à ladite époque, découlent de catégories « ex post » qui ne sont pas contenues dans les sources utilisées. En matière d'ordres et de classes, cela mènerait aussi à toutes sortes de grands paradigmes des

sciences sociales qu'il vaudrait la peine de donner à voir aux élèves (ceux de Turgot, Guizot, Marx, Labrousse, Weber, etc.). L'histoire sociale, synthèse entre structures et événements, devrait donc servir, y compris en histoire enseignée, à interpréter le présent en fonction de l'inépuisable réserve, dans le passé, des modes d'action possibles.

Enfin, le soussigné présenta les grandes lignes du curriculum d'histoire récemment introduit au Cycle d'orientation de Genève à partir de quelques éléments de réflexion sur l'histoire sociale, l'échelle effective des solidarités et l'évolution du lien social. L'histoire du mouvement ouvrier devrait se renouveler en n'étant plus seulement une histoire des porte-parole, en s'intéressant à toutes sortes de domaines comme la culture, les croyances ou les représentations. Et l'histoire scolaire, dans une acception qui tente de faire construire des modes de pensée historique comme la comparaison, la périodisation ou le travail de mémoire, devrait prendre en compte à son tour de telles préoccupations dans la perspective d'une appréhension du passé qui soit à la fois plurielle et « à rebrousse-poil ». Ainsi une pétition syndicale de 1900 pour un congé du samedi destiné aux ouvrières a-t-elle été proposée comme fil conducteur de quelques propositions didactiques sur le thème des relations de genre et du statut social de la femme. En matière de comparaison, on pourrait se référer à la typologie de la rhétorique réactionnaire, décrite par Albert O. Hirschman, pour analyser au fil du temps des débats sur la question sociale et ses modes de résolution. La périodisation pourrait déboucher sur le thème des migrations. Et le travail de mémoire sur une évocation des aspects contrastés de l'image du communisme au cours de l'entre-deux-guerres.

Des ateliers permirent aussi de prolonger certains débats et d'évoquer plus en détail quelques propositions didactiques. Ce fut l'occasion d'insister sur l'intérêt d'un travail sur le terrain. Et de la préservation de la mémoire sociale, y compris celle de certains métiers. Enfin, une grande question traversa ces trois journées, et notamment la table ronde finale, celle de savoir quels contenus d'histoire sociale proposer à tous les élèves. Les deux manières d'y répondre qui ont été évoquées – par une description, mondiale, de ces contenus ou par une organisation centrée sur les modes de pensée de l'histoire – ne se contredisent pas. Mais se complètent-elles ? Et leur synthèse est-elle souhaitable ? Possible ? Par ailleurs, quel niveau de complexité du social voulons-nous faire construire à quels élèves ? Pouvons-nous dépasser des niveaux de raisonnement binaires, souvent simplificateurs, avec tous les élèves ? Et pouvons-nous nous contenter ainsi d'un niveau sommaire de véracité ? Les questions furent nombreuses, les débats nourris. Dans leurs feuilles d'évaluation finale, les participants exprimèrent très majoritairement de la satisfaction quant aux contenus de ce cours. Mais certains, préalablement, auraient voulu être davantage consultés sur leurs besoins de formation ; alors que d'autres auraient souhaité pouvoir aller plus loin dans les ateliers, déboucher sur un peu plus d'éléments concrets. Voilà de quoi souligner encore une fois l'importance d'une réflexion et d'une élaboration de propositions sur l'enseignement de l'histoire sociale et son renouvellement au cours de ces prochaines années.

Charles Heimberg, responsable du cours

HistoriTIC

La généralisation du multimédia et son influence sur l'enseignement de l'histoire

Le cours sera exclusivement centré sur l'emploi du multimédia dans la classe d'histoire.

La formidable puissance des nouveaux outils multimédias leur a ouvert rapidement les portes du domaine des loisirs et de la culture mais aussi et surtout celles du monde des entreprises. Des sommes importantes sont actuellement consacrées à la réalisation d'écoles branchées avec, du jamais vu, une campagne publicitaire nationale d'un opérateur de téléphonie. Par rapport aux précédentes innovations technologiques introduites à l'école, quelles différences peut-on attendre aujourd'hui de cette généralisation du multimédia? Nouveau discours utopiste ou modification durable des structures et des pratiques scolaires? Quelles opportunités le multimédia offre-t-il dans le cadre de l'enseignement de l'histoire? Dans quelle mesure l'enseignement de l'histoire peut-il aider l'élève à mieux maîtriser le multimédia? L'hypermédia rompt très clairement avec la linéarité d'une lecture cursive. Comment apprend-on dans un dispositif hypermédia? Y a-t-il des prérequis? Quel(s) type(s) de pensée et de savoirs, l'hypertextualité développe-t-elle? Comment concilier la richesse exploratoire et cognitive de ces outils et la nécessaire mise en forme des connaissances? Voilà quelques questions qui seront traitées dans les conférences. Démonstrations et ateliers proposeront des activités possibles pour la classe d'histoire.

Ce cours s'adresse aux maîtres enseignant l'histoire à tous les degrés de la scolarité. Pour permettre un accès correct aux informations lors des conférences et des démonstrations et une participation active dans les ateliers un niveau d'habileté moyen dans l'utilisation des logiciels courants (texte et image) est souhaitable.

Le cours aura lieu les 14, 15 et 16 mai 2003 à La Chaux-de-Fonds.



Marie-Christine Baquès, *Art, histoire et enseignement*, Paris, Hachette et Centre national de documentation pédagogique (CNDP), «Enjeux du Système éducatif», 2001, 160 pages.

Un tableau, s'il est beau et célèbre, s'il est beau ou célèbre, peut sans doute constituer un élément déclencheur très efficace pour une séquence pédagogique d'histoire, même si l'enseignant aura quelques scrupules à l'analyser dans cette perspective sans posséder de solides connaissances en matière d'histoire de l'art. Mieux encore, il peut même être le vecteur de l'étude d'une époque ou d'une société à partir de son potentiel spécifique d'expression. En outre, l'Ecole publique a entre autres pour fonction de sensibiliser les élèves à l'appréciation des arts visuels, leur faisant construire un certain sens du beau. Dès lors, l'écart entre ce qui est vu et ce qui est perçu (nous voyons beaucoup plus de choses dans une œuvre que nous en percevons réellement), la relation avec les dimensions morale, politique ou sociale de l'œuvre, tout cela ne devrait-il pas être abordé en situation scolaire ?

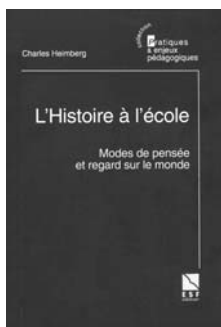
Le premier intérêt d'*Art, histoire et enseignement*, le livre de Marie-Christine Baquès est de clarifier la problématique qui est relative à la place de l'œuvre d'art dans l'enseignement de l'histoire. Pour elle, en effet, l'œuvre d'art «*suscite trois types d'interrogations – ce que l'artiste a voulu faire, les conditions de la création et de sa réception (mécènes, rôle de l'Etat, public, diffusion), sa ou ses fonctions – et offre trois entrées –*

l'œuvre, l'artiste, le contexte. Leur mise en relation est opératoire lorsque l'œuvre d'art devient objet d'enseignement» (page 19). Par ailleurs, l'objet artistique est «*devenu terrain de l'historien qui tantôt y cherche une approche de l'imaginaire d'un groupe, tantôt y lit les relations complexes où l'œuvre d'art a pris forme*» (page 23).

Travaillant sur les trois fonctions principales – esthétique, documentaire et mémorielle – de l'étude de l'œuvre d'art, l'histoire enseignée l'inscrit ainsi dans sa réalité sociale. En même temps, ce passage par des sources artistiques permet une ouverture vers des aspects souvent marginaux et ignorés des sociétés étudiées, et participe ainsi du renouvellement de l'histoire scolaire. Enfin, il faudrait éviter trois écueils : l'utilisation d'une œuvre comme simple illustration d'un fait, sans la moindre interrogation sur sa nature artistique ; l'analyse de l'œuvre sans aucune référence à l'esthétique et à sa dimension affective ; enfin, une approche patrimoniale qui confinerait l'œuvre à une fonction de point de repères.

Cet ouvrage, d'une écriture claire et accessible, propose encore quelques ébauches de séquences pédagogiques autour d'autant de tableaux. Il est un peu le reflet d'une situation dominante qui privilégie la seule peinture parmi les arts visuels à enseigner en relation avec l'histoire. Ce qui le mène ainsi à ignorer d'autres formes artistiques comme la sculpture ou la photographie. On pourrait aussi souhaiter le prolonger par des séquences pédagogiques centrées sur des comparaisons qui donneraient à voir la diversité et l'évolution possibles de l'expression artistique. Cela dit, il constitue un apport très stimulant et une belle incitation à associer utilement, dans un esprit d'ouverture, l'œuvre picturale et l'étude de l'histoire.

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



Charles Heimberg, *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 2002, 125 pages.

L'histoire est une discipline en crise. Pourtant elle a rarement été autant sollicitée dans l'espace public. C'est le point de départ de la riche réflexion que Charles Heimberg nous propose sur la place de l'histoire dans la Cité en général et à l'école en particulier. Se nourrissant des écrits de Marc Bloch, d'Hobsbawm, de Walter Benjamin ou de ceux moins connus des historiens italiens actuels, il nous livre un petit ouvrage d'une remarquable concision et dégageant de grandes perspectives didactiques.

L'auteur regroupe en trois axes d'activités (comparer, périodiser et distinguer l'histoire de ses usages publics) les éléments constitutifs d'une pensée propre à la discipline dans le cadre scolaire : la compréhension du présent par une prise en compte du passé, l'intérêt pour le caractère spécifique du passé, la complexité des temps et des durées, la question de la mémoire collective et la critique des usages culturels et médiatiques de l'histoire. Il défend l'idée que tous les élèves peuvent entrer dans ces modes de pensée historiens relativement tôt, en tout cas dès les premiers degrés du secondaire et qu'il serait regrettable de croire que sans un socle préalable de connaissances, il n'est pas possible de faire réfléchir des élèves sur des problèmes d'histoire. Le défi de cette vision de l'histoire enseignée est de promouvoir une même his-

toire de la maternelle à l'université, sans négliger bien évidemment des niveaux de progression différenciés. Tout en ne dédaignant pas les didactiques transmissives traditionnelles ou behavioristes, le socio-constructivisme semble bien la voie à suivre pour Heimberg, si l'on veut renouveler les pratiques d'enseignement et sortir de l'empilement de connaissances déconnectées les unes des autres et donc faiblement porteuses de sens.

Loin d'établir un catalogue de belles intentions didactiques et fort de son expérience d'historien, d'enseignant et de formateur, il présente, à l'appui de sa démonstration, des suggestions d'activités d'une rare simplicité à mettre en œuvre dans les classes et qui conjuguent avec efficacité des perspectives tant historiques que pédagogiques.

En vérité, derrière une apparente simplicité se cache une pédagogie très exigeante où les enseignants développeraient à leur tour une réflexion collective sur les usages publics de l'histoire, ainsi que sur leur responsabilité sociale d'historien et de pédagogue. Avec beaucoup de conviction, l'auteur les engage à dépasser le faux dilemme d'une école inculcatrice du savoir s'opposant à une école favorisant l'épanouissement de compétences citoyennes.

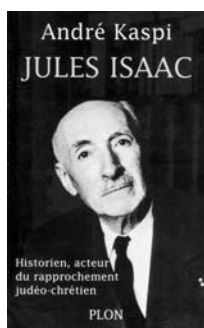
L'Histoire à l'école s'adresse donc aux enseignants qui cherchent à développer dans leur classe une véritable pensée historique, au risque de l'expérimentation, de réajustements successifs, d'idées nouvelles. Un immense chantier, comme ne le cache pas l'auteur, mais, ajoutera-t-on, qui vaut la peine d'être entrepris.

L'ouvrage se conclut par quelques perspectives particulièrement pertinentes concernant le point qui fâche : l'évaluation. En exemplifiant les nouveaux objectifs d'apprentissage de fin de scolarité obligatoire introduits récemment dans l'école genevoise, Heimberg défend une vision de l'histoire scolaire qui ne serait pas un

outil de sélection et qui participerait au projet d'une école ne galvaudant pas son épithète de démocratique. A juste titre, une place capitale est attribuée au formatif, malgré les grandes difficultés à pratiquer ce type d'évaluation dans une branche d'éveil à faible dotation horaire, et à la transparence des critères d'évaluation.

Il nous invite ainsi à parcourir le champ d'un possible pédagogique, permettant d'envisager une histoire enseignée ouverte, plurielle, citoyenne, démocratique. Beau programme s'il en est.

Patrick de Leonardis,
Séminaire pédagogique (SPES), Lausanne



André Kaspi, *Jules Isaac. Historien, acteur du rapprochement judéo-chrétien*, Paris, Plon, 258 pages.

On connaît surtout la figure de Jules Isaac pour la fameuse série dite « *Malet-Isaac* » de manuels d'histoire. Une récente biographie d'André Kaspi nous permet aujourd'hui de mieux prendre la mesure de la très grande richesse du parcours de cet historien et citoyen. En réalité, c'est un peu par hasard, et pour arrondir des fins de mois alors difficiles, que Jules Isaac, historien agrégé et collaborateur occasionnel des *Cahiers de la Quinzaine*, se lança d'abord dans des adaptations des manuels qui avaient été écrits par Albert Malet. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il a d'ailleurs très peu connu celui avec

qui il allait cosigner tellement d'ouvrages et qui devait bientôt disparaître au front, en 1915 déjà. Après avoir assuré une première mise à jour du Cours Mallet, Jules Isaac devait en effet se lancer, de 1923 à 1930, dans une vaste réécriture rendue nécessaire par une refonte des programmes scolaires officiels. En réalité, il allait donc devenir le seul auteur réel du *Cours d'histoire Malet-Isaac*. Le maintien du nom de son prédécesseur devait cependant marquer à la fois une certaine continuité de la collection et un hommage à un héros de la Grande Guerre, tout en évitant par-là de limiter la présentation des ouvrages au seul nom de son auteur juif, ce qui n'aurait peut-être pas été bien apprécié dans les écoles catholiques.

En prenant la responsabilité de leur refonte, Jules Isaac introduisit dans ces manuels, au fil de son récit historique, des documents authentiques, qui exprimaient parfois des points de vue différents, pour aider les élèves à construire leur esprit critique. Il exprima aussi quelques intentions ou points de vue louables, et fort modernes, comme celui-ci : « *la vérité historique n'a pas de patrie, ne porte pas d'écharpe tricolore* » (cité en page 93). Son œuvre, à nouveau remise sur le métier à partir de 1937, joua d'ailleurs un rôle de vecteur de l'innovation pédagogique. Les rapports que laissa le désormais inspecteur général montrèrent par ailleurs qu'il appelait de ses vœux un usage distancié de ce manuel conçu comme un instrument de travail au service des activités des élèves. Et même si cette immense entreprise pédagogique restait fille d'un temps où l'enseignement ne s'adressait qu'à une partie limitée des enfants de la République, elle n'en demeure pas moins d'une grande valeur documentaire tant pour l'histoire de l'éducation que pour nos réflexions d'aujourd'hui sur l'histoire enseignée.

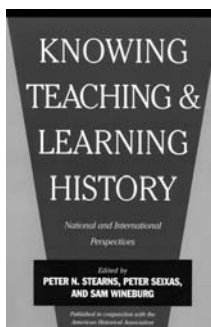
D'autres aspects, et non des moindres, de la vie publique et privée de Jules Isaac sont encore abordés dans cette biographie. Ses recherches

d'histoire, par exemple, portèrent beaucoup sur des thèmes qui n'étaient pas sans lien avec sa propre vie. Ainsi, au cours de l'entre-deux-guerres, l'ancien combattant Isaac s'occupait-il beaucoup de l'histoire de la Première Guerre mondiale, et s'engagea-t-il de manière originale dans le débat sur les responsabilités, rejetant l'idée facile de les faire porter aux seuls Empires centraux. Mais surtout, alors que l'historien s'interrogeait sur les racines profondes de l'antisémitisme et qu'il préparait une étude à ce sujet, au cœur des drames de la Seconde Guerre mondiale, il échappa de peu à des rafles qui coûtèrent la vie à ses proches, sa femme Laure et sa fille Juliette, juste parce qu'elles s'appelaient Isaac.

Dès lors, comment survivre au désastre ? Jules Isaac survécut notamment par ses travaux érudits sur l'antisémitisme, *Jésus et Israël et Genèse de l'antisémitisme* (qui a récemment été réédité dans la collection 10/18), par sa dénonciation systématique du terrible décalage entre les textes bibliques et l'enseignement chrétien comme source de l'antisémitisme et par son engagement, à la fin de sa vie, pour un rapprochement entre judaïsme et christianisme.

Dans sa thèse sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire dans les lycées, Evelyne Hery évoque elle aussi à plusieurs reprises la figure de Jules Isaac et le caractère novateur, pour l'époque au cours de laquelle il a exercé la fonction d'inspecteur général, de ses propositions. Par ailleurs, nous l'avons vu, la vie de cet historien a été marquée par des drames personnels et toute une série d'engagements. Cela dit, André Kaspi insiste avec force, dans la conclusion de cette fort belle biographie, sur le fait que, décidément, Jules Isaac reste à ses yeux parfaitement inclassable...

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



Peter Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg (éd.), *Knowing, Teaching & Learning History*, New York, University Press, 2000, 482 pages.

Publié en association avec l'American Historical Association, cet ouvrage de près de 500 pages est issu d'un congrès tenu à la *Carnegie Mellon University* en novembre 1998. Il réunit une vingtaine de communications d'un panel de chercheurs anglo-saxons venus d'horizons différents (éducation, enseignement, histoire, psychologie, sociologie, sciences cognitives, sciences politiques...) et s'intéressant aux développements récents de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. La volonté des éditeurs Peter Stearns, historien, Peter Seixas, spécialiste en plan d'études (curriculum) et ancien enseignant d'histoire au secondaire et Sam Wineburg, psychologue spécialisé dans les problèmes d'éducation, est de combler avec cet ouvrage une lacune, estimant que les historiens n'ont pas donné d'écho suffisant à l'intérêt grandissant du public américain pour la question de l'histoire à l'école. En effet, dès 1995 et la mise en débat au Congrès américain, on a assisté à une médiatisation croissante outre-atlantique de la question de l'histoire à l'école. Des pratiques dans lesquelles des historiens non-professionnels évoquent, narrent ou utilisent des représentations du passé (commémorations, expositions, fictions, films...), l'enseignement scolaire de l'histoire reste, de l'avis des éditeurs, le parent pauvre de la recherche historique.

La question qui sert de fil rouge à l'ensemble des communications tourne autour de la fonction attribuée à l'histoire à l'école: cette dernière est-elle principalement un héritage non-critique destiné à transmettre une certaine version du passé ou la version élémentaire de la discipline historique au sein de laquelle la dimension critique domine et que certains pourront développer plus tard à l'université? Les auteurs démontrent tout au long de l'ouvrage que la question de l'enseignement de l'histoire ne se réduit pas aux débats à propos des faits historiques à enseigner ou des identités à mettre en lumière, mais qu'il existe des compétences étroitement liées à la pratique de l'histoire qui constituent une base indispensable à l'exercice de la critique et qui, à ce titre, doivent être enseignées aux élèves.

L'approche sur laquelle l'ensemble des contributeurs s'accordent est épistémologique et culturelle. La séparation entre le contenu et les processus d'apprentissage est considérée comme artificielle et dangereuse. Il est entendu pour tous que le processus de communiquer des connaissances sur le passé est, avant tout, un acte qui charrie des messages implicites sur ce que signifie «être historique» dans une société moderne. Pour paraphraser le philosophe américain de l'histoire Hayden White, il y a énormément de contenu dans la forme. D'un acte purement technique, l'acte d'enseigner est considéré comme un acte culturel où se posent les questions de la nature du savoir, du rôle de l'élève et de l'enseignant dans la production de l'histoire. La classe peut ainsi devenir un des lieux du débat démocratique autour de la question de la signification de l'histoire.

La didactique de l'histoire étant un champ récent, elle cherche encore sa légitimité. Les auteurs énoncent trois références possibles: la 'révolution cognitive' dans l'apprentissage et l'enseignement, comme l'a dénommée Howard Gardner, grâce à laquelle on est passé d'une pédagogie centrée sur les comportements à une attention particulière attribuée à la signification et au sens donnés aux

actes d'enseignement; l'ouverture des débats historiographiques aux différents groupes minoritaires composant la société américaine; un intérêt accru pour les questions de conscience historique, de mémoire collective, et de présentation publique de l'histoire.

L'ouvrage se découpe en quatre parties et les articles sont classés par thèmes de la manière suivante:

1° Les choix, les croyances et la compréhension

Quelle histoire doit être enseignée? L'enseignement de l'histoire implique des choix de contenu. Sur quels critères opérer ces choix? Deux historiens, Gary B. Nash et Ross E. Dunn font la suggestion suivante: soit les choix sont dûment explicités par les enseignants (comme c'est le cas dans le domaine de la recherche historique), soit ils font l'objet de discussions entre enseignants et élèves. Voilà pour la forme. Sur le fond, Nash et Dunn défendent la thèse que le contenu devrait être celui d'une histoire mondiale libérée des questions identitaires et de la recherche des origines. L'important étant pour eux les questions épistémologiques liées à cette histoire. Citant l'historienne Marylin Waldmann, Dunn finit son article par ces mots: «*I think we need to stop arguing over which books to read or which cultures to study and start talking about which questions to ask*» (p. 137).

2° Représentations partagées

Quel rôle pour l'histoire dans le projet identitaire? Dans quelle mesure les croyances à propos du passé influencent-elles le citoyen dans la compréhension qu'il a de lui-même et du monde qui l'entoure? James V. Wertsch, psychologue, apporte des éléments de réponse à ces questions. Il a pu conclure de ses recherches sur la conscience historique menées en Estonie qu'il existe deux actes mentaux de nature différente dans les jugements sur le passé. La croyance et le savoir ('belief' et 'knowledge'). Il observe que les gens stockent dans leur mémoire des constructions souvent très élaborées d'histoire officielle tout en continuant à croire profondément des récits alternatifs, voire contraires sur le passé.

Chose intéressante, les croyances même si elles sont souvent plus incohérentes que les connaissances, contribuent, selon Wertsch, beaucoup plus que ces dernières, à la constitution de l'identité et des conceptions politiques ou morales de la personne. Roy Rosenzweig a mené quant à lui une étude sur les représentations et l'utilisation des adultes américains à propos du passé dont les conclusions se montrent plutôt positives quant à l'importance accordée à l'histoire comme instrument de dialogue entre le passé et le présent. Enquête de même nature, mais effectuée de l'autre côté de l'Atlantique, l'enquête *Youth and History* dirigée par Bodo Von Borries, ancien enseignant reconverti dans la recherche en éducation, réalisée auprès de 32'000 jeunes en Europe et au Moyen Orient, démontre une certaine ignorance des méthodes d'enseignement 'ouvertes' et 'centrées sur l'élève' issues de 25 ans de réforme scolaire, autant chez les élèves que chez les enseignants interrogés. Empiriquement, les méthodes traditionnelles de l'enseignement de l'histoire semblent même donner des résultats supérieurs aux méthodes nouvelles selon les standards de l'enquête. Ces résultats exigent, selon von Borries, un réexamen de la légitimation théorique et normative de ces nouvelles méthodes d'enseignement de l'histoire. Linda S. Levstik décrit le décalage entre les attentes des élèves sur les aspects négatifs de l'histoire nationale (en l'occurrence américaine) et les réticences des enseignants à aborder des sujets et récits historiques polémiques, diviseurs ou même alternatifs pour la raison qu'ils n'ont rien à voir avec la formation identitaire des élèves. De manière générale, les questions relatives aux conceptions que les élèves peuvent avoir sur la méthode historique (quelle source historique croire? comment se comporter devant des sources conflictuelles? la nature réelle de l'argument historique?) sont discutées par la majorité des intervenants. Elles font l'objet de belles controverses et soulèvent une question pertinente: comment aborder dans la classe les différences de conceptions sur la manière d'étudier le passé?

James F. Voss et Jennifer Wiley cherchent à répondre à deux questions liées intimement à l'écriture de l'histoire: présenter des segments de textes historiques séparément (textes multiples) produit-il de meilleures performances que de présenter le segment comme un seul texte? Et écrire un essai argumentatif sur un sujet historique produit-il des performances supérieures à écrire un autre type d'essai, comme le texte narratif?

Dans un article surprenant, Sam Wineburg se demande quelles représentations du passé les jeunes acquièrent à travers les médias, la culture populaire, l'église et la vie familiale et comment ils les acquièrent. Son postulat de base est celui de la micro-histoire: il faut aller voir si les théories sociologiques générales se vérifient dans les représentations des individus. Autre interrogation plutôt provocatrice soulevée par Wineburg: et si les représentations produits par les médias et la culture populaire peuplaient la conscience historique américaine plutôt que celles issues du contenu des cours d'histoire à l'école? Son opinion sur la question est pour le moins atypique: «*Rather than pretending that we can do away with popular culture – confiscate videos, banish grunge rock and rap music, magnetize Nintendo games, and unplug MTV and the Movie Channel-we might well try to understand how these forces shape historical consciousness and how they might be used, rather than spurned or simply ignored, to advance student's historical understanding*» (p. 323).

Peter Lee et Rosalyn Ashby estiment que la progression des représentations des élèves à propos de la discipline historique est une donnée importante à prendre en compte par les enseignants et les programmes. Ils cherchent ainsi à déterminer les différences de compréhension de l'histoire comme forme de savoir qu'il peut exister entre des enfants de 7 ans et des enfants de 14 ans. Leur enquête à laquelle ont participé 500 élèves anglais porte sur ce qu'ils appellent les idées de second-ordre (concepts de preuve, de change-

ment, d'explication ou de récit historique) par opposition à l'histoire substantive qui concerne le contenu historique proprement dit. Les questions qui ont intéressé Lee et Ashby sont par exemple: qu'est-ce qu'un savoir à propos du passé? Quel genre de problèmes aborde l'histoire? Comment expliquer les différences dans les récits historiques? Comment expliquer les différences d'opinion entre auteurs?

3° Entre mémoire collective et histoire critique

La tension entre passé critique et passé utilisable est développée dans un certain nombre de communications. La question du but politique visé par l'enseignement de l'histoire est alors clairement posée. Peter Seixas expose et critique une alternative au choix cornélien entre mémoire collective et histoire critique, à savoir la perspective post-moderniste de l'histoire inspiré des écrits de Michel Foucault pour la rejeter en mettant le doigt sur les dangers de nihilisme et de relativisme extrême qu'entraîne cette position.

4° Recommandations pour des réformes (modèles pour enseigner)

Certains auteurs, praticiens, proposent des innovations qui pourraient servir de modèles pour la classe. Robert B. Bain, enseignant d'histoire à l'école secondaire pendant 26 ans, montre comment les sciences cognitives et la psychologie culturelle lui ont été utiles pour développer des nouvelles techniques d'apprentissage. Veronika Boix-Mansilla s'intéresse plus particulièrement à la relation passé-présent. Elle dénonce la subordination de l'histoire à des valeurs aussi respectables soient-elles (démocratie, droits de l'homme, identité nationale) et la transformation de l'histoire en leçons de morale ou en dogmes servant à diriger les comportements dans le présent. Elle suggère que les liens que font les élèves entre des événements historiques et des événements actuels sont souvent simplistes, quand ils ne sont pas faux. En utilisant une étude où les élèves devaient appliquer ce qu'ils savaient de l'Holocauste pour expliquer le génocide rwandais de 1994, Boix-Mansilla illustre sa suggestion. Peter Stearns

identifie et discute des activités particulières à l'analyse historique rencontrées par des élèves de l'Université dans son cours sur l'histoire mondiale dont la comparaison interculturelle, la vérification de théorie et l'explication du changement en histoire. Il relève et souligne que ces activités requièrent certains savoirs que les enseignants secondaires négligent ou qu'ils considèrent comme déjà acquis par les élèves. Psychologue et linguiste, Charles A. Perfetti propose un outil informatique s'inspirant de recherches dans le domaine des sciences cognitives pour aider les élèves de secondaire à faire des liens entre différents documents historiques traitant du même sujet, partant, pour enseigner l'histoire à l'aide d'une multiplicité de documents. Quant à Diane Ravitch, historienne de l'éducation, elle considère qu'un des enjeux clés pour une réforme réside dans la formation des enseignants chez qui il existe, selon elle, trop souvent des lacunes dans le savoir historique. Or, remarque-t-elle, comment des enseignants à qui il manque les connaissances de base peuvent-ils enseigner ce qu'ils ne savent pas aux élèves? Le contenu d'un cours académique réservé aux enseignants historiens pose problème. Sur quel aspect du futur métier de l'enseignant mettre l'accent? G. Williamson et McDiarmid, tous deux professeurs d'histoire, et Peter Vinten-Johansen, professeur d'éducation, ont tenté de mettre en commun leur savoir au service des futurs enseignants dans un cours de méthodes d'enseignement historiques donné à l'Université de Michigan.

Nous retiendrons de cet ouvrage trois aspects susceptibles de nourrir la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. L'approche pluridisciplinaire et en particulier la participation importante de chercheurs issus de la psychologie semblent enrichir le traitement et les réponses à des questions aussi complexes et hétérogènes que celles posées par l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire; même si les compétences liées à la pratique de l'histoire et notamment le développement d'un sens critique chez

l'élève se révèlent prioritaires pour les auteurs, ils n'en oublient pas moins la question du contenu enseigné. Celui-ci fait l'objet d'une réelle réflexion et de discussions sérieuses, entre autres autour de la dimension identitaire de l'enseignement de l'histoire; enfin, cet ouvrage démontre ce qu'une collaboration entre chercheurs et praticiens peut apporter comme résultats fructueux.

Philippe Haeberli, Université de Genève



Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione, a cura di Umberto Baldocchi, Stefano Bucciarelli, Stefano Sodi, Pise, Edizioni ETS, 2002, 278 pages.

Enseigner l'histoire, tel est le thème de cet ouvrage collectif qui émane des activités de formation des maîtres des Ecoles de spécialisation de l'enseignement secondaire (les SSIS, selon les initiales de leur dénomination italienne) de la région toscane (soit les antennes de Florence, de Sienne et de Pise). A travers de courtes mais riches contributions – beaucoup ont été rédigées par les trois coordinateurs du livre, mais leurs réflexions sont encore prolongées par de nombreuses interventions ponctuelles de chercheurs universitaires ou de spécialistes de questions particulières – c'est un véritable tour de la question, une évocation systématique, mais synthétique, des problèmes posés par la formation didactique en histoire qui est proposé aux lecteurs.

Ce regard italien sur la formation professionnelle des maîtres d'histoire de l'enseignement secondaire est évidemment inscrit dans un contexte particulier qui exerce largement son influence sur la problématique qui est décrite. Mais cela donne d'autant plus de sens, au-delà des différences culturelles, et malgré un cadre institutionnel fort différent, à toute une série de points communs, de difficultés partagées ou d'interrogations de nature analogue qui peuvent être identifiées au fil de ces pages. Notamment au fait que, dans l'enseignement secondaire, ceux qui enseignent l'histoire enseignent aussi d'autres disciplines qui prennent souvent plus de place dans les esprits, ce qui ne les pousse pas spontanément à affronter la complexité réelle de l'enseignement de cette discipline.

Les grands chapitres proposés évoquent tour à tour les dimensions spatiales de l'histoire enseignée, sa programmation annuelle, les problèmes posés par les manuels scolaires, l'usage didactique des sources, celui des instruments électroniques de communication et les dimensions culturelles de l'histoire enseignée. Des questions aussi fondamentales que l'utilisation des sources orales, les réflexions sur l'historiographie et son histoire, ou l'éducation à la citoyenneté, font par ailleurs l'objet de développements particuliers.

Quelques options fortes de ce recueil d'articles méritent d'être soulignées en tant que telles, mais aussi parce qu'elles font largement écho à nos réflexions suisses-romandes ou francophones. Ainsi Mauro Ronzani insiste-t-il avec raison sur l'intérêt d'un usage didactique direct de sources historiques. Et Gaetano Greco sur l'intérêt d'une prise en considération de l'histoire de l'histoire, tout comme de celle de l'enseignement de l'histoire, pour la formation initiale des maîtres. Les pages sur la dimension spatiale de l'histoire enseignée plaident pour une pluralité de ces échelles en montrant surtout la nécessité d'éviter des trous noirs (l'absence de toute dimension régionale, celle de

toute perspective extra-européenne, etc.). Et si Umberto Baldocchi insiste sur la nécessité de développer une véritable histoire européenne, ou même pan-européenne, les auteurs insistent tous sur la nécessité de concevoir une histoire globale qui sache concilier le particulier et le général en faisant interagir les différentes échelles considérées.

L'enseignant d'histoire est de plus en plus confronté à la nécessité de programmer son enseignement en fonction d'un certain nombre de critères, finalités et consignes. La recherche italienne en matière de didactique de l'histoire a développé la perspective de programmation modulaire de l'histoire enseignée. Ainsi un module, unité d'enseignement-apprentissage qui traite d'une manière globale un thème d'histoire dans un contexte donné, peut-il comprendre plusieurs unités didactiques et durer jusqu'à deux ou trois mois. S'il s'agit bien par-là de rompre avec une histoire narrative, linéaire et encyclopédique, ce n'est pas pour autant un renversement de l'histoire enseignée ne privilégiant que l'entrée thématique et conceptuelle. De fait, notamment parce que la dimension diachronique et temporelle ne doit pas être évacuée, beaucoup d'enseignants pratiquent déjà sans le revendiquer, ni parfois le savoir, un enseignement-apprentissage de l'histoire qui va dans le sens de cette vision modulaire.

La question des manuels scolaires est évidemment significative. Du point de vue historique, il est fait mention d'une enquête d'Antonio Brusa montrant qu'au cours des années soixante, les manuels italiens étaient passés d'une fonction strictement narrative, l'enseignant devant raconter l'histoire avec le manuel, à une fonction documentaire, les élèves devant lire eux-mêmes le manuel et apprendre à utiliser un appareil éditorial (titres et sous-titres, glossaires, renvois de pages, etc.) toujours plus complexe. Et Umberto Baldocchi note en particulier que le paradigme romantico-national sur lequel ces manuels étaient basés induisit égale-

ment, et pendant longtemps, une toute-puissance de la causalité qui empêchait de donner à voir dans l'histoire l'existence d'acteurs tentant librement d'agir sur le cours des événements; et une conception très simplifiée de cette causalité (d'où le piège de la cause unique, notamment en l'absence de toute vision complexe et systémique des relations internationales dans l'exemple de la Grande Guerre). Cependant, le contenu de ces manuels ne dit pas tout, loin s'en faut, des pratiques réelles en classe. Aussi Stefano Sodi, à partir d'une analyse typologique et critique des manuels disponibles, évoque-t-il de son côté quelques manières dont ils pourraient être utilisés à bon escient.

L'ouvrage comprend des exemples de modules d'enseignement-apprentissage, ainsi que des propositions de sources pouvant faire l'objet d'unités didactiques. Dans une section consacrée à l'enseignement de l'historiographie, et à propos de l'origine du capitalisme, Alberta Patacchini développe en particulier la manière dont les élèves pourraient être amenés à comparer, en les schématisant, des points de vue différents sur tel ou tel phénomène historique. Enfin, la question des images, qui peuvent être à la fois des documents d'histoire et des supports pour la raconter, est traitée par Luca Baldassira qui insiste à juste titre sur les problèmes nouveaux qu'elles posent à la notion de vérité en histoire.

La dernière section de l'ouvrage regroupe deux thèmes tout à fait essentiels, mais sous l'étrange intitulé commun de dimension culturelle de l'histoire enseignée. Ainsi l'intérêt d'une histoire des genres, et pas seulement d'une histoire des femmes, comme prise en compte des interactions sociales liées aux sexes dans toute société humaine est-il notamment défendu avec pertinence par Simonetta Soldani. Alors que les débats italiens sur l'éducation civique sont également évoqués.

Plusieurs auteurs font allusion à des faits d'actualité qui ont marqué l'histoire scolaire

italienne de ces dernières années : la volonté – absolument indéfendable dans une démocratie digne de ce nom – de certaines instances politiques de pratiquer une censure sur les manuels d'histoire pour décider elles-mêmes de leur contenu, surtout en matière d'histoire contemporaine ; le décret ministériel qui renforça il y a quelques années l'enseignement de l'histoire du XX^e siècle en prévoyant de lui consacrer la dernière année de chaque cycle de formation ; le projet de nouveau curriculum de l'histoire enseignée, rejeté en fin de compte par le nouveau gouvernement, qui prévoyait de ne plus répéter à plusieurs reprises un enseignement chronologique de l'histoire et fit l'objet de réactions très contrastées parmi les historiens (voir les deux pétitions publiées dans le n° 1 du *cartable de Clio*, ainsi que l'article de Luigi Cajani et le projet de curriculum italien dans le présent volume).

Cette vision d'ensemble de l'histoire enseignée et des problèmes qu'elle pose dans une perspective de formation des maîtres, qui est bien sûr trop succinctement présentée ici, est donc des plus intéressante. Peut-être la définition même de l'histoire, c'est-à-dire l'explicitation de son apport spécifique au regard critique sur le monde qui devrait se construire au cours du cursus scolaire aurait-elle pu être développée avec plus de précision. Mais cette question de la nature de la pensée historique en matière d'enseignement-apprentissage devrait sans doute faire l'objet d'un vaste débat international, dans une perspective comparative. Ce à quoi cette très intéressante publication toscane ne pourra que contribuer utilement.

Charles Heimberg, Institut de formation des maîtres (IFMES), Genève

ÉduClio, groupe de recherche en didactique de l'histoire, créé récemment à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat (Maroc), a organisé le 27 juin 2002 une journée d'études

consacrée à l'examen des nouveaux curriculum d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté. Une centaine d'invités, en majorité des inspecteurs de l'enseignement secondaire, ont pris part à cette journée dans les locaux de la Faculté des Sciences de l'Éducation.

Il ne s'agira ici que de rendre compte des interventions consacrées à la présentation et à la lecture du curriculum d'histoire.

La présentation a été faite par l'une des co-auteurs : Madame H. Chbihi.

Dans un premier temps l'intervenante a évoqué les points suivants :

- les problèmes posés à la Commission chargée d'élaborer le nouveau curriculum : question de l'Antiquité supprimée à l'école primaire et au collège depuis le début des années 90 ; question de l'histoire nationale et de la difficulté à concilier l'identité nationale et la diversité des appartenances ; question des critères de choix de contenus historiques... ;
- les principes retenus dans l'élaboration de ce curriculum relèvent de la fonctionnalité, de la psychologie de l'apprentissage, de la diversité des approches et de l'adoption des modules ;
- les fondements d'ordre social et didactique qui ont présidé à l'élaboration du curriculum d'histoire.

Dans un deuxième temps, l'intervenante a abordé les objectifs généraux de l'enseignement de l'histoire dans leur triple dimension (savoir, savoir-faire et savoir-être) avant de développer la question des compétences et le principe de progression allant de l'initiation à la consolidation en passant par l'acquisition.

À la fin de son intervention, M^{me} Chbihi a brièvement décrit l'un des modules de l'enseignement secondaire.

La lecture critique a été faite par Messieurs Chakir Akki, Mostafa Hassani Idrissi et Mohamed Sahod.

C'est ce dernier qui a pris la parole pour exposer les traits saillants de cette lecture. Après un bref exposé sur les préoccupations méthodologiques qui ont sous-tendu cette analyse, l'intervenant a distingué trois niveaux de lecture du curriculum d'histoire :

- les référentiels du curriculum : social, éducatif et didactique ;
- le profil du citoyen qu'on souhaite former ;
- les principaux axes constitutifs du curriculum : les compétences, les contenus, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, les modules et l'évaluation.

Les différentes observations formulées par l'intervenant peuvent être ainsi résumées :

- il aurait fallu mettre en valeur le contexte politique et social dans lequel s'est élaboré le nouveau curriculum d'histoire et préciser davantage le rôle de l'histoire dans la formation du citoyen ;
- le référentiel didactique adopté aurait besoin de plus de précision épistémologique tant pour l'histoire en tant que connaissance que pour l'histoire en tant que processus intellectuel ;
- le curriculum ne donne aucune définition de la compétence ;
- concernant les contenus, trois remarques : la 1^{re} est d'ordre chronologique (omission de la question des origines de la population marocaine et maintien de la périodisation dynastique) ; la 2^e est d'ordre spatial (absence d'une dimension mondiale de l'histoire et prédominance de l'histoire nationale) ; la 3^e enfin est d'ordre thématique (le concept d'Etat reste central au détriment du social et du culturel et l'approche événementielle surpasse l'approche problématisante et thématique) ;
- absence d'une conception opérationnelle des activités et des compétences dans des contextes d'enseignement-apprentissage ;

- marginalisation de la question de l'évaluation par le nouveau curriculum.

Le débat qui a suivi a porté sur les contenus (intégrer l'histoire immédiate), sur les questions épistémologiques, sur les modules qui ont besoin d'être davantage « meublés » didactiquement, sur la nécessité d'aborder plus sérieusement la question de l'évaluation. Enfin l'assistance a proposé à ÉduClio d'organiser des ateliers pour approfondir les questions soulevées lors du débat.

Mostafa HASSANI IDRISSE
Coordinateur d'ÉduClio
Faculté des Sciences de L'Éducation
BP 1072 Rabat MAROC

abonnement

Le cartable de Clio ne pourra exister dans la durée que grâce à ses lecteurs et ses abonnés:

- grâce à ses **lecteurs** qui sont invités à participer aux débats menés dans la revue;
- grâce à ses **abonnés** qui constitueront sa principale source de financement.

Nous remercions les départements de l'instruction publique ou de l'éducation des cantons romands qui ont bien voulu encourager ce projet par des achats collectifs des premiers volumes.

Et nous invitons tous les lecteurs du *cartable de Clio* à souscrire un abonnement, au prix de **20 francs suisses par année** (ou 13,50 €) pour pouvoir nous permettre de poursuivre cette aventure.

Vous pouvez vous abonner auprès de:

Editions LEP

En Budron B4a

1052 Le Mont-sur-Lausanne

Tél. 0041 (0)21 651 25 70

Fax 0041 (0)21 653 57 51

E-mail contact@editionslep.ch

Site www.editionslep.ch