

Le
cartable
de

Clio

Revue romande et tessinoise
sur les didactiques de l'histoire

GDH

n° 4 2004

 **lep** loisirs et pédagogie

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

Elle comprend sept rubriques :

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

Comité de rédaction :

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

Coordinateur :

- CHARLES HEIMBERG

Réseau international de correspondants :

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

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

Couverture : FRANÇOISE BRIDEL, GENÈVE

© Loisirs et Pédagogie, Lausanne, 2004

ISBN 2-606-01027-2

LEP 920167A1

I 1004

L'éditorial |

| | |
|---|---|
| <i>De la récolte du témoignage à l'histoire orale</i> | 7 |
|---|---|

L'histoire orale et le rôle des témoins avec des élèves |

| | |
|--|-----|
| <i>L'entretien et la démarche orale comme pratiques scolaires de l'histoire</i> , par CHARLES HEIMBERG | 11 |
| <i>Un travail de relation. Quelques observations sur l'histoire orale</i> , par ALESSANDRO PORTELLI..... | 18 |
| <i>Le moment Norton Cru et l'irruption des témoins dans l'écriture de l'Histoire du XX^e siècle</i> , par FRÉDÉRIC ROUSSEAU | 29 |
| <i>A propos de coupeurs de canne à sucre brésiliens : la « mémoire collective » prise en otage</i> , par CHRISTINE RUFINO DABAT | 37 |
| <i>Expériences d'histoire orale dans le cadre de l'école élémentaire valdôtaine</i> , par ANTONELLA DALLOU | 47 |
| <i>Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire</i> , par BEATRIZ AISENBERG | 60 |
| <i>Le témoignage oral en classe d'histoire : compte rendu d'une pratique</i> , par CLAUDE BASUYAU | 72 |
| <i>L'histoire orale permet-elle aux élèves de prendre conscience des enjeux de l'histoire et de la mémoire dans notre société ?</i> , par SÉVERINE DAHAN, MARIA DE SOUSA et SONIA SCHMUTZ | 84 |
| <i>Multimedialità e insegnamento della storia in un'esperienza didattica interdisciplinare: dalla ricerca alla produzione audiovisiva. « Una storia da ricordare », da MARIA TERESA INGICCO.....</i> | 97 |
| <i>Mémoire et histoire locale autour de Trieste : la Rizièra de San Sabba et les « foibe »</i> , par MARTINA RUDES..... | 107 |
| <i>La mémoire comme défi de l'historien</i> , par GILLES FORSTER..... | 113 |
| <i>Relevons le défi</i> , par NADINE FINK..... | 115 |

L'actualité de l'histoire |

| | |
|--|-----|
| <i>Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Age</i> , par ANTONIO BRUSA | 119 |
| <i>« Jusqu'à la ceinture dans le grand marais ». Roma, Sinti et Jenisches en Suisse, quelques aspects d'une persécution de longue durée</i> , par THOMAS HUONKER | 130 |
| <i>L'Etat social, pourquoi cette absence ?</i> , par KAREL BOSKO | 137 |

Les usages publics de l'histoire |

| | |
|--|-----|
| <i>La pédagogie de la mémoire face aux identités plurielles. Réflexions à partir du programme « Confrontations »</i> , par MONIQUE ECKMANN | 145 |
| <i>A propos des usages politiques du passé</i> , par CHARLES HEIMBERG | 152 |
| <i>« Il faudrait commencer par parler, à l'école, des femmes qui ont laissé leur empreinte » (entretien avec ROXANE MORGER et GARANCE MUGNY, deux des initiatrices d'une pétition pour qu'il y ait plus de place pour les femmes dans les programmes scolaires genevois)</i> | 155 |

Les didactiques de l'histoire |

| | |
|--|-----|
| <i>La classe d'histoire et la construction de l'identité collective: entre la raison et l'émotion,</i> par ROBERT MARTINEAU ET CHANTAL PROVOST..... | 161 |
| <i>Quelles réalités didactiques de la pensée historienne dans l'enseignement secondaire au Maroc?,</i> par MOSTAFA HASSANI IDRISSE..... | 176 |
| <i>Les manuels d'histoire aujourd'hui et demain: l'exemple du Chili,</i> par PEDRO MILOS..... | 193 |
| <i>Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique,</i> par JEAN-LOUIS JADOULLE..... | 209 |
| <i>Il feudo di Graines: le ragioni di una lunga contesa tra l'Abbazia di Saint-Maurice e i conti di Challant (avec un large résumé en français),</i> par MARIA VASSALLO..... | 222 |

La citoyenneté à l'école |

| | |
|--|-----|
| <i>Pièges et défis de la diversité culturelle et de sa pédagogie,</i> par MARGARITA SANCHEZ-MAZAS..... | 245 |
|--|-----|

L'histoire de l'enseignement |

| | |
|---|-----|
| <i>L'orthographe et la dictée: problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVII^e-XIX^e siècle),</i> par PIERRE CASPARD..... | 255 |
| <i>Architecture et pédagogie avant l'instruction publique,</i> par PIERRE-PHILIPPE BUGNARD..... | 265 |
| <i>Insegnamento della storia e formazione del cittadino tra Ottocento e Novecento nella scuola dell'obbligo del Cantone Ticino,</i> par ANGELO AIROLDI, ROSARIO TALARICO e GIANNI TAVARINI..... | 279 |

Les annonces, comptes rendus et notes de lecture |

| | |
|---|-----|
| Note de lecture: <i>De la recherche à l'enseignement: penser le social</i> , n° hors série d' <i>Histoire & Sociétés. Revue européenne d'histoire sociale</i> , par VALÉRIE OPÉRIOL..... | 299 |
| Note de lecture: Kurt Messmer, à propos du <i>Cartable de Cléo</i> , «Anmerkungen aus der Deutschweiz zur Westschweizer Revue "Le cartable de Cléo"», <i>Traverse. Revue d'histoire.</i> <i>Vermittlung von Geschichte – La transmission de l'histoire</i> , par PIERRE-PHILIPPE BUGNARD..... | 300 |
| Note de lecture: une périodisation à revisiter (Aldo Schiavone et Jérôme Baschet), par CHARLES HEIMBERG..... | 303 |
| Note de lecture: Loïc Chalmel, <i>Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle</i> , par PIERRE-PHILIPPE BUGNARD..... | 305 |
| Note de lecture: Danièle Perisset-Bagnoud, <i>Vocation: régente, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand (1846-1994)</i> , par PIERRE-PHILIPPE BUGNARD..... | 307 |
| <i>Le Dictionnaire historique de la Suisse: outil pédagogique?</i> , par LUCIENNE HUBLER..... | 309 |
| L'histoire orale à l'école, cours du GDH à Genève en mai 2004: extraits d'un rapport d'une participante européenne, par MARTINA RUDES..... | 315 |
| Compte rendu: <i>History, Education and Society. Conference of the History Educators International Research Network</i> , St Martin's College, Ambleside, Royaume-Uni..... | 316 |
| Présentation du colloque de Rabat, par MOSTAFA HASSANI IDRISSE..... | 323 |
| Une proposition pour des voyages d'études à Auschwitz et Cracovie, par ERIKA GIDEON..... | 325 |
| La Journée de la mémoire du 27 janvier 2005 et l'exposition <i>Histoire et mémoire: la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale</i> | 326 |
| <i>Je, nous et les autres: l'histoire enseignée entre identité et altérité. Cours CPS/GDH 2005</i> | 327 |

Le cartable de Clio

L'éditorial |

De la récolte du témoignage à l'histoire orale

Le dossier de ce 4^e numéro du *Cartable de Clio* est consacré au rôle des témoins et aux démarches d'histoire orale dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. Il porte ainsi sur une question didactique fondamentale, centrée sur les interactions entre histoire et mémoire, celle de savoir comment mettre à profit le fait que le contact avec des témoins du passé, ou des témoignages sur des faits historiques, déclenche l'intérêt des élèves pour déboucher sur une réflexion critique, une véritable démarche d'histoire.

Le témoin, victime, acteur ou spectateur d'une situation historique, n'a pas forcément raison. Son récit doit être soumis, comme tout autre document, à la critique historique. Cependant, comme le souligne Alessandro Portelli, la dimension relationnelle entre le témoin et celui qui l'interroge permet de donner à voir des aspects significatifs du passé restés parfois méconnus. L'histoire, parce qu'elle vise la compréhension des sociétés d'hier et d'aujourd'hui dans leur évolution, parce qu'elle s'interroge aussi sur la vie collective, est ainsi enrichie par la diversité des points de vue à laquelle les témoignages peuvent la faire accéder. Quant à l'histoire orale proprement dite, si elle permet à des catégories sociales oubliées de

trouver place dans le grand récit de l'histoire humaine, elle se situe de fait en aval de l'écoute des témoins, comme synthèse critique de la confrontation de tous les récits recueillis et, le cas échéant, de la documentation écrite disponible.

Des exemples de ce qui peut être fait en classe d'histoire au contact de témoins sont proposés dans ce dossier : des rencontres, des entretiens, des comparaisons avec d'autres sources, la réalisation d'un film documentaire, etc. Ces activités, moments forts de la vie scolaire pour les élèves comme pour les enseignants, sont autant d'occasions de s'approprier des connaissances d'histoire.

Toujours est-il que le rapport entre l'histoire et la mémoire, entre la recherche archivistique et le recueil de témoignages, fait débat autant sur un plan épistémologique que sur un plan politique. Engagé dans ce numéro par Gilles Forster et Nadine Fink, ce débat reste ouvert. De même que restent ouvertes beaucoup d'autres discussions autour de l'histoire et de sa didactique, entre diverses situations nationales, entre régions linguistiques, entre cantons, entre collègues. Notre revue souhaite s'en faire l'écho et appelle ses lecteurs à y contribuer. Pour cela, elle continue d'ouvrir ses colonnes à des présentations qui rendent compte, dans leur diversité, de l'état de l'enseignement de l'histoire,

des initiatives et des débats qu'il suscite dans différents contextes nationaux.

Par ailleurs au cœur de la didactique de l'histoire, c'est bien le passage de l'histoire dite savante à sa version scolaire qui est en jeu. La contribution que nous livre Antonio Brusa sous forme de recueil des stéréotypes enseignés autour du Moyen Age devrait nous

alerter. En effet, le lien entre la recherche historique et ce qui en est dit dans la salle de classe constitue un enjeu de première importance qui devrait être l'un des moteurs de l'évolution de l'enseignement de l'histoire. Ce qui ne va pas de soi et nous oblige sans cesse à des mises à jour en amont de nos constructions didactiques.

La rédaction

Le cartable de Clio

L'histoire orale et le rôle
des témoins avec des élèves

L'ENTRETIEN ET LA DÉMARCHE ORALE COMME PRATIQUES SCOLAIRES DE L'HISTOIRE

CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES-SSE-S DE L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE (IFMES), GENÈVE

1. HISTOIRE ORALE, MÉMOIRE ET MONDIALISATION

Une conférence internationale d'histoire orale sur le thème de la mémoire et de la mondialisation s'est déroulée à Rome en juin 2004. Elle a donné l'occasion de prendre la mesure de l'intérêt renouvelé de la recherche dans le domaine de l'histoire orale, mais aussi des problèmes épistémologiques et logistiques que pose ce type de démarche historique.

Le nombre de participants à la conférence, plusieurs centaines, était plutôt impressionnant, leur répartition culturelle tout à fait significative : beaucoup de chercheurs anglo-saxons, mais surtout, ce qui révélait une évolution prometteuse, une forte délégation latino-américaine, en particulier brésilienne. Les Italiens étaient aussi bien présents, autour de Sandro Portelli, le principal organisateur de la manifestation, mais aussi des membres de ces structures associatives qui sont dédiées à l'histoire orale et à l'archivage des sources sonores comme l'Institut Ernesto De Martino ou le Cercle Gianni Bosio.

Cette XIII^e conférence de l'International Oral History Association (IOHA) a été introduite par une conférence de Carlo Ginzburg qui a invité l'assemblée à ne pas confondre la réminiscence et la toute-puissance des souvenirs avec le travail de mémoire proprement dit,

tout en évoquant le lien subtil entre récit et écriture, ainsi que la transformation de la nature du témoin avec la diffusion immédiate et mondiale de certains événements comme celui du 11 septembre 2001. Elle s'est conclue par l'émouvant discours d'Estella Carlotto, présidente de l'Association des grands-mères de la Place de Mai, le jour même du 27^e anniversaire de Guido, ce petit-fils que la dictature argentine lui a enlevé dès sa naissance après avoir torturé et tué sa fille.

L'histoire orale serait-elle donc une association du cerveau et du cœur, de l'intelligence et de l'émotion, comme l'a suggéré en conclusion l'une des responsables de l'IOHA? Sans doute. Mais alors sans jamais les séparer. Il y avait en effet autant de sensibilité humaine dans les propos de Ginzburg, lui qui a été l'auteur d'un très beau livre sur le lien entre la dimension subjective et la rigueur de la science historique, sur la manière de construire l'histoire en défense de son ami Adriano Sofri injustement emprisonné¹, qu'il y avait de réflexion et d'intelligence dans ce qu'Estella Carlotto décrivit de ses vingt-sept années de lutte.

Pour Carlo Ginzburg, derrière l'histoire orale, il y a une demande d'archéologie de la

¹ Carlo Ginzburg, *Le juge et l'historien : considérations en marge du procès Sofri*, Lagrasse, Verdier, 1997.

mémoire. Il s'agit de la confronter aux documents, mais pas d'entrer dans une posture post-moderne et relativiste. La mémoire ne doit pas être réduite aux souvenirs, elle ne peut pas non plus se limiter à une construction officielle. L'histoire doit pouvoir s'enrichir de toutes les mémoires, en particulier de celles de tous ceux qui n'ont pas d'histoire. Ce qui a quand même été, à l'origine, la première vertu de l'émergence de cette histoire orale. En Argentine, par exemple, c'est bien faire acte de mémoire que de créer une banque de données génétiques, ainsi que des archives sonores des familles qui ont perdu un enfant et dont les aïeux sont en train de disparaître, pour permettre peut-être à des enfants enlevés de retrouver un jour, s'ils le souhaitent, leur véritable identité.

Mais si la mémoire et le document oral sont a priori particuliers, qu'en est-il de leur rapport avec la mondialisation? C'est d'abord que leur mise en perspective historique doit pouvoir les relier aux grandes transformations humaines et à des visions déployées sur une plus large échelle. C'est aussi le fait que le monde global et médiatique nous a un peu tous fait devenir les témoins presque simultanés de certains malheurs du monde (mais pas de tous, bien évidemment). C'est enfin le résultat de l'accélération des processus migratoires et des croisements de mémoires toujours plus intenses qu'ils provoquent sur un même territoire. Parce qu'elle est à la base un moyen de donner la parole aux catégories subalternes et aux dominés, l'histoire orale a un rôle particulier à jouer face à la mondialisation comme méthode de recueil de témoignages et de mise en perspective critique. Son développement peut ainsi s'inscrire dans celui d'une histoire mondiale qui soit capable de capter et de faire entendre toutes les voix

du monde, ou au moins le plus grand nombre possible d'entre elles, qui soit surtout libérée du conditionnement européo-centré de ses réflexions les plus courantes.

2. CE QUI REND L'HISTOIRE ORALE POTENTIELLEMENT INTÉRESSANTE

La récolte de témoignages oraux et leur mise en perspective critique constituent en réalité pour l'historien une approche et une méthode de recherche qui sont tout à fait fécondes et permettent notamment :

- de donner la parole à des catégories sociales restées a priori sans-parole et peu susceptibles de faire valoir spontanément leurs points de vue ;
- de créer des sources et des documents originaux qui pourront être utiles pour les historiens de l'avenir et leurs nouvelles manières d'interroger le passé ;
- de compléter l'éventail des sources dont les historiens disposent et d'enrichir ainsi leur regard critique sur les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs ;
- d'enrichir les interactions entre histoire et mémoire, mais aussi la densité de notre regard sur le passé, en confrontant l'histoire dominante et les documents qui sont habituellement disponibles à des récits particuliers et aussi diversifiés que possible ;
- enfin, dans le cadre scolaire, comme nous le verrons dans la dernière partie de cet article, de proposer aux élèves des démarches actives leur donnant l'occasion d'une expérience exceptionnelle de rencontre et de dia-

logue, les menant à exercer les modes de pensée de l'histoire et à construire ainsi des connaissances sur le passé.

Cet apport particulier des sources orales et de leur mise en perspective concerne notamment la dimension subjective des récits des témoins. Exprimés à la première personne du singulier, ceux-ci rendent compte à la fois des faits vécus, mais aussi des sentiments, des peurs, des espoirs. Ils revêtent ainsi une dimension affective qui nous fait véritablement entrer dans la dimension humaine de l'histoire. Mais qui nous soumet en même temps à tous les dangers du relativisme, du particularisme et de l'arbitraire. Il y a là un dilemme que l'analyse critique des sources orales se doit d'affronter : reconstruire un récit synthétique qui tienne à la fois compte de cette subjectivité tout en l'inscrivant dans un contexte de société et dans une perspective collective. Utiliser ces expressions subjectives pour reconstruire le présent du passé, avec ses incertitudes, ses sentiments, ses peurs et ses espoirs. Mais sans confondre ces expressions de l'affectif avec l'évolution des sociétés elles-mêmes. Prendre en compte le récit des catégories subalternes d'une société pour enrichir et densifier sa description. Complexifier le rapport au réel en considérant les récits et les légendes de la culture populaire. Vastes défis par rapport auxquels Alessandro Portelli nous a fourni quelques précieuses pistes de réflexion dans ce volume du *Cartable de Clio*².

L'intérêt pour les catégories subalternes de la société est au cœur de ce développement de l'histoire orale. Il vise à permettre que l'expression subjective des dominés accède en

² Voir la contribution d'Alessandro Portelli, pp. 18-28.

quelque sorte à une certaine reconnaissance épistémologique³. Ainsi peut-il concerner, au-delà des témoignages proprement dits, la culture populaire, les chants, le folklore, etc. Mais il permet aussi d'enrichir la réflexion sur le rapport de la recherche historique à la vérité. En effet, quand un récit ou une rumeur, fussent-ils par ailleurs fort éloignés de la réalité des faits, s'expriment collectivement et persistent dans la durée, ils deviennent à leur tour des faits d'histoire, et même des faits d'histoire significatifs, qu'il s'agit d'étudier en tant que tels et d'inscrire dans le dialogue des mémoires et de l'histoire critique⁴.

La pratique de l'histoire orale doit savoir associer l'émotion et l'intelligence, la dimension subjective de l'aventure humaine et la rigueur épistémologique de la science historique. Vaste défi, pas toujours relevé. Mais défi essentiel pour ne pas perdre des pans entiers de ce qui fait la richesse de cette aventure humaine. La présence très discrète à Rome des chercheurs du monde francophone européen a pourtant confirmé la persistance d'une certaine réserve de leur part à cet égard. Malgré l'existence du volumineux

³ Voir Gianni Bosio, *L'intellettuale rovesciato. Interventi e ricerche sulla emergenza d'interesse verso le forme di espressione e di organizzazione « spontanee » nel mondo popolare e proletario (gennaio 1963 – agosto 1971)*, dirigé par Cesare Bermani, Milan, Editoriale Jaca Book/Istituto Ernesto de Martino, 2^e édition augmentée, 1998 (la 1^{re} édition remontait à 1975), spécialement la nouvelle introduction de Cesare Bermani.

⁴ Le livre d'Alessandro Portelli, *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria* [Rome, Donzelli, 1999] en fournit un excellent exemple : il n'est pas vrai que le massacre des Fosses Ardeatine aurait pu être évité si les auteurs d'un attentat préalable de la Résistance contre des nazis s'étaient rendus. Il avait été exécuté d'office. Mais c'est la persistance de l'expression de cette affirmation qui en a fait un objet d'histoire particulièrement significatif.

ouvrage de Florence Descamps⁵, basé sur du matériel sonore et largement consacré à la définition d'une ingénierie des archives orales, l'histoire orale y est peu développée et l'idée de dimension subjective ne semble ni comprise, ni mise à profit dans les réflexions. Quant à l'ère du témoin mise en évidence avec pertinence par Annette Wieworka⁶, marquée par une abondance foisonnante et une domination rarement maîtrisée des émotions, elle paraît poser plus de problèmes à la majorité des historiens qu'elle n'ouvrirait de perspectives pour leurs reconstructions critiques.

Il est vrai que la notion de témoin peut s'avérer problématique et que nous vivons en Suisse, par exemple, un phénomène tout à fait révélateur dans ce domaine, avec l'émergence du *Groupe de Travail Histoire Vécue*. Cette association ultra-conservatrice, liée au national-populisme de l'UDC, est vouée pour l'essentiel, après la crise des fonds en déshérence et la publication des études de la Commission Indépendante d'Experts Suisse – Seconde Guerre Mondiale (CIE), ladite Commission Bergier, du nom de son président, à la défense d'un point de vue unilatéral et sans appel, particulièrement fermé et définitif: l'attitude des autorités suisses face au national-socialisme aurait été irréprochable compte tenu des circonstances et surtout, seuls ceux qui ont vécu cette période auraient la légitimité et le droit d'émettre un point de vue acceptable à cet égard. Evidemment, cette référence caricaturale, et pas vraiment honnête, à l'idée d'une histoire «vécue», qui ne regroupe en

réalité, et pour l'essentiel, que des militaires et des ambassadeurs à la retraite, n'aidera guère les historiens à s'ouvrir au potentiel de diversification des points de vue des sources orales et de la prise en compte de la dimension subjective de l'aventure humaine dans leurs reconstructions critiques. La réaction d'Alessandro Portelli à ce propos mérite d'ailleurs d'être relevée: «*ils nous volent même les mots, s'est-il en effet exclamé en découvrant l'existence de ce «Groupe de Travail Histoire vécue»*»⁷.

En réalité, il n'y a pas d'histoire digne de ce nom qui n'ait pas été vécue, qui ne soit pas capable de reconstruire ce présent du passé qui nous ramène aux incertitudes de notre propre présent et de notre propre avenir. Mais il n'y a pas non plus d'histoire digne de ce nom qui ne soit pas la reconstruction d'une aventure collective faite de solidarités et de conflits, de rapports de force et de marginalisations. C'est d'abord dans ce sens, pour bien reconstruire la complexité des sociétés et pour prendre en compte les points de vue du plus grand nombre, que la récolte d'archives orales, de témoignages ou de documents sonores est absolument utile. Reste alors à les mettre vraiment au service de l'histoire critique en développant une interprétation rigoureuse des documents oraux récoltés, reste à concevoir et à utiliser une méthode qui permette de donner du sens à tout ce matériau en le confrontant à d'autres types de sources. Dans ce sens, la vaste récolte de témoignages sur la Seconde Guerre mondiale en Suisse qui a été proposée par l'opération «Archimob»⁸, outre le fait qu'elle a rendu un grand service à la visibilité

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, Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie, 2001.

⁶ Annette Wieworka, *L'Ère du témoin*, Paris, Plon, 1998.

⁷ Propos tenu à l'auteur, Rome, juin 2004.

⁸ Voir sa présentation par Nadine Fink, «Le témoignage oral en classe d'histoire: réflexion autour du projet Archimob», *Le cartable de Cléo*, n° 2, 2002, pp. 39-51.

de l'histoire et à sa présence dans la cité, est surtout intéressante pour les témoignages qui ont été enregistrés et dont les versions intégrales, sans montage ultérieur, devraient absolument être archivées et mises à la disposition de tous les historiens. Toutefois, les contradictions inévitables, et intéressantes, que ces témoignages donnent à voir aboutissent à tout le contraire de ce qu'affirme, sans doute ironiquement, le titre de l'exposition qui circule en Suisse⁹: non, «*L'Histoire*», ce n'est pas «*moi*». «*L'Histoire*», c'est peut-être «*nous*», mais sans jamais résoudre, ni fermer, la définition exacte de ce «*nous*» collectif. En laissant bien ouvert le jeu des échelles du récit historique, du plus local au plus mondial, de l'identité immédiate à la communauté de destin planétaire. Dès lors, mais à condition de ne pas devenir le prétexte à des relectures orientées, c'est-à-dire en respectant un principe émis par Alessandro Portelli, à savoir que les termes et l'issue d'un entretien oral ne devraient jamais être déterminés et figés à l'avance¹⁰, l'histoire orale et le croisement de ses multiples apports auront sans doute beaucoup à nous apporter, dans le cadre de la recherche historique comme dans celui de la communication et de l'apprentissage scolaire de l'histoire.

3. L'HISTOIRE ORALE À L'ÉCOLE: LE TÉMOIGNAGE EST-IL UN OUTIL DIDACTIQUE?

La récolte de témoignages et le travail d'histoire orale devraient également avoir une place significative dans les pratiques pédago-

giques de l'histoire enseignée. Ce sont là, me semble-t-il, des activités susceptibles de permettre aux élèves de vivre des expériences exceptionnelles et très intenses tout en pouvant les mener à exercer les modes de pensée de l'histoire, à s'approprier ainsi des connaissances et à mieux comprendre les sociétés du passé.

La rencontre avec un témoin, quand elle est possible, représente toujours un moment fort dans la vie scolaire. Elle a bien sûr un caractère exceptionnel en constituant un véritable événement dans la vie scolaire des élèves. Elle a donc les meilleures chances de jouer un rôle d'élément déclencheur pour éveiller leur intérêt et les mener à entrer dans des processus cognitifs. Même si l'effet est alors sans doute beaucoup moins fort, et bien que la situation ne soit vraiment pas comparable en l'absence d'un contact direct laissant la liberté des questions et des réponses, cette activité centrée sur un témoignage peut aussi se dérouler par l'intermédiaire d'un support filmé ou enregistré. Dans tous les cas, il s'agit de bien contextualiser cette expérience, de l'inscrire dans une connaissance de la période historique concernée et de poser ouvertement avec les élèves le problème du statut et de la nature du témoignage en question. Cela dit, quand il y a contact direct avec un ou des témoins, la personnalité de certains d'entre eux et leur grande capacité narrative pourront rendre l'enseignant assez modeste quant à ses propres possibilités de transmission de l'histoire. Sur le plan didactique, il s'agira alors à la fois de profiter de cette situation privilégiée et de ne pas tomber pour autant dans le piège d'une toute-puissance du témoignage par des commentaires ou des prolongements critiques.

⁹ «*L'Histoire, c'est moi! 555 versions de l'histoire suisse. 1939-1945*». Pour le calendrier de cette tournée, voir le site www.archimob.ch/f/tou/tournee.html.

¹⁰ Voir la contribution d'Alessandro Portelli dans ce volume, pp. 18-28.

La dimension du témoignage peut aussi être amenée en classe sous la forme de documents écrits, notamment pour des événements anciens pour lesquels il n'y aurait plus de survivants et qui ne feraient plus l'objet d'une mémoire biographique. L'exemple de la Première Guerre mondiale est ici tout à fait révélateur. La prise en compte des témoignages des combattants est essentielle pour prendre en compte le point de vue des victimes de la guerre¹¹. Au-delà des enquêtes orales, elle peut s'effectuer à partir des sources écrites que constituent les lettres de poilus, les correspondances de guerre et les mémoires. Aujourd'hui encore, des documents de cette nature sont découverts et publiés¹². Ils peuvent donc être utilisés avec profit.

L'approche didactique peut également être plus large et plus collective lorsque les élèves sont amenés à aller récolter eux-mêmes des témoignages sur tel ou tel aspect du passé. Dans le cadre d'une démarche plus ambitieuse, ils sont alors mis en situation de créateurs de sources orales, des sources qui pourront compléter d'autres types de documentation plus classiques, qu'ils pourraient même aller déposer dans des archives¹³. Les expériences scolaires de

ce type, qui impliquent une prise d'initiative de la part des élèves et une véritable rencontre avec autrui, sont toujours décrites comme très enrichissantes pour les publics scolaires même si elles leur paraissent très difficiles, voire inaccessibles, de prime abord¹⁴.

L'intérêt majeur de ce type de pratiques scolaires, sur le plan didactique, vient aussi des représentations dominantes des élèves et de leurs parents sur ce qu'est l'histoire. Grands personnages et affirmations de vérité se mêlent ainsi, le plus souvent, dans une sorte de grand récit linéaire où tous les événements viendraient s'enchaîner. Mais comment aider les élèves à reconstruire vraiment le présent du passé, c'est-à-dire cet état d'incertitude quant à l'avenir qui caractérise toute vie humaine. Comment les aider à se dégager de cette approche de l'histoire où tout serait joué d'avance parce qu'on en connaît la suite? Comment montrer que les questions que l'histoire pose au passé peuvent avoir des réponses différentes et qu'il n'y a pas forcément qu'une seule vérité? Comment faire valoir, surtout, cette exigence d'honnêteté et de transparence qui accompagne nécessairement la quête de la vérité en histoire sachant combien elle est soumise aux risques de manipulation ou, pire encore, de négationnisme? C'est sans doute au contact de la diversité des sources, diversité de leurs contenus comme de leur nature, que cette sensibilisation à l'histoire critique pourra le mieux s'effectuer.

Cela dit, en classe d'histoire, la rencontre avec des témoins ou la création de sources orales ne devraient pas se réduire à des expé-

¹¹ Voir l'article de Frédéric Rousseau, pp. 29-36.

¹² Voir par exemple le résultat d'une campagne de récolte de témoignages écrits effectuée par Radio France en prévision des 80 ans de l'armistice de 1918: *Paroles de poilus. Lettres de la Grande Guerre*, sous la direction de Jean-Pierre Guéno et Yves Laplume, Paris, Tallandier, 1998; ou la version de poche: *Paroles de poilus*, Paris, Librio, 1998. Plus récemment, une intéressante correspondance familiale a été retrouvée fortuitement: Joseph Papillon, Lucien Papillon, Marthe Papillon, Marcel Papillon, «*Si je reviens comme je l'espère*», *Lettres du front et de l'arrière 1914-1918* recueillies par Madeleine et Antoine Bosshard, Paris, Grasset, 2003.

¹³ Ce qu'avait fait Aline Gualeni avec ses élèves qui avaient interrogé des personnes âgées sur l'école de leur enfance. Voir son article: «*Pour une histoire de l'école à l'école*», *Le cartable de Cléo*, n° 2, 2002, pp. 218-232.

¹⁴ Voir l'article de Séverine Dahan, Maria De Sousa et Sonia Schmutz dans ce volume, pp. 84-96.

riences de rencontre, d'écriture ou de synthèse. La mise en relation de ces récits particuliers avec d'autres faits, d'autres documents d'histoire, devrait aussi pouvoir mener les élèves à entrer véritablement dans les modes de pensée de l'histoire tels qu'ils se les approprient à l'école. Qu'il s'agisse par exemple de l'étrangeté du passé, de la comparaison, de la pluralité des temporalités et des durées ou de la distinction entre histoire et mémoire, ces expériences d'histoire orale, sous la forme d'une récolte de matériau ou en tant qu'écriture synthétique des récits recueillis, devraient en fin de compte donner l'occasion aux élèves de penser l'histoire pour mieux comprendre le passé et non pas seulement de mettre en évidence des faits particuliers de ce passé.

Le recueil de témoignages et le recours aux réflexions de l'histoire orale mettent d'emblée en jeu les notions de diversité et d'identité : diversité des sources et des points de vue possibles, diversité des catégories d'acteurs dans les espaces public et privé de toute société. Quant à la notion d'identité, qu'elle soit surinvestie ou occultée, partagée ou imposée, a priori évidente ou au contraire inventée, elle intervient toujours dans le jeu de l'histoire et des mémoires. Et c'est bien le rôle d'une démarche scolaire d'histoire orale que de permettre aux élèves de mieux percevoir ce qui distingue l'histoire et la mémoire, la nature des actes volontaires qui relèvent de la mémoire, leur utilité pour des catégories subalternes qui auraient pu ne jamais avoir d'histoire et la manière dont toute reconstruction peut trouver un enrichissement en se fondant d'une manière complémentaire à la fois sur les documents écrits et oraux, à la fois sur les manifestations de la mémoire et sur les mises en perspective de l'histoire.

Ainsi, après une expérience d'histoire orale bien menée, non seulement les élèves auront eu l'occasion de vivre une expérience exceptionnelle et marquante dans leur parcours scolaire, une expérience enrichissante en tant que telle dans sa dimension relationnelle, mais ils auront également eu, par cette démarche, la possibilité d'un réel apprentissage de l'histoire, un apprentissage pour lequel l'histoire orale aura constitué un véritable levier cognitif. En prenant connaissances des récits des témoins, en les interrogeant sur leurs sentiments, leurs doutes, leurs espoirs, ils se seront posé des questions sur l'histoire humaine qui relèveront davantage du subjectif et de l'affectif. En confrontant ensuite ces données aux informations issues des pratiques dominantes de l'histoire, ils auront peut-être été amenés à considérer, du point de vue de l'histoire et de ses fonctions, non pas seulement l'importance de connaître les faits du passé, mais aussi et surtout celle de comprendre l'évolution de l'organisation collective des sociétés humaines, ainsi que celle des représentations que l'on en a après coup. ☞

UN TRAVAIL DE RELATION

QUELQUES OBSERVATIONS SUR L'HISTOIRE ORALE

ALESSANDRO PORTELLI, UNIVERSITÉ LA SAPIENZA, ROMA

1. L'expression *histoire orale* est une sorte de sténogramme, une abréviation utilisée pour se référer à ce qu'il faudrait plutôt désigner comme un *usage des sources orales en histoire*¹. Il s'agit, dans sa forme la plus élémentaire, d'ajouter à la palette de sources dont dispose l'historien celles qu'on appelle habituellement les *témoignages* rendus *oralement* par des protagonistes ou des participants aux événements sur lesquels porte la recherche et enregistrés par l'historien. Dans ce sens, le concept de *source orale* se distingue de celui de *tradition orale*: cette dernière s'occupe d'expressions verbales formalisées, transmises, partagées, alors que les sources orales de l'historien sont des récits individuels, non-formalisés, dialogiques (même s'ils peuvent englober une partie des formes traditionnelles).

Les sources orales, comme toutes les autres, doivent être soumises aux procédures habituelles de la critique historique pour établir leur crédibilité et la possibilité de les utiliser, comme tout autre document d'archive. Mais le passage des *sources orales* à de l'*histoire orale* implique des transformations plus significatives. Il consiste à traiter ces sources non pas comme du matériel annexe, subalterne par

rapport aux autres sources plus « canoniques », mais d'établir un autre type de travail historique fondé sur le caractère central des sources orales. De fait, l'usage critique des sources orales implique des modes de faire et des attitudes différents, une différence qui découle du processus même de la formation des sources orales.

Contrairement à ce qu'il en est de la majeure partie des documents qui sont à la base de la recherche historique, les sources orales ne sont pas *découvertes* par l'historien, mais elles sont construites en sa présence, avec sa participation directe et décisive. Il s'agit donc d'une source relationnelle dans laquelle la communication consiste en un échange de regards (*inter/view*), de questions et de réponses, pas forcément dans la même direction. Le questionnement de l'historien se croise ainsi avec les préoccupations du narrateur: ce que l'historien cherche à savoir ne coïncide pas forcément avec ce que les personnes interrogées veulent raconter. Il en résulte que l'agenda de la recherche peut être modifié radicalement par cette rencontre: il m'est régulièrement arrivé de devoir non seulement amplifier le cadre de ma recherche, mais aussi d'en transformer l'orientation et le point de vue sous l'influence du narrateur. Par exemple, parti pour une recherche sur le mouvement ouvrier à Terni entre 1949 et 1953, j'en suis venu à écrire une histoire de

¹ Gianni Bosio, « Fonti orali e storiografia » in *L'intellettuale rovesciato*, Milano, Edizioni Bella Ciao, 1975, pp. 263-268. Cet ouvrage a été réédité sous la direction de Cesare Bermiani: Milan, Editoriale Jaca Book/Istituto Ernesto de Martino, 2^e édition augmentée, 1998.

la ville qui commençait en 1831 parce que de nombreux témoins avaient insisté pour mettre en relation les événements qui m'intéressaient avec l'origine de leur histoire familiale et locale et que cette démarche avait fini par me convaincre².

Plus encore : même en ce qui concerne la recherche, rien ne dit que les questions que l'historien a en tête soient les plus pertinentes, ou soient toutes les questions pertinentes. C'est pourquoi le travail avec les sources orales est avant tout un *art de l'écoute*, qui va bien au-delà de la technique de l'interview ouverte. Il arrive souvent que des éléments imprévus émergent en dehors de ce que l'interlocuteur considérait comme

² Alessandro Portelli, *Biografia di una città. Storia e racconto: Terni 1831-1985*, Torino, Einaudi, 1985. Je sais qu'il est de très mauvais goût de se citer soi-même, et de le faire abondamment. Mais je le fais ici parce que les raisonnements que je propose sont surtout fondés sur mon expérience de recherche alors que les renvois aux notes de bas de page ne servent qu'à signaler les textes où je développe davantage les expériences évoquées. Je signale d'emblée quelques textes fondamentaux sur les sources orales : sur le plan international, Paul Thomson, *The Voice of the Past: Oral History*, Oxford, University Press, 1988 ; Robert Perks et Alistair Thomson (dir.), *The Oral History Reader*, Londres, Routledge, 1998 ; David Dunaway et Willa K. Baum (dir.), *Oral History. An Interdisciplinary Anthology*, 2^e édition, Londres, Walnut Creek, 1996 ; la revue *Historia, Antropologia y Fuente oral*, publiée à Barcelone. En Italie, surtout Luisa Passerini, *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*, Florence, la Nuova Italia, 1985 et l'anthologie qu'elle a dirigée : *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Turin, Rosenberg & Sellier, 1978, basée sur du matériel anglais et américain, mais avec une solide introduction théorique. Voir aussi Cesare Bermani (dir.), *Introduzione alla storia orale*, vol. I : *Storia, conservazione delle fonti e problemi di metodo* et vol. II : *Esperienze di ricerca*, Rome, Odradek, 1999 et 2001 ; *Il de Martino. Rivista dell'Istituto de Martino per la conoscenza critica e la presenza alternativa del mondo popolare e proletario*, dossier « Oraltà, classe operaia, ricerca sul campo », Sesto Fiorentino, Istituto Ernesto de Martino, n° 14, 2003. Il existe une Association internationale d'histoire orale (l'IOHA dont le site est : www.ioha.fgv.br).

le cadre de l'entretien. Au cours de ma recherche sur la mémoire des Fosses Ardéatines à Rome, je m'étais demandé comment les familles des victimes, spécialement les femmes, avaient élaboré leur deuil et conduit leur propre existence après le massacre. Mais ce ne fut que par hasard, après avoir terminé un entretien, que j'entendis l'histoire la plus déplorable. J'avais interrogé Ada Pignotti, qui avait perdu à 23 ans son mari et d'autres parents dans les Fosses Ardéatines, et elle m'avait raconté sa vie jusqu'à aujourd'hui. Le discours était pratiquement clos pour tous les deux, nous étions plus ou moins en train de bavarder encore un peu lorsqu'elle me parla des lenteurs infinies et humiliantes qu'elle avait dû subir de la part de la bureaucratie pour obtenir quatre sous de pension accordés du plus mauvais gré. Et alors, elle ajouta rapidement : « *parce que partout où il fallait aller, on savait que j'avais perdu mon mari, moi et les autres, les autres femmes – alors ils cherchaient tous ce qu'ils voulaient, ils cherchaient, ils faisaient de beaux discours, à leur manière, parce que va savoir, l'une pouvait se mettre à disposition. C'était une femme qui n'avait plus de mari, donc elle pouvait bien...* »³. A la douleur, au deuil, à la pauvreté – tous ces thèmes auxquels je m'attendais – s'ajoutait maintenant cette offense du harcèlement sexuel, quasiment indicible (comme le prouvait la réticence de la narratrice) et auquel ces veuves avaient été soumises.

Heureusement, suivant un bon vieux conseil de Gianni Bosio, alors que je considérais l'entretien comme terminé, j'avais quand même laissé l'enregistreur allumé : l'art de l'écoute se manifeste également dans les non-dits

³ Alessandro Portelli, *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Rome, Donzelli, 1999, p. 289.

adressés à la narratrice, par exemple le simple geste d'éteindre l'enregistreur, de lui faire savoir que ce qu'elle dira ensuite ne nous intéressera plus. Le thème imprévu du harcèlement sexuel a ainsi fait irruption dans ma recherche, et j'ai pu ensuite le vérifier avec d'autres entretiens. Personne n'en avait parlé avant, et elles-mêmes n'en avaient jamais parlé qu'entre elles, pour deux raisons: tout d'abord, parce que jusqu'à un temps très récent, ni les historiens, ni les narratrices ne considéraient qu'un fait si intime puisse constituer une information significative pour l'histoire; ensuite, parce que personne ne le leur avait jamais demandé ou n'y avait fait attention.

2. On voit donc que l'histoire orale est un art, non seulement de l'écoute, mais surtout de la relation: relation entre les personnes interviewées et celles qui interviewent (dialogue); relation entre le présent d'où l'on parle et le passé dont on parle (mémoire); relation entre le public et le privé, l'autobiographie et l'histoire; relation entre oralité (de la source) et écriture (de l'historien).

Partons de la première. Une jeune chercheuse qui développe un projet de recherche sur l'expérience des femmes qui ont subi une opération du sein m'a raconté un entretien avec une femme âgée, veuve depuis peu, qui avait parlé de tout sauf du thème de l'entretien, mêlant la défense de sa propre intimité et ce que son interlocutrice voulait savoir, avec ce désir de contact tellement important pour une personne seule. Ce n'est que par hasard, et l'enregistreur une fois éteint, que l'intervieweuse a mentionné qu'elle aussi avait vécu la même expérience. Et subitement, leur relation

s'est modifiée («*mais alors, tu es l'une d'entre nous*»), et les rapports d'autorité se sont renversés: au lieu de se sentir l'objet du regard scrutateur de l'intervieweuse, la femme a repris l'autorité que lui donnait son âge («*mais tu es encore une jeune fille*»). Et le concept d'interview comme échange de regards a encore subi une révision drastique et une radicalisation au moment où les deux femmes se sont montrées mutuellement leurs cicatrices⁴.

Tu es l'une d'entre nous / tu es encore une jeune fille: un terrain commun qui permet de parler, mais aussi une différence qui donne du sens à l'acte de le faire. Il serait en effet erroné de penser que seule la similarité permettrait que les personnes interrogées s'expriment et engendrerait la «confiance» nécessaire pour établir un dialogue. En réalité, et par définition, un échange de connaissances n'a de sens que si elles ne sont pas préalablement partagées; il existe donc bien une *différence* entre la personne interviewée et celle qui interviewe, un écart permettant de rendre l'échange significatif (il l'a été dans ce cas sur le plan de la différence de génération).

Autre exemple, dans une recherche effectuée en 1990 avec un collectif d'étudiants sur la mémoire historique des étudiants de ma faculté⁵, j'avais noté que le fait que les interviewés et ceux qui menaient les entretiens fussent de la même catégorie sociale finissait par paralyser le dialogue («*pourquoi me le demandes-tu? tu le sais bien!*»), alors que si c'était moi qui les interrogeais, la différence

⁴ La recherche est encore en cours et n'est pas publiée, il ne m'est donc pas possible de donner d'autres précisions sur les protagonistes.

⁵ Pendant un mouvement d'occupation de la faculté par les étudiants [n.d.t.].

hiérarchique entre le professeur menant l'entretien et les étudiants interviewés, au lieu de les mettre en difficulté, finissait par aider les narrateurs à préciser le sens de ce qu'ils avaient à dire à qui ne le savait pas (« *mais qu'est-ce que vous en savez, vous, les professeurs, de ce que pensent les étudiants?* ») et à rendre ainsi l'interview significative⁶. Le moment où j'ai été le plus confronté à cette différence au cours d'un entretien a été celui où une femme noire, américaine, prolétaire, m'a dit – à moi, européen, blanc, bourgeois, de sexe masculin : « *I don't trust you* », je ne te fais pas confiance. Elle a ensuite continué pendant deux passionnantes heures d'un récit passionné à m'expliquer pourquoi⁷. C'est le terrain commun qui rend possible la communication, mais c'est la différence qui lui donne du sens. Et ce terrain commun ne doit pas nécessairement consister en une identité commune (de classe, de genre, d'idéologie...). Il peut se délimiter, il doit même se délimiter principalement, à la disponibilité réciproque des deux protagonistes quant à s'écouter mutuellement, à leur acceptation réciproque (qui restera critique parce que fondée sur la différence). En d'autres termes : sur un plan dialogique, c'est la disponibilité de l'historien pour écouter qui permet au narrateur de parler. Et naturellement, c'est la disponibilité du narrateur pour parler qui permet à l'historien de faire son travail.

3. Passons à la deuxième relation, entre le public et le privé. L'une des raisons de fond pour lesquelles l'histoire du harcèlement sexuel n'était jamais apparue provient du fait qu'elle était perçue comme une question privée, c'est-à-dire sans intérêt pour l'histoire. Et c'est en vain que nous en aurions cherché les traces dans les sources historiques habituelles, documents d'archives ou actes judiciaires.

Les sources orales contribuent donc à remettre en discussion la distinction traditionnelle de ce qui est historique et de ce qui ne l'est pas. D'un côté, on retrouve la difficulté des deux parties qui dialoguent de sortir d'une représentation préalablement construite de ce qui est important : l'historien a de la réticence à s'immiscer dans les territoires imprévus de l'expérience de l'autre ; et la réticence du narrateur à reconnaître l'importance de sa propre histoire personnelle se mêle à une jalousie protectrice, à la peur de voir des choses qu'il ressent comme importantes pour lui-même être négligées par son interlocuteur parce qu'il ne les trouverait ni légitimes, ni significatives. C'est la raison pour laquelle la formule « je n'ai rien à dire » est une entrée en matière classique des personnes interrogées, même de celles qui ont non seulement beaucoup de choses à dire, mais qui en plus meurent d'envie de le faire – en ayant seulement peur que leur précieux récit soit méprisé.

La relation entre l'expérience individuelle qui préoccupe la personne qui est interrogée et les considérations historiques qui préoccupent le meneur de l'entretien – on pourrait parler ici de l'écart entre Histoire et histoires – est précisément l'un des moteurs de la rencontre dialogique de l'histoire orale. Le propos essentiel de l'histoire orale porte en fin de

⁶ Micaela Arcidiacono et al., *L'aeroplano e le stelle. Storia orale di una realtà studentesca*, Roma, Manifestolibri, 1994.

⁷ Alessandro Portelli, « C'è sempre un confine : memoria, storia, dialogo e racconto collettivo » in *Linea del colore. Saggi sulla cultura afroamericana*, Roma, Manifestolibri, 1994, pp. 41-56.

compte sur le caractère historique de l'expérience personnelle en relation avec l'impact que les faits historiques ont exercé sur elle. C'est précisément le récit de la manière dont l'histoire a fait irruption dans sa propre vie (par exemple : les bombardements, comme irruption dans sa propre vie domestique) ou de la manière dont on est allé à la rencontre de l'Histoire (par exemple : les tranchées de la Première Guerre mondiale, la campagne de Russie de la Seconde Guerre mondiale) qui est l'essence, le noyau dur de l'histoire orale. Il y en a un exemple dans le travail sur la mémoire des Fosses Ardéatines : dans ce lieu s'est en effet déroulé autant *un* massacre collectif que 335 assassinats *individuels*. Dans la mémoire et dans le deuil, la dimension publique des cérémonies et des commémorations se mêle alors à la dimension profondément personnelle du deuil privé. Le contact entre les deux génère d'ailleurs des dissonances : «*Nous, nous ne disons pas les Fosses Ardéatines; nous disons: je suis allé porter des fleurs à papa*»... Dans ce monument public où se trouvent les tombes des parents, «*on n'arrive jamais à rester seule*»⁸. Toutefois, cette dissonance n'aboutit pas à des incompatibilités : c'est justement la mémoire personnelle des parents des victimes qui maintient la mémoire publique obstinément vive en imposant à la ville et aux institutions de ne pas oublier.

Ce n'est pas par hasard que les exemples que je viens de citer – les bombardements, les tranchées, la Russie – se réfèrent tous à la guerre, parce que c'est justement là que la rencontre entre la sphère privée et l'histoire survient de la façon la plus dramatique et la

plus digne de mémoire («*papa, qu'est-ce que tu as fait pendant la guerre?*»). Il est donc normal que l'expérience fondamentale de l'histoire orale, à partir de l'école primaire, corresponde à des entretiens entre les enfants et leurs grands-parents qui ont fait la guerre (ou, en étant aux ordres, le service militaire), et qu'il soit quasiment impossible d'empêcher à une personne interrogée qui a vécu la guerre de commencer à la raconter. Mais il s'agit le plus souvent d'expériences masculines – qu'en a-t-il été des femmes? Où est-ce que leur mémoire peut rencontrer la sphère publique?

Quand je travaillais à ma recherche concernant Terni, il y avait deux types de narration que j'omettais dans mes transcriptions : les histoires de guerre des hommes (elles me semblaient trop prévisibles, trop attendues, et elles venaient d'ailleurs) et les histoires des femmes sur la manière dont elles assistaient leurs parents à l'hôpital (qui me semblaient trop privées, trop peu «politiques»). Cette double exclusion a justement attiré mon attention sur ces récits féminins. Je me suis rendu compte que, comme pour les hommes la guerre et le service militaire, l'hôpital était pour les femmes le lieu qui les faisait sortir de la maison, se confronter avec la souffrance et la mort, et surtout se mesurer avec la sphère publique – l'organisation, la technologie, la science, la bureaucratie, l'autorité, l'Etat. En d'autres termes, les récits d'hôpitaux de ces femmes avaient la même fonction que les récits militaires des hommes (sans oublier, naturellement, que beaucoup de femmes allaient à la guerre pour travailler dans des hôpitaux). Toutefois, la différence résidait dans le fait que pendant que ces récits de guerre se référaient à un contexte historique dont l'importance était largement reconnue,

⁸ Giuseppina Ferola, citée par Alessandro Portelli, *L'ordine è già stato eseguito*, op. cit., pp. 316-317.

ceux des hôpitaux semblaient confinés à la seule sphère personnelle et familiale. Ainsi, c'est seulement à travers l'insistance de celles qui les racontent et l'analogie avec des récits déjà canonisés que nous nous rendons compte de leur signification réelle. Ce qui signifie que les sources orales nous permettent non seulement d'accéder à la dimension historique de la sphère privée, mais qu'elles redessinent la géographie du rapport entre privé et public.



4. La principale objection adressée aux sources orales par une historiographie aux méthodes conservatrices a toujours été basée sur la question de savoir dans quelle mesure elles étaient dignes de foi : on ne pourrait pas s'en tenir au récit des narrateurs parce que la mémoire et la « subjectivité » déformeraient les faits. Cela dit, mis à part le fait que cela n'arrive ni toujours ni nécessairement (sans compter qu'il peut y avoir des distorsions tout aussi graves, même si c'est pour d'autres raisons, dans les documents d'archive), l'histoire orale postule exactement le contraire : les sources orales sont justement importantes et fascinantes *parce qu'elles* ne se limitent pas à « témoigner » sur les faits mais les élaborent et en construisent le sens à travers le travail de mémoire et le filtre du langage.

Quand nous travaillons sur les sources orales, nous devons donc tenir ensemble trois *faits* distincts : un fait du passé, l'événement historique ; un fait du présent, c'est-à-dire le récit qui en est fait par la personne interrogée ; et un fait de relation et de durée, soit le rapport qui existe et qui a existé entre les deux premiers faits. C'est pourquoi le travail de l'historien oral comprend la mise en

perspective historique proprement dite (la reconstruction du passé), l'anthropologie culturelle, la psychologie individuelle, la critique textuelle (l'analyse et l'interprétation du récit), et l'application de la seconde à la première. L'histoire orale est donc une histoire des événements, une histoire de la mémoire et une révision des événements à travers le prisme de la mémoire.

La mémoire n'est pas un simple récipient de données dont il faudrait récupérer les informations, c'est un processus en élaboration permanente dont il s'agit de bien étudier les modalités (il ne ressemble pas à la « mémoire » de la calculatrice, mais plutôt à l'ordinateur lui-même). En Italie, au cours de toutes ces années de remise en cause de l'identité de la République et de révisionnisme historique, l'histoire de la mémoire est devenue aussi nécessaire et significative que l'histoire des événements – qui d'ailleurs, si l'on y repense, deviennent tels (ou reconnus comme tels) à travers le travail d'attribution de sens opéré par la mémoire en sélectionnant quelques faits dans l'immense fatras des événements quotidiens.

Prenons deux exemples. Le premier, qui est celui qui m'a mené sur la voie de l'histoire orale, est le fait d'avoir découvert par hasard qu'à Terni, tous les témoins racontaient un événement traumatique – l'assassinat de l'ouvrier Luigi Trastulli en 1949 pendant une manifestation contre le Pacte Atlantique – comme s'il était survenu en 1953 après les 3000 licenciements aux aciéries. Un cas exemplaire de l'incertitude de la mémoire : des documents de l'époque démontraient que l'événement avait eu lieu en 1949, et non pas en 1953. Mais alors, pourquoi cette erreur était-elle tellement diffuse ?

Enquêter sur le souvenir erroné, surtout quand il est tellement partagé, permet de revoir le sens de l'événement remémoré. Je me rendis alors compte que la mort impunie et sans réaction de l'un de leurs camarades de travail avait constitué pour les ouvriers de Terni (qui étaient socialistes ou communistes dans leur grande majorité) une blessure insupportable : après la Résistance, les victoires électorales, la sueur sacrifiée pour la reconstruction des maisons et des usines, ils pensaient que la ville leur appartenait, et ils découvrirent au contraire que l'Etat pouvait les tuer sans autre, que le pouvoir était ailleurs et qu'ils étaient impuissants. C'est ainsi qu'en 1953, beaucoup d'entre eux descendirent dans la rue, soit pour défendre leur poste de travail, soit pour récupérer une dignité et une estime de soi qui avaient été blessées par l'assassinat de Trastulli. En d'autres termes : les sources orales ne servaient pas à connaître les faits, mais sans ces sources, il n'y avait pas moyen de se rapprocher de leur signification sur le plan de la subjectivité des acteurs⁹.

Cela vaut aussi pour une autre mémoire faussée dont je me suis occupé récemment :

⁹ Alessandro Portelli, *L'uccisione di Luigi Trastulli: la memoria e l'evento*, Terni, Amministrazione provinciale, 1999; voir aussi du même, *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories. Form and Meaning in Oral History*, Albany, New York, State of New York University Press, 1991. Une note personnelle sur la sélection de la mémoire : je vivais alors à Terni, mais je n'avais aucun souvenir de cet événement (sauf la mémoire d'un vague sentiment de danger). Mais je me suis aperçu en relisant les journaux de l'époque que j'avais sélectionné un autre fait de cette journée, perçu comme plus significatif, à savoir le match Lazio-Napoli, gagné 4 à 0 par les Napolitains, le premier match que l'on m'emmena voir au stade de Rome. Aujourd'hui, dans une histoire pensée comme un simple alignement de faits, les deux événements pourraient être mis sur le même plan. C'est le travail social de la mémoire qui fait que l'on attribuera un sens plus ou moins fort à l'un ou à l'autre.

celle qui prétend qu'avant de procéder au massacre des Fosses Ardéatines, les nazis, par des affiches dans la ville, auraient appelé les partisans responsables de l'attaque de la rue Rasella à se rendre pour éviter des représailles. Comme on l'a toujours su (avec les actes du procès intenté par les Alliés dès 1945), cela n'est jamais arrivé ; c'est peut-être pour cela qu'aucun historien ne s'est jamais occupé d'un autre fait qui est par contre arrivé, et qui arrive encore, à savoir cette mémoire faussée persistante. On y retrouve plusieurs éléments : des distorsions et des manipulations de la propagande (de la droite, mais aussi de certains milieux catholiques ou du centre) ; un préjugé idéologique qui trouve plus satisfaisant d'imputer la responsabilité du massacre aux partisans communistes plutôt qu'aux occupants nazis ; et, plus en profondeur, la difficulté, pour l'imagination de tout un chacun, de comprendre la logique qui conduisit les nazis à punir la ville de manière aussi sanguinaire sans même chercher des « coupables ». Mais c'est justement en étudiant cette fausse mémoire, en la confrontant à la dynamique des faits, que l'on perçoit le poids des Fosses Ardéatines et de la rue Rasella dans l'imagination diffuse : l'erreur, l'invention, le malentendu, et même le mensonge, surtout quand ils ont un caractère collectif, deviennent un indicateur précieux du travail accompli par ces processus historiques très importants que sont la mémoire et le désir.

5. Ce n'est pas seulement la mémoire qui est un acte et un processus plutôt qu'un texte et un répertoire, mais c'est le récit lui-même. Comme l'a bien écrit le chercheur jésuite Walter J. Ong, l'oralité ne produit pas des

textes¹⁰, mais des *performances*: avec l'oralité, nous ne sommes pas face à un discours accompli, mais face à l'accomplissement du discours (par ailleurs, sous une forme dialogique, dans le cas de l'interview). Par conséquent, quand nous parlons de sources orales, nous devrions utiliser des verbes et non pas des substantifs – non pas la *mémoire*, mais *se souvenir*; non pas *le récit*, mais *raconter*. C'est aussi de cette manière que nous pouvons penser à la source orale comme un acte du présent et non pas comme un document sur le passé.

Surtout, quand nous considérons cet acte, et non pas seulement son produit, nous nous apercevons que le fait de se souvenir et de raconter est soumis à l'intense influence du contexte historique des cadres sociaux de la mémoire¹¹, mais filtré en fin de compte par la responsabilité individuelle: c'est dans l'esprit de chaque individu que s'élabore le souvenir, c'est à travers sa parole qu'il nous est communiqué. Les narrateurs assument donc chaque fois une responsabilité en s'engageant dans leurs actes de parole. Je me souviens d'un jeune homme juif qui refusa un sandwich avec du jambon juste avant un interview en disant qu'« à un autre moment, je l'aurais mangé, mais là, c'est une mitzvah » – une règle, un devoir. Le terme de « témoignage », qui est tellement inadéquat sur le plan historique, prend donc un sens sans doute plus proche du religieux que du juridique: « Je fis une promesse quand j'étais dans le camp [de Bergen Belsen], je fis une promesse

*solemnelle à mes cinquante camarades... Je me révoltais, je ne savais s'il fallait pester contre Dieu ou l'implorer, je disais Seigneur, sauve-moi, sauve-moi, pour que je puisse rentrer et raconter »*¹². Cependant, comme le montre l'expérience de nombreux survivants des camps d'extermination, le fait de raconter dépend aussi de l'existence de quelqu'un qui écoute: il s'agit d'en tenir compte, il s'agit d'associer la responsabilité de l'historien comme auditeur à celle du narrateur comme témoin pour donner du sens à ce qu'ils font tous les deux.

6. Enfin, le rapport entre oralité et écriture. La forme de la performance du narrateur est celle de la narration et du dialogue. La forme du texte écrit par l'historien est celle de l'essai et du monologue. Il devient donc fondamental que la présentation des travaux d'histoire orale s'efforce de laisser une trace de l'origine dialogique et narrative des matériaux utilisés. C'est aussi pour cela, et non pas seulement par un quelconque scrupule documentaire, que les historiens oraux ont l'habitude de citer très largement leurs propres sources et de procéder plus souvent à des montages que les historiens en général, ou que les chercheurs d'autres disciplines qui partent pourtant d'enquêtes sur le terrain comme l'anthropologie ou la sociologie.

Mais il y a autre chose: l'ampleur des citations permet de préserver la polysémie et l'ouverture de la forme narrative, toujours sujette à une multiplicité d'interprétations parce que marquée intrinsèquement par de l'ambiguïté

¹⁰ Walter J. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, Londres et New York, Methuen, 1982, pp. 10-15.

¹¹ Maurice Halbwachs, *La mémoire collective*, Paris, Presses universitaires de France, 1950 (dernière édition: Paris, Albin Michel, 1997).

¹² Settimia Spizzichino, citée par Alessandro Portelli, *L'ordine è stato già eseguito*, op. cit., p. 16.

et de la complexité: à travers la distinction opérée par Auerbach entre la logique d'Athènes et la narrativité de Jérusalem, les historiens oraux sont plus proches de Jérusalem même s'ils n'oublient pas leurs responsabilités envers Athènes. Ils ne se soustraient donc pas complètement au devoir d'interpréter leurs propres sources, mais en les restituant très largement, ils offrent à ceux qui les lisent le matériel nécessaire pour des lectures complémentaires ou alternatives, ils laissent aussi de l'espace pour une auto-interprétation des narrateurs.

L'oralité, en somme, n'est pas un simple véhicule de l'information, mais une composante de sa signification. La forme dialogique et la forme narrative qui caractérisent les sources orales se situent au comble de la densité et de la complexité du langage, qui exprime déjà dans ses tons et ses inflexions l'histoire et l'identité de celui qui parle, mais qui ajoute encore des significations bien au-delà des intentions et de la conscience des protagonistes.

Je voudrais donner deux exemples¹³. Le premier remonte à ma recherche sur la mémoire des étudiants de ma faculté, pendant l'occupation de 1990. L'un des étudiants interrogés raconta que, la première nuit où il assumait le service d'ordre, en faisant le tour de l'édifice, « nous nous arrêtaâmes pour regarder des étoiles que nous prîmes pour deux avions [disposés en formation], non, parce que nous avons vu ces deux étoiles qui étaient toujours à la même distance, il semblait qu'elles se déplaçaient, parce

qu'il y avait en réalité un nuage qui se déplaçait ». C'est seulement plus tard, en regardant mieux, qu'ils se sont rendus compte que « ce n'était pas deux avions, mais deux étoiles »¹⁴. Pour le narrateur, l'épisode était seulement une « histoire de folie ordinaire », un signe du manque de lucidité de ces moments-là. Mais il n'était pas difficile de voir aussi dans cette nouvelle perception des choses qui bougeaient dans le ciel le rapport existant, dans la culture d'une génération, entre l'imaginaire technologique et la pulsion utopique, un rapport reproduit par les deux grands symboles de ce mouvement – la technologie fax et l'exotique panthère¹⁵ – et marqué par un équilibre incertain entre une demande de modernisation et d'efficacité des institutions universitaires, et l'utopie de sa transformation en une communauté paritaire du savoir. Mais cette complexité n'était pas exprimée sous une forme analytique, mais comprimée dans une métaphore, pas même contrôlée par le narrateur, mais tellement chargée de sens qu'elle devait être racontée.

L'autre exemple concerne une expérience dans une petite église fondamentaliste de Harlan, dans le Kentucky¹⁶. C'est l'un des territoires les plus pauvres, les plus marginalisés, les plus massacrés sur le plan écologique, des Etats-Unis: les fidèles étaient une dizaine, en habits de travail, tous plus ou moins analphabètes, à peine capables de lire la Bible. Sur l'autel, il y avait une inscription: « *There's a better place to go* », il y a un meilleur endroit

¹³ Mais je renvoie aussi au récit d'Ada Pignotti (voir note 3) où la forme verbale de la réticence exprime un fait socio-culturel important, c'est-à-dire la réticence et la difficulté à parler d'un thème considéré comme privé et tabou.

¹⁴ Fabio Ciabatti, cité par Micaela Arcidiacono et al, *L'aeroplano e le stelle*, op. cit., p. 7.

¹⁵ Le mouvement étudiant dont il est ici question s'était appelé « Mouvement de la Panthère » [ndt].

¹⁶ Alessandro Portelli, « C'è un posto migliore. Musica e testimonianza in una chiesa di Harlan, Kentucky », *Acoma*, n° 14, été-automne 1998, pp. 57-63.

où aller. Plus tard, la prédicatrice laïque Lydia Surgener expliqua qu'un billet avec cette inscription avait été mis dans le cercueil de sa mère. Il y a dans cette phrase l'essence d'une religiosité émotionnelle fondamentaliste qui méprise ce monde et reporte toutes les attentes sur un monde meilleur. Mais j'ai ensuite écouté le témoignage (au sens strictement religieux) d'un autre fidèle, Brother Miller, qui parlait de ses histoires d'émigration et utilisait des métaphores liées au monde automobile – et il m'est venu à l'esprit qu'un « meilleur endroit », c'était aussi un endroit où ils étaient tellement nombreux à être allés pour chercher une vie meilleure, Chicago, Baltimore, Cincinnati. Et il m'est venu à l'esprit que la veille, j'avais participé à une réunion de famille où Lydia Surgener et ses parents parlaient de la lutte à mener contre la destruction des arbres et du patrimoine hydrogéologique de leurs vallées – ainsi, « un meilleur endroit », ça pouvait aussi être Harlan même, transformée par leur action sociale. En somme, dans cette courte phrase, on retrouvait toutes les alternatives offertes à ces personnes: la religiosité archaïque de la résignation, la solution personnelle (mais à une échelle de masse) de l'émigration, la modernité radicale de la lutte sociale. Là encore, ni Lydia Surgener, ni ses proches, ni ses parents ne formulèrent cette idée en termes analytiques et explicites comme je le fais ici. Là encore, ils ont fait beaucoup mieux: ils sont parvenus à la comprimer dans une image et une phrase.



7. Un meilleur endroit: quoi qu'il en soit, un rêve, un désir (une certitude pour celui qui a la foi). Souvent, ce désir d'un monde meilleur prend la forme de narrations contrefactuelles

– l'uchronie qui est au temps ce que l'utopie est à l'espace: nous aurions un monde meilleur si... Les uchronies les plus familières sont les révolutionnaires: nous aurions eu un monde meilleur si nous avions fait la révolution en 1921¹⁷, au moment de l'occupation des usines..., si nous avions résisté le 8 septembre¹⁸..., si nous n'avions pas laissé suspendre telle ou telle grève...¹⁹. Il y a aussi une uchronie dans le récit contre-factuel des Fosses Ardéatines: il n'y aurait pas eu le massacre si les partisans s'étaient rendus... Chaque fois, le récit uchronique contrefactuel imagine un tournant manqué, ou un tournant erroné, dans le cours de l'histoire, et il exprime implicitement un jugement de condamnation ou de désillusion sur l'histoire réelle, le monde tel qu'il a été et tel qu'il est. Et cela nous fait comprendre avec quelles pensées, avec quelles visions et rêves de mondes possibles les personnes avec qui nous parlons ont traversé le temps de leur vie et de l'histoire.

J'aimerais alors conclure avec l'uchronie suprême, la plus globale et la plus élevée que j'aie jamais entendue. C'était lors d'une manifestation syndicale à Rome, en 1985, je suivais un groupe de retraitées, anciennes ouvrières du textile, venues de Terni. A un certain moment, je leur demande si elles

¹⁷ Juste après la Première Guerre mondiale, l'Italie a connu deux années de fortes mobilisations sociales, appelées le « Biennio rosso », au cours de laquelle de nombreuses usines ont été occupées dans les régions industrielles [ndt].

¹⁸ L'Armistice du 8 septembre 1943 a débouché sur l'occupation du nord de l'Italie par les nazis avec la mise en place du régime fantoche de la République sociale italienne [ndt].

¹⁹ Alessandro Portelli, « Uchronic Dreams: Working-Class Memory and Possible Worlds » in *The Death of Luigi Trastulli*, op. cit., pp. 99-116.

sont croyantes. L'une d'entre elles, Diana, répond: «*Non; si nous voulons croire à quelque chose, nous y croyons. Mais il faudrait alors faire les choses justes. Chacun est croyant à sa manière. Mais il faut le dire à ce pauvre Christ qu'ils ont crucifié*». Et son amie, qui portait un prénom peu banal, Madeleine, de conclure par la très rapide vision prolétaire d'une histoire sacrée possible, faite de mères, et non de pères: «*Moi, si j'avais été Dieu*», s'est-elle exclamée, «*si j'avais été le père, je ne l'aurais pas fait crucifier*»²⁰. ☞

²⁰ Cité par Alessandro Portelli, *Biografia di una città*, op. cit., p. 356.

LE MOMENT NORTON CRU ET L'IRRUPTION DES TÉMOINS DANS L'ÉCRITURE DE L'HISTOIRE DU XX^e SIÈCLE

FRÉDÉRIC ROUSSEAU, UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY DE MONTPELLIER¹

Comment écrire l'histoire tragique du XX^e siècle et notamment celle des guerres? Est-ce en soupçonnant le témoignage ou en se mettant à son écoute? Les témoins de la Première Guerre mondiale ont-ils eu la tentation d'imposer aux historiens « *une dictature du témoignage* »² ? Aujourd'hui, les historiens eux-mêmes ne se montrent-ils pas trop confiants dans les témoignages? A ces questions qui restent d'une grande actualité – il n'est pas rare en effet de voir encore aujourd'hui s'opposer historiens et témoins –, un parfait inconnu, professeur de lettres françaises au Williams College (Massachusetts), mais né en Ardèche, d'un père pasteur protestant et d'une mère anglaise, apporte dès 1929, une première et forte réponse sous la forme d'un gros livre, *Témoins*³. Son auteur

est un ancien combattant français de la Grande Guerre...

1914 OUVRE L'ÈRE DU TÉMOIN...

Jean Norton Cru, c'est son nom, a 35 ans quand la guerre éclate en Europe en août 1914. Il quitte immédiatement son poste d'enseignant aux Etats-Unis et regagne la France. En octobre, il rejoint le front, et c'est le choc... :

« *notre baptême du feu, à tous, fut une initiation tragique. Le mystère ne résidait pas, comme les non-combattants le croient, dans l'effet nouveau des armes perfectionnées, mais dans ce qui fut la réalité de toutes les guerres. Sur le courage, le patriotisme, le sacrifice, la mort, on nous avait trompés, et aux premières balles nous reconnaissons tout à coup le mensonge de l'anecdote, de l'histoire, de la littérature, de l'art, des bavardages de vétérans et des discours officiels.* »⁴

Jean Norton Cru fait sienne la phrase de Paul Rimbault : « *Des larmes me venaient d'avoir cru la guerre belle et rédemptrice...* »⁵.

Le soldat, et surtout l'homme épris de vérité – profondément marqué par l'affaire Dreyfus –, découvre que l'image de la guerre traditionnellement donnée par les historiens militaires,

¹ ESID, UMR 5609 du CNRS et Université Paul-Valéry de Montpellier.

² Cette expression outrancière est notamment utilisée par Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker dans leur ouvrage *14-18, Retrouver la guerre*, Paris, Gallimard, 2000, p. 52. Leur point de vue a fait l'objet de critiques nombreuses. Voir à ce sujet Rémy Cazals, Frédéric Rousseau, *14-18, Le Cri d'une génération*, Toulouse, Privat, 2001 ; Rémy Cazals, « 1914-1918, Oser penser, oser écrire », *Genèse*, n° 46, mars 2002, pp. 26-43. Antoine Prost, « La guerre de 1914 n'est pas perdue », *Le Mouvement social*, n° 199, avril-juin 2002, pp. 95-102. Frédéric Rousseau, *Le Procès des témoins de la Grande Guerre. L'affaire Norton Cru*, Paris, Le Seuil, 2003.

³ Jean Norton Cru, *Témoins. Essai d'analyse et de critique des souvenirs de combattants édités en français de 1915 à 1928*, Paris, Les Etincelles, 1929 (rééd. Presses Universitaires de Nancy, 1993). Toutes les références renvoient à la réédition de 1993.

⁴ Jean Norton Cru, *Témoins*, *op. cit.*, pp. 13-14.

⁵ *Ibid.*, pp. 464-466.

la littérature ou les tableaux des musées est fausse. Cette brutale et révoltante découverte du grand « mensonge » sur la guerre conditionne tout le reste de la vie de Jean Norton Cru; surtout, elle est à l'origine de son œuvre qui veut être à la fois un remède à « l'inconcevable ignorance » que tous les combattants avaient du vrai visage de la guerre et une arme pour la paix. Les pieds dans la boue de Verdun, sous les obus et la mitraille, il lit déjà beaucoup; il lit avec un œil particulièrement critique les premiers souvenirs publiés de ses camarades. Bien sûr, la lecture constitue un bon dérivatif à la solitude et aux souffrances endurées. Fin juin 1916, lors d'une attaque menée sur le versant est du ravin des Vignes à Verdun, sa musette emportait *Sous Verdun* de Genevoix, et *Ma Pièce* de Paul Lintier⁶. Après avoir lu Genevoix, il le recommande à sa famille; il le compare aux livres de J. Renaud, qu'il trouve bien médiocres voire « dangereux »⁷. Toutefois, en décembre de la même année, il exprime déjà certaines idées essentielles que l'on retrouve quelques années plus tard dans l'introduction de *Témoins*:

« La légende de la guerre ! Elle ne date pas de 1914 certes et je suis sûr qu'il y a des déformations, des illusions voulues, pieuses et patriotiques, dans l'Illiade, les livres mosaïques, les inscriptions de Memphis et de Ninive, les Chansons de Geste, les Chroniqueurs et jusque dans les histoires contemporaines... La convention la plus curieuse est celle qui consiste à nier la peur, à affirmer la soif du danger. Et c'est là qu'est la plus grande fausseté de la légende de la guerre... »

⁶ Jean Norton Cru, *Témoins*, op. cit., p. 4.

⁷ *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines d'Aix-en-Provence*, t. XXXV, 1961, p. 48. Voir aussi Jean Norton Cru, *Témoins*, op. cit., p. 392.

Si j'ai un espoir, c'est que cette guerre fera naître une littérature réaliste des combats, due à la plume des combattants eux-mêmes, à la plume des survivants et à celle des morts dont on sortira les lettres, les carnets de route, les notes intimes. [...] Parmi les millions de combattants il y a bien quelques esprits justes, épris de vérité simple, instruits des difficultés de l'histoire, de la valeur relative des témoignages, du besoin de contrôle des faits, de la puissance des illusions, des erreurs de sens; de la persistance des idées acquises. Ceux-là notent ou se souviennent et vous les entendrez un jour⁸... Je ne sais ce qui me pousse aujourd'hui à vous révéler ce que je rumine depuis tant de mois. Je médite sur ces tristes choses non seulement en tant que Français, mais en tant que chrétien, en tant qu'homme, car ce que je dis de la légende de guerre s'applique à tous les pays belligérants.»⁹

Dès ce moment, dans les tranchées mêmes, le poilu Norton Cru considère comme un « sacrilège » que des écrivains puissent faire avec le sang et les angoisses des combattants « de la matière à littérature »:

« X me fait de la peine, écrit-il depuis Verdun, par son attitude à l'égard de la guerre en tant que matière à littérature. Pour lui la question du gain excuse toutes les imaginations, toutes les fantaisies. Je lui répondis hier que je considère comme un sacrilège de faire avec notre sang et nos angoisses de la matière à littérature, to put romance around the vilest of human inventions. Il lui faudrait avoir passé là où j'ai passé. La réalité dans toute sa vérité brutale l'empêcherait de conserver son point de vue de guerre de légende et d'épopée, où le sang rutilait splendidement sur les armures. Si nous avons encore la guerre au XX^e siècle, c'est parce que les hommes

⁸ Voir Rémy Cazals et Frédéric Rousseau, 14-18, *Le Cri d'une génération*, op. cit.

⁹ Lettre du 29 décembre 1916 in *Annales de la Faculté des Lettres...*, op. cit., pp. 49-50.

ont trop entretenu cette fameuse beauté du carnage. Nous devons tous dire mea culpa, et non constamment tua culpa »¹⁰.

Survivant du grand carnage, Norton Cru retourne aux Etats-Unis; là, malgré les sollicitations de ses proches pour l'inciter à rédiger ses propres souvenirs de guerre, il y renonce; en 1922, son choix de réaliser un livre d'un autre type paraît définitivement arrêté. Assurément, le pèlerinage entrepris à Verdun au mois d'août, et la «*résurrection des souvenirs d'un passé mort*»¹¹, semblent avoir conforté sa détermination. Dans le silence solitaire de la bibliothèque du Williams College, il entreprend alors une étude systématique des souvenirs de combattants édités en français depuis 1915. Tâche immense; inédite; unique. Un peu folle aussi. Mais Jean Norton Cru se sent alors littéralement appelé à témoigner pour les témoins. Sans l'avouer expressément, à partir de ce moment-là, il s'identifie à l'un des nombreux auteurs convoqués dans *Témoins* et à propos duquel il écrit cette phrase significative:

*« il n'est pas vrai que Lemerrier parle uniquement en son propre nom; il est l'homme choisi par le destin pour être l'interprète de l'angoisse commune de ses frères d'armes des tranchées. »*¹²

A sa manière, lui aussi, Jean Norton Cru se sent «*choisi par le destin*». Sans doute peut-on y retrouver l'influence de son éducation protestante et de son intimité avec l'Ancien Testament. Il n'en demeure pas moins que ce projet est d'une originalité et d'une ampleur sans précédent. Et puis, l'enjeu n'est pas modeste car Norton Cru s'est assigné la mission de dire

à ses contemporains et à leurs descendants la vérité sur la guerre, dans l'espoir d'en empêcher le retour. A ce titre, cette entreprise n'est donc pas seulement de nature littéraire ou scientifique; elle est foncièrement politique. Quelques mots prononcés au cours d'une conférence publique tenue à Williams College le 14 février 1922 permettent de comprendre comment l'idée a cheminé dans son esprit:

*« là, dans ma tranchée, je fis le serment solennel de ne jamais soutenir ces mensonges, et, si Dieu me sauvait la vie, de rapporter la relation sincère et véridique de mon expérience. J'ai juré de ne jamais laisser mon imagination ni aucun désir d'expression littéraire faire de mon moi d'après-guerre le calomniateur de mon ancien moi de combattant. (Il y a des traîtres qui ont été pris par l'amour propre). J'ai juré de ne jamais trahir mes camarades en peignant leur angoisse sous les couleurs brillantes du sentiment héroïque et chevaleresque. »*¹³

Cependant, durant trois longues années, Norton Cru dut travailler et lutter seul; sans appui, sans soutien, sans même aucune assurance de voir son œuvre être un jour publiée. L'horizon ne s'éclaircit qu'en 1925 lorsqu'il fait la connaissance de James Shotwell, directeur de programme de la Dotation Carnegie pour la Paix internationale; immédiatement, Shotwell se passionne pour l'entreprise et programme la publication de l'ouvrage sous l'égide de la Dotation¹⁴. A la fois intellectuellement conforté dans sa démarche originale

¹³ Voir Bibliothèque universitaire des Lettres d'Aix-en-Provence, Fonds Norton Cru, «*Courage and fear in battle: according to tradition and in the Great War*» (cote: Ms. 75).

¹⁴ Les relations entre Shotwell et Norton Cru sont longuement évoquées dans Frédéric Rousseau, *Le Procès des témoins de la Grande guerre. L'affaire Norton Cru*, Paris, Le Seuil, 2003.

¹⁰ Lettre du 22 janvier 1917, *ibid.*, p. 45.

¹¹ Lettre de juillet 1923, *ibid.*, p. 51.

¹² Jean Norton Cru, *Témoins*, *op. cit.*, p. 531.

et moralement reconforté par ce soutien inespéré, Norton Cru consacre alors tout son temps libre et toutes ses forces à son œuvre. Totalement immergé dans l'expérience de guerre, il confronte inlassablement sa propre connaissance à celle des autres. Sans relâche, il lit et relit les livres publiés par ses camarades d'infortune ; il les dissèque, les annote, les critique, les juge. Sévère, exigeant, soupçonneux, trop parfois, notamment à l'égard de certains écrivains à succès, Norton Cru entend séparer le bon grain de l'ivraie, repérer les témoignages sincères, mais aussi confondre et dénoncer faussaires et bonimenteurs. Prenant à contre-pied la plupart des critiques littéraires de son temps, il mesure la qualité des témoignages à l'aune de leur apport documentaire. Ajoutons que le temps presse ; il s'agit de publier le livre en 1928 car chacun pressent que l'intérêt du public pour la Grande Guerre va renaître à l'occasion du dixième anniversaire de la victoire. De fait, *Témoins* est contemporain à la fois des enquêtes de Péricart et de Ducasse fondées sur les témoignages de combattants, et des grands livres de guerre d'Erich Maria Remarque, de Ludwig Renn, de Robert Graves, de Jacques Meyer, brillantes estafettes des Céline, Giono, Lussu, etc.

Au printemps 1928, au terme d'un labeur épuisant, le manuscrit est enfin prêt à rejoindre la collection française des publications de la Dotation Carnegie ; 300 œuvres de 250 auteurs ont été analysées ; parmi elles figurent des correspondances, des carnets de guerre, des recueils de souvenirs et quelques romans et autres ouvrages de fiction ; il ne reste à l'auteur qu'à obtenir l'assentiment préalable du comité directeur... Or, contre toute attente, celui-ci refuse de publier le livre de Norton Cru. Ayant lu le manuscrit, le

comité craint les réactions des personnes mises en cause dans le livre ; il ne veut pas engager la Dotation Carnegie dans une polémique... La peur du scandale est d'ailleurs si forte que les grandes maisons d'édition parisiennes se désistent les unes après les autres et refusent de publier un auteur inconnu, qui de surcroît n'appartient à aucune coterie, et qui surtout s'en prend vertement à de nombreuses gloires littéraires, et notamment aux deux icônes du monde combattant de l'entre-deux-guerres, Barbusse et Dorgelès¹⁵. C'est finalement à compte d'auteur que paraît *Témoins. Essai d'analyse et de critique des souvenirs de combattants édités en français de 1915 à 1928*, en août 1929, les Editions Les Etincelles de Marcel Bucard se chargeant de la diffusion.

Le silence aurait pu tuer le livre. Mais peu d'hommes de lettres savent résister à la tentation de châtier l'impudent, de sorte que le vacarme généré par les écrivains combattants vexés sauve le livre et lui assure une bonne publicité. Le débat est violent mais peut se développer. Et en définitive, au-delà des vaines polémiques, des insultes, et des mauvais procès infligés à *Témoins*, Norton Cru réussit à interpeller les principaux intellectuels de son temps ; parmi ceux qui ont discuté et largement défendu la démarche de Norton Cru, on retiendra entre autres les noms de Julien Benda, Paul Desjardins, et ceux des historiens Septime Gorceix, Pierre Renouvin, Jules Isaac, Charles Delvert, les trois derniers étant eux-mêmes des anciens

¹⁵ Sur cette polémique, voir Frédéric Rousseau, *Le Procès des témoins de la Grande Guerre*, op. cit. Par ailleurs, la correspondance de guerre de Roland Dorgelès a récemment permis de contredire les sentences les plus injustes de Norton Cru à son égard ; voir Roland Dorgelès, *Je t'écris de la tranchée. Correspondance de guerre 1914-1917*, Préface de Micheline Dupray, édition critique de Frédéric Rousseau, Paris, Albin Michel, 2003.

combattants... Ainsi, l'ère du témoin¹⁶ ne s'ouvre-t-elle pas avec l'ouverture des camps nazis mais bien dès le retour des survivants de 14-18. L'ouvrage de Norton Cru ne se contente pas d'accompagner et d'amplifier largement cette ouverture, il propose une méthode de qualification des témoignages en tant que sources pour l'Histoire.

DES TÉMOIGNAGES POUR UNE MISE EN RÉCIT HISTORIQUE DE L'EXPÉRIENCE COMBATTANTE

C'est bien à tort que certains de ses contemporains ont reproché à Jean Norton Cru de se fonder uniquement sur son expérience personnelle de combattant. En réalité, il a bâti et proposé une première méthode d'exploitation des témoignages, largement inspirée des leçons de l'école méthodique qui depuis Charles Seignobos et Charles-Victor Langlois ont été suivies par des générations d'historiens. Tout d'abord, n'est pas témoin qui le prétend. Plus précisément, le bon, le vrai, le seul témoin est un témoin oculaire. La priorité de ce critère et son caractère indispensable sont hautement affirmés¹⁷. C'est d'ailleurs pour répondre à cette exigence que Jean Norton Cru entreprit de « rassembler les relations des narrateurs qui ont agi et vécu les faits, à l'exclusion des spectateurs, qu'ils soient du quartier général à quelques kilomètres de la scène ou dans leur bureau à Paris »¹⁸. C'est également pour cette raison que Jean Norton Cru a pris tant de soin à vérifier les états de service des auteurs se

présentant en témoins, chaque auteur devant pouvoir prouver qu'il a pu voir ce qu'il raconte. Pour ce travail particulièrement laborieux mais incontournable, il a été raillé et dif-famé. Or, en l'occurrence, il ne s'agissait pour lui que d'effectuer la « critique de provenance » préconisée par les historiens Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos¹⁹, une procédure toujours suivie par la plupart des historiens professionnels. Faisant sienne l'opinion du capitaine Rimbault, Jean Norton Cru affirme aussi que ces témoins oculaires doivent avoir vécu la guerre comme commandant de compagnie au maximum, car :

« seul celui qui vit nuit et jour dans la tranchée sait la guerre moderne... Notre maître, c'est notre misère quotidienne... Les camarades, ce sont ceux qui vont du commandant de compagnie au poilu exclusivement. Les autres, ce sont les chefs. »²⁰

¹⁹ Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1898, réédition Editions Kimé, 1992, p. 138 et suivantes. Parmi les auteurs pris en flagrant délit ou fortement soupçonnés de raconter ce qu'ils n'ont pas vu, citons l'abbé Georges Guitton (*Témoins*, p. 159); Jean Léry, pseudonyme de Raymond Recouly, directeur de la *Revue de France* (*Témoins*, p. 176); la dénonciation de Jean Norton Cru n'empêche pas Recouly de publier en 1934 une *Histoire de la Grande Guerre* aux Editions de France; Joseph Alneau (*Témoins*, p. 266); Georges Bertrand (*Témoins*, pp. 273-274); Marcel Fourrier (*Témoins*, p. 309); Lucien Scoudert, artilleur, dont Jean Norton Cru dit « qu'un séjour dans l'infanterie l'aurait guéri de bien de ses préjugés » (*Témoins*, p. 467). Henri Barbusse à propos duquel Jean Norton Cru exprime ce regret: « il est impossible de savoir quelle fut la durée de son expérience de la tranchée » (*Témoins*, p. 556). Sur Edmond Cazal, Norton Cru écrit: « il faut avoir une singulière audace quand on est médecin non combattant, et qu'on n'a pas tenu à garder son poste au front, pour venir à parler en notre nom à nous, les poilus, et affirmer que nous eûmes la volupté de tuer, de nous sacrifier, de mourir. Cazal s'est bien gardé de rechercher ces voluptés-là » (*Témoins*, p. 582). Concernant Jean des Vignes Rouges, pseudonyme du capitaine Taboureau, Jean Norton Cru a cette phrase implacable: « on est mal venu de se faire l'apologiste de la guerre quand on n'a pas été du nombre de ceux qui l'ont faite et en ont souffert » (*Témoins*, pp. 648-649).

²⁰ Cité dans Jean Norton Cru, *Témoins*, op. cit., p. 11.

¹⁶ Voir Annette Wieviorka, *L'Ère du témoin*, Paris, Plon, 1998.

¹⁷ Renaud Dulong, *Le Témoin oculaire. Les conditions de l'attestation personnelle*, Paris, Editions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1998, p. 74.

¹⁸ Jean Norton Cru, *Témoins*, op. cit., p. 9.

Selon Norton Cru, les plus aptes à révéler la vérité de la guerre des combattants, ce sont bien sûr les combattants eux-mêmes; pour autant, il ne prétend pas que «*l'écrivain poilu soit véridique par tempérament*»²¹; l'auteur de *Témoins* précise qu'il qualifie de combattant,

«*tout homme qui fait partie des troupes combattantes ou qui vit avec elles sous le feu, aux tranchées et au cantonnement, à l'ambulance du front, aux petits états-majors: l'aumônier, le médecin, le conducteur d'auto sanitaire sont des combattants*»; en revanche, «*le soldat prisonnier n'est pas un combattant, le général commandant le corps d'armée non plus, ni tout le personnel du GQG. La guerre elle-même a imposé cette définition fondée sur l'exposition au danger et non plus sur le port des armes qui ne signifie plus rien*»²².

Ainsi, dans une large mesure, *Témoins* devient le porte-voix des témoins eux-mêmes, poilus, hommes de l'avant, sans-grade; il se donne pour mission de légitimer leur revendication de voir historicisée la part éminente qu'ils ont prise dans l'histoire nationale. Plus encore, Norton Cru les invite non seulement à exiger mais à veiller sur ce droit nouveau. Car «*si quelqu'un connaît la guerre, c'est le poilu, du soldat au capitaine*»²³, affirme-t-il. Il s'agit de faire en sorte que l'expérience combattante devienne un objet et un sujet d'histoire; dans une formule judicieuse, l'historiographe britannique Edward H. Carr parlait du «club fermé des faits historiques»: Norton Cru, comme de nombreux autres témoins de 14-18, eurent précisément l'ambition de forcer les portes capitonnées du club²⁴. Avec son livre, Norton Cru invente, clame et réclame

un droit nouveau: le droit pour les hommes ordinaires à entrer dans l'Histoire. Pour la première fois, chez de nombreux acteurs d'une grande catastrophe, ici les poilus de la Grande Guerre, s'expriment l'inquiétude²⁵ et la révolte d'être dépossédés de leur expérience tragique par les historiens patentés et les falsificateurs. *Témoins* a précisément pour but d'organiser, d'amplifier et de légitimer leur cri²⁶. Et cette légitimité ne peut s'acquérir que si les témoignages sont véridiques. Pour s'en assurer, il faut passer les témoignages au crible de la critique. C'est en cela que *Témoins* est bien autre chose qu'une simple anthologie des bons et des moins bons témoignages; en réalité, ce livre propose aux témoignages et aux témoins un véritable statut. Par l'écho de son œuvre, l'auteur apparaît comme la conscience de sa génération à laquelle il adresse cet appel angoissé:

«*Nous conjurons nos camarades poilus de ne jamais s'écarter des leçons si claires de leur expérience et de démentir tout ce qui la contredit, en particulier les légendes héroïques. Qu'ils déclarent partout que le fait héroïque de la Tranchée des baïonnettes²⁷ est un mensonge, qu'il n'a pas le sens commun et qu'il nous couvrira de ridicule auprès de générations nouvelles qui seront moins dupes que nous de la beauté des anecdotes de guerre. Il faut protester, il faut que tous les poilus qui comme moi ont tant souffert à Verdun se*

²⁵ Voir Annette Wieviorka, *L'Ere du témoin*, Paris, Plon, 1998, p. 132.

²⁶ Voir notre livre, Rémy Cazals, Frédéric Rousseau, *14-18, Le Cri d'une génération*, Toulouse, Editions Privat, 2001, p. 94.

²⁷ En juin 1916, sur les pentes sud-ouest du fort de Douaumont, près de Verdun, les occupants d'une tranchée française, furieusement bombardés, seraient demeurés héroïquement à leur poste de défense et auraient été littéralement ensevelis debout, le fusil à la main. Cette tranchée était encore au début des années trente montrée aux touristes, conservée et arrangée en manière de monument historique.

²¹ *Ibid.*, p. 451, note 2.

²² *Ibid.*, p. 10.

²³ *Ibid.*, pp. 13-14.

²⁴ Edward H. Carr, *Qu'est-ce que l'histoire?*, Paris, La Découverte, 1988 (1961), p. 58.

rendent compte que nos souffrances vraies se trouvent insultées par cette caricature d'héroïsme sortie de cervelles d'embusqués. »²⁸

Plus optimiste à la fin de son ouvrage, Jean Norton Cru proclame tout de même :

*« On aura beau faire, on n'étouffera pas le témoignage collectif de la génération qui a fait la guerre. On ne pourrait qu'en retarder la reconnaissance officielle, l'homologation, au grand dommage de l'histoire et des espoirs impatients d'une humanité pacifiste. »*²⁹

A nouveau, la marque du dreyfusisme sur l'état d'esprit de Jean Norton Cru est sensible. Son expression fait écho à la célèbre formule dreyfusarde : *« la vérité est en marche, et rien ne l'arrêtera. »*³⁰

Certains mal classés ont toutefois voulu dénier à Norton Cru la légitimité de sa démarche. Mais, objecte le critique :

*« Qui donc serait mieux à même de faire un premier triage des récits de combattants qu'un de leurs frères d'armes pourvu qu'il soit probe et patient dans ses recherches ? Comment un non-combattant de nos jours ou de l'avenir pourrait-il faire certaines critiques que l'on trouvera ici et qui seules peuvent établir que certains témoignages sont douteux ? Les petits faits significatifs de la tranchée constituent un domaine fermé, connu de ceux-là seuls qui vécurent la vie du poilu. »*³¹

Trente ans plus tard, lorsque Maurice Genevoix évoque la masse de documents considérable produite par les peuples engagés dans la guerre, il rejoint le point de vue de Norton Cru dont il salue chaleureusement la « soif de vérité » :

*« On s'en doute bien : le meilleur et le pire s'y mêlent. D'où suit qu'il eût fallu, pour en éprouver l'aloï, avoir connu d'expérience personnelle les réalités de la guerre. »*³²

Pour autant, pas plus que Genevoix, Jean Norton Cru n'a prétendu que les bibliographes et les historiens de l'avenir seraient totalement impuissants ni même désarmés ; ils pourront notamment s'appuyer sur des travaux du type de *Témoins* ; et puis, selon Norton Cru, ils bénéficieront d'une « vision plus nette, plus objective qu'on attribue au recul »³³. Mais il ne cède rien sur ce qui lui apparaît représenter l'essentiel :

*« Cet avantage, écrit-il, ne saurait compenser leur inaptitude à critiquer certaines erreurs de témoins que seul un autre témoin peut discerner. Nous croyons donc que notre époque est la meilleure pour entreprendre la préparation des matériaux. L'avenir, trouvant des matériaux abondants, divers et prêts à servir, aura sur nous un avantage incontestable pour travailler à l'histoire proprement dite. Ceux qui anticipent en écrivant dès maintenant des histoires se condamnent à faire du provisoire et un provisoire de très courte durée. Ils gaspillent leur temps et leur savoir. »*³⁴

²⁸ Jean Norton Cru, *Témoins*, op. cit., p. 35.

²⁹ *Ibid.*, pp. 546-548.

³⁰ Emile Zola, *La Vérité en marche*, M. Scheurer-Kestner, Paris, Garnier-Flammarion, (1901) 1969.

³¹ Jean Norton Cru, *Témoins*, op. cit., p. VII et 26. Elie Wiesel soutient quant à lui « que le cœur de l'holocauste dépasse les capacités de compréhension de tout individu à l'exception des survivants », cité par Christopher R. Browning, « German Memory, Judicial Interrogation, and Historical

Reconstruction: Writing Perpetrator History from Post-war Testimony » in Saul Friedlander (ed.), *Probing the Limits of Representation, Nazism and the "Final Solution"*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press, 1992, p. 36.

³² Maurice Genevoix, préface dans André Ducasse, Jacques Meyer, Gabriel Perreux, *Vie et mort des Français, 1914-1918*, Paris, Hachette, 1959, p. 9.

³³ Jean Norton Cru, *Témoins*, op. cit., p. 26.

³⁴ *Ibid.*, p. 26.

Soulignons encore que Norton Cru n'a jamais prétendu substituer les témoignages aux travaux des historiens. À l'instar du travail des archivistes qui trient et classent les archives qui leur sont confiées par les différentes administrations, celui de Norton Cru se limite à préparer les matériaux pour les futurs historiens de la guerre. Plus simplement, l'auteur de *Témoins* considérait que l'écriture de l'histoire de la guerre ne pouvait pas, ne pouvait plus, être écrite du seul point de vue des gouvernements, des états-majors et des grands chefs. Comme ses camarades de la génération du feu, il a revendiqué non seulement la prise en compte mais la mise en récit historique de l'expérience combattante, non par les témoins mais par les historiens. Cette revendication des rescapés du gigantesque massacre, hommes du rang et gradés subalternes de voir leur guerre écrite a été parfaitement exprimée par un autre survivant, l'écrivain André Ducasse :

«*La guerre des chefs, beaucoup l'ont écrite et l'écriront encore. Depuis les campagnes d'Alexandre, c'est la seule qu'on ait étudiée. Je désire m'occuper surtout de la foule anonyme, qui donnait ses fatigues, sa détresse et son sang.*

On lui a consenti déjà les honneurs de l'Arc de Triomphe. Peut-être ne suffit-il pas de consacrer une minute de silence au Soldat inconnu, d'exalter son courage héroïque, son souvenir glorieux. La meilleure façon d'honorer les morts pour la patrie n'est-elle pas de dire en toute sincérité comment ils ont vécu et comment ils sont morts ?»³⁵

C'est la première fois qu'une telle revendication voit le jour : elle est revendication politique

³⁵ André Ducasse, *La Guerre racontée par les combattants. Anthologie des écrivains du front (1914-1918)*, Paris, Hachette, 1932, 2 vol., p. 10.

d'une reconnaissance par la nation des sacrifices consentis par la foule des anonymes qui piétinaient dans les tranchées, mais aussi revendication de vérité et de dignité, revendication sociale d'existence dans l'espace public. Pour autant, on est loin, on le voit, de la tentative d'instauration d'une « dictature du témoignage » qu'ont cru découvrir certains historiens. Sans doute, *Témoins* n'est-il pas sans imperfections ; sans doute également, Jean Norton Cru ne parvient-il pas à dire toute la vérité sur la guerre ; il en est parfaitement conscient, mais son mérite est de nous la faire approcher sur nombre d'aspects. Les données les plus récentes de l'historiographie consacrée dans de nombreux pays à l'expérience combattante, et s'appuyant notamment sur de nombreux témoignages mêlant écrits d'intellectuels, d'artisans et de paysans, permettent d'affirmer que Jean Norton Cru n'a pas déformé la part la moins inaccessible de la vérité sur la guerre³⁶. À sa manière, *Témoins* a érigé une digue solide, fière révolte contre cette première forme de négationnisme que fut longtemps le travestissement de l'expérience de la guerre³⁷. ↻

³⁶ Voir Tony Ashworth, *Trench Warfare 1914-1918: the Live and Let Live system*, New York, Holmes & Meier, 1980 ; Lucio Fabi, *Gente di Trincea. La Grande Guerra sul Carso et sull'Isonzo*, Milan, Mursia, 1994 ; Frédéric Rousseau, *La Guerre censurée. Une histoire des combattants européens de 14-18*, Paris, Le Seuil, 1999 ; avec une préface inédite en Collection Points-Seuil, 2003.

³⁷ Dans *Du Témoignage*, publié en 1931 aux éditions Gallimard, Norton Cru a encore offert au public un précis abrégé de sa méthode et une anthologie des meilleurs témoins dans un format plus accessible.

À PROPOS DE COUPEURS DE CANNE À SUCRE BRÉSILIENS : LA « MÉMOIRE COLLECTIVE » PRISE EN OTAGE

CHRISTINE RUFINO DABAT, DÉPARTEMENT D'HISTOIRE DE L'UNIVERSITÉ FÉDÉRALE
DU PERNAMBOUC, RECIFE, BRÉSIL

« *Le Brésil est un don du sucre* »¹, a affirmé l'éminent intellectuel Caio Prado Júnior. Cette heureuse expression décrit bien l'histoire du Pernambouc, l'un des plus anciens sites de l'installation portugaise en terres américaines. Avec la sacchariculture prenait aussi racine un mode d'exploitation particulièrement brutal des terres et de la main-d'œuvre dans une région aujourd'hui encore appelée « zone de la forêt ». La façon dont l'histoire de cette activité est racontée se situe dans un ensemble référentiel – la « civilisation du sucre » – combinant des facettes sociales, économiques, politiques et culturelles. Cette référence donne ainsi lieu à des explications tenues pour consensuelles. Ce qui est particulièrement vrai pour la période qui suit immédiatement l'esclavage. Il y aurait, en effet, une « mémoire collective » de la région dont s'accommoderaient curieusement les points de vue les plus antithétiques. Comme le signale Charles Heimberg, « *parce qu'elle contribue à des constructions identitaires, et que celles-ci sont parfois insérées dans des rapports de domination ou des conflits, la mémoire n'est jamais neutre* »². Confrontée aux souvenirs des travailleurs ruraux, l'origine de classe de la

version dominante de cette histoire se révèle clairement : elle fut et elle demeure particulièrement utile à une partie de la classe dominante, celle des fournisseurs de canne, anciens maîtres de moulin. Mais les méthodes de l'histoire orale, centrées sur le témoignage et le point de vue des coupeurs de canne sur leur propre passé, remettent en cause l'histoire officielle. Cette nouvelle version, explicite quant à son origine de classe, permet à son tour de faire reconnaître la capacité des travailleurs de s'approprier et de faire valoir leur propre histoire. Elle encourage aussi une rénovation des fondements de l'interprétation de l'évolution historique de la région.

LA ZONE DE LA CANNE À SUCRE

L'histoire de la zone de la canne à sucre lance un défi à une discipline qui désigne l'évolution comme critère fondamental de son épistémologie. Le grand historien nord-américain Stuart Schwartz la qualifie en effet, d'« *histoire de persistances plutôt que de changements* »³. Parmi les caractéristiques durables les plus lourdes de conséquences, le monopole de la terre est garanti depuis des siècles aux quelques familles de planteurs qui

¹ Caio Prado Júnior, *Formação do Brasil contemporâneo (Colônia)*, São Paulo, Brasiliense, 1976, p. 144.

² Charles Heimberg, « Les problématiques de la mémoire et l'histoire du mouvement ouvrier », *Cahiers d'Histoire du Mouvement Ouvrier. Dossier Mémoire et Histoire*, n° 14, 1998, p. 10.

³ Stuart B. Schwartz, *Segredos internos. Engenhos e escravos na sociedade colonial*, São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

défendent leur apanage par une insertion dominante dans l'appareil de l'Etat et de fermes stratégies endogames. La monoculture de la canne à sucre est associée à cette structure foncière dans le système de plantation tel qu'il a été défini par Eric Wolf et Sidney Mintz⁴. Permettant d'approvisionner en sucre des marchés lointains, il réunit, selon Eric William, « *les pires traits du féodalisme et du capitalisme sans aucune de leurs vertus* »⁵. Au fil de cinq siècles, rien n'est venu déranger cet ordre. Ni le bref épisode d'invasion étrangère (hollandaise), ni la grande révolte des esclaves de Palmares au XVII^e siècle, ni l'indépendance de 1822, pas même l'abolition de l'esclavage en 1888 ou les transformations techniques et structurelles du secteur lors de l'installation de raffineries. Il ne s'agissait que d'une « *modernisation sans changement* », selon l'heureuse expression de Peter Eisenberg⁶.

UNE MÉMOIRE AFFIRMÉE COMME COLLECTIVE DANS LA CONSTRUCTION DE L'HISTOIRE RÉGIONALE

L'histoire régionale du XX^e siècle est d'une conception peu classique. Post-moderne avant la lettre, elle donne à la mémoire une part prédominante non seulement dans la narration, mais dans l'interprétation du passé pour la période allant jusqu'aux années 1960.

⁴ Sidney W. Mintz et Eric Wolf, « Haciendas and Plantations in Middle America », *Social and Economic Studies*, 6 (3) Sept. 1957, pp. 380-412.

⁵ Eric Williams, *The Negro in the Caribbean*, Bronze Booklet, n° 8, 1942, p. 13, cité par S. W. Mintz in *Sucre Blanc, Misère Noire, Le goût et le pouvoir*, Trad. Rula Ghani, Paris, Nathan, 1991, p. 80.

⁶ Peter Eisenberg, *Modernização sem mudança. A indústria açucareira em Pernambuco 1840-1910*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

Le milieu rural sacchariculteur, secteur économique hégémonique jusqu'alors, en est le centre nerveux.

Cette mémoire affirmée comme collective prétend décrire la vie dans les plantations comme emblématique de toute la société régionale. Trait caractéristique de ces récits, ils décrivent les relations entre patrons et employés agricoles résidents⁷ comme profondément distinctes aussi bien de l'esclavage – immédiatement antérieur – que de la « prolétarisation » – postérieure – qui allait accompagner l'essor des raffineries et l'éviction des travailleurs hors des plantations. Cette période aurait ainsi consisté en une parenthèse sereine et pacifique entre deux phases historiques difficiles. Une idéologie de fraternisation entre les classes s'y serait alors illustrée, comme le soulignent nombre d'anecdotes sur les gentilles, la compassion et la générosité des maîtres de moulin à l'égard de leurs ouvriers agricoles, descendants directs des esclaves. C'est à qui, parmi les auteurs, témoignera le plus explicitement de la bienfaisance de ses ancêtres. Du cas particulier, on passe rapidement à des considérations plus générales, et les représentants des planteurs font assaut de rhétorique pour en affirmer l'universalité. « *Une culture fondamentale, comme celle du sucre, se trouve, comme on le sait, à la base de notre économie, et constitue l'une des motivations de notre processus historique de vie.* »⁸

Le discours de classe des planteurs, divulgué par ceux d'entre eux qui se sont consacrés à la littérature, fut ainsi érigé en dogme. Les multiples écrits de leurs représentants dans les

⁷ C'est-à-dire « morador », habitant dans les plantations.

⁸ « Ameaça à economia pernambucana », éditorial du *Jornal do Comércio*, l'un des deux principaux quotidiens de la région, 1^{er} mai 1957.

divers domaines de la production littéraire, académique et politique tissèrent en une trame serrée leur version de l'histoire. Cette construction historiographique bâtie sur un mélange littéraire et historique est incontestée. Elle est inculquée à chaque génération grâce à des programmes scolaires qui imposent, au nombre très restreint des lectures obligatoires, l'une ou l'autre des œuvres de José Lins do Rego, chantre de ce courant. Elle véhicule une description passablement édulcorée de l'esclavage, mais surtout de la période qui lui fait suite. La vie dans les plantations y est généralement présentée comme un mélange de paternalisme solide, même s'il peut éventuellement se montrer grognon, et de scènes bucoliques. Malgré de sérieuses limites, cette existence, vécue littéralement sous les yeux du planteur, aurait pourvu les travailleurs d'un confort matériel élémentaire, accompagné d'une rare harmonie quant aux relations entre classes. Une soi-disant «solidarité» au sein de la «famille du sucre» aurait ainsi réuni le raffineur, le fournisseur de canne et les «*humbles travailleurs qui font la grandeur, la prospérité et la fortune privée et publique du Pernambouc et du Brésil dans le secteur du sucre*»⁹. En fin de compte, par sa dimension systémique et civilisationnelle, elle aurait garanti et servi le bien commun. La contribution de Gilberto Freyre résolvait la question de la race par l'affirmation orgueilleuse d'un métissage désirable¹⁰. La misère des travailleurs n'était jamais débattue quant à son existence, ni quant à ses causes, et

très marginalement quant à savoir qui devait endosser la responsabilité de son éradication. Considérée comme naturelle, elle faisait partie des données d'une sorte d'ordre établi.

Cette version de l'histoire s'est transformée en un sens commun renforcé par les discours convergents et cumulés de la classe d'origine, mais aussi de l'Etat à tous ses niveaux – dans la mesure où de nombreux postes sont occupés par des membres (appauvris) des lignages de «barons du sucre» – ainsi que des milieux académiques, eux-mêmes formés de membres des branches cadettes des familles de planteurs et raffineurs. Le folklore familial, dans tous les cas, est aussi venu renforcer, en l'authentifiant à quelques générations de distance, la coloration de «vécu» héritée de la littérature autobiographique. On y retrouve en effet les mêmes assertions «historiques», piliers de la «mémoire collective» de la région, avancées publiquement au titre de la glorieuse histoire locale dans les circonstances les plus variées : proclamations d'autorités publiques et ecclésiastiques, hommages à des personnalités du monde des affaires, programmes scolaires ou préambules aux plans de développement pour la région. Tous répètent un même discours sur l'histoire élaboré par la classe des fournisseurs de canne, sa tonalité nostalgique se répète, nourrie par un élément central – pour eux, et pour eux seulement – c'est-à-dire le fait de leur décadence, toute relative, par rapport aux raffineurs. L'insertion de représentants de cette fraction de la classe dominante dans les rouages de la production culturelle et idéologique a ainsi cristallisé cette vision de l'histoire en un sens commun qui allait passablement négliger les réalités de la condition des travailleurs. «*Ne pouvant pas gagner le combat dans le domaine économique, les senhores-de-*

⁹ Discours de Gileno De Carli, «Palmares vibrou com a presença de Gileno de Carli e da caravana do IAA», *Diário de Pernambuco*, 8 août 1954.

¹⁰ Auteur de *Maîtres et Esclaves, La formation de la société brésilienne*, Paris, Gallimard, 1974, son œuvre a fait date par son opposition aux théories eugéniques alors en vogue dans les milieux dirigeants brésiliens.

engenho [maîtres de moulin] *cherchèrent entre autres à déplacer la lutte sur le terrain symbolique. Il s'agissait de construire une «mauvaise» image des usines: à les écouter, la générosité et la magnanimité des vrais «seigneurs du sucre», leurs ancêtres, y faisaient défaut.»*¹¹

Les gouvernants eux-mêmes, y compris ceux provenant d'autres régions, sans nier la dureté des conditions de vie et de travail des masses de salariés ruraux, passaient sous silence la violence exercée contre les travailleurs tant par les forces qui se trouvaient sous leur autorité que par les milices patronales. En effet, selon la version officielle et dominante de l'histoire, les rapports de travail et les conditions de vie dans les plantations de canne à sucre étaient certes marquées par la souffrance et la misère des travailleurs, mais elles ne provoquaient ni révolte, ni volonté de changer les choses, éventuellement par la force, étant donné, précisément, la réalité conditionnée de la bienveillance patronale. Cette mémoire dite collective a fini par contaminer, en faisant converger les indifférences, toute l'histoire de la région, y compris dans des milieux académiques et politiques d'horizons divers. Tous se sont rendus à un scénario en deux temps «forts» dominant le paysage historique: l'esclavage – passé honteux de par ses caractéristiques et sa longévité – et le phénomène récent d'expulsion des coupeurs de canne hors des plantations. Ces deux moments font l'objet de recherches universitaires aux conclusions divergentes, de débats entre écoles historiques. Au contraire, la période intermédiaire de salarisation des travailleurs ruraux résidant sur les plantations se

résoudrait à un épisode peu net, de coloration archaisante. L'histoire officielle n'y voit que d'interminables querelles d'intérêts entre fournisseurs de canne et leurs parents propriétaires des raffineries de sucre. Les marxistes, victimes de conceptions évolutionnistes et eurocentristes appliquées à la société brésilienne, n'y constatent que des tendances rétrogrades dans une société qu'ils souhaitent ardemment urbaine et industrielle, seule façon de hâter le rythme du progrès et donc l'avènement de la révolution. La quête d'un devenir historique qui permette enfin au Brésil de rattraper le «tramway de l'histoire»,¹² sauvant le pays de son «retard» et de son «sous-développement», fait que l'on attribue très peu d'intérêt à une phase «féodale» de l'histoire nationale, soit un épisode encore plus embarrassant pour l'honneur national que l'esclavage antérieur, dans la mesure où il confirme la longue stagnation d'un Brésil indépendant, républicain et en voie d'industrialisation. Aucun rôle actif n'est ainsi reconnu aux travailleurs ruraux, alors que ce rôle était potentiel, comme pour les révoltes d'esclaves, plus redoutées qu'effectives.

L'épisode, pourtant bien connu, des mouvements sociaux ruraux des années 1950 et 1960, rare moment où les travailleurs purent se doter brièvement d'organisations dignes de ce nom avant d'être écrasés par le coup d'Etat militaire de 1964¹³, ne contribue même pas à redorer le blason historiographique de ces

¹¹ Lygia Sigaud, «Des plantations aux villes: les ambiguïtés d'un choix»: Afrânio Raul Garcia (dir.), «Droit, politique, espace agricole au Brésil», Paris, *Etudes rurales*, n° 131-132, juillet-décembre 1993, p. 27.

¹² «O bonde da História», expression figée faisant allusion à des occasions perdues traduisant la prétendue incapacité de la société locale ou nationale de se hisser au niveau du Premier Monde, c'est-à-dire d'occuper les plus hautes sphères de la hiérarchie évolutionniste culturelle, et expliquant l'état actuel des choses dans le pays.

¹³ Joseph A. Page, *The Revolution That Never Was, Northeast Brazil 1955-1964*, New York, Grossman, 1972.

luttons sociales. Pourtant, les Ligues Paysannes et Syndicats de Travailleurs Ruraux firent les titres des journaux de l'époque jusque dans les pages du *New York Times*¹⁴. La menace de « cubanisation » du Pernambouc, si souvent évoquée dans la presse, n'a pourtant pas mené l'organisation des coupeurs de canne à trouver sa place dans le récit du devenir de l'Etat et de la nation. Mais c'est bien en raison des craintes de révoltes d'origine rurale et de tendance communiste, comme en Chine et à Cuba, que les Etats-Unis encouragèrent l'insurrection militaire de 1964.

LES COUPEURS DE CANNE DANS L'HISTOIRE OFFICIELLE DU PERNAMBOUC

Les travailleurs ruraux sont rarement présents dans l'histoire officielle brésilienne. Quelques événements marquants qui pourraient les rendre visibles se trouvent occultés ou relégués à une discrète évocation proche de l'oubli. Ainsi, les révoltes d'esclaves et de leurs sociétés rebelles constituent un moment fort des luttes populaires dans la région. La République de Palmares, objet de célébrations officielles que Richard Marin a récemment analysées¹⁵, exprime davantage des préoccupations d'ordre « racial » que de classe sociale. A l'heure où le gouvernement fédéral brésilien

adopte des mesures de discrimination positive pour les descendants d'Africains et d'Indiens, Zumbi, ses compagnons et leurs révoltes sont associés à cette dimension ethnique, sans trop insister sur leur identité de travailleurs de l'agro-industrie sucrière en lutte ouverte contre les planteurs. Quant aux Ligues Paysannes et syndicats de coupeurs de canne, les célébrations officielles les confinent dans de brèves évocations sans doute censurées¹⁶. Ni les commémorations récentes du centenaire de l'un de leurs plus illustres dirigeants, le communiste Gregório Bezerra, ni les célébrations actuelles des 40 ans du coup d'Etat qui mit fin à ces révoltes, ne permirent de mettre en évidence ces faits d'histoire sociale. L'histoire officielle ne permet donc pas aux coupeurs de canne de rendre hommage à des héros sortis de leurs rangs, elle ne rend pas compte de leur poids en tant que classe sociale, tant du point de vue économique que démographique ou politique¹⁷.

L'INTERPRÉTATION DES TRAVAILLEURS À PROPOS DE LEUR PROPRE PASSÉ

Les témoignages des travailleurs agricoles que nous avons interrogés réfutent cette version officielle de l'histoire, cette « mémoire collective » fabriquée. Ils apportent non seulement d'innombrables informations, nuances, distinctions sur le passé de ces travailleurs en tant que classe sociale, mais ils renversent encore cette nostalgie d'un temps heureux qui dominait jusqu'alors l'histoire des relations de travail dans la zone de la canne à sucre. La

¹⁴ Tad Szulc « Northeast Brazil Poverty Breeds Threat Of Revolt », *The New York Times*, 31 octobre 1960, p. 1. Et « Marxists Are Organizing Peasants in Brazil. Leftist League Aims at a Political Army 40 Million Strong », *The New York Times*, 1^{er} novembre 1960, p. 2.

¹⁵ « Zumbi de Palmares, nouveau héros du panthéon civique brésilien ? » in Sophie Dulucq et Colette Zytnicki (dir.), *Décoloniser l'histoire? De l'histoire coloniale aux histoires nationales en Afrique et en Amérique latine (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Société Française d'histoire d'Outre-Mer, automne 2003.

¹⁶ Voir l'étude de Fernando Azevedo, *As Ligas Camponesas*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

¹⁷ Analphabètes, ils n'obtinrent le droit de vote qu'en 1988 et prouvèrent leur loyauté à Miguel Arraes, gouverneur déposé lors du coup d'Etat, lors de successives réélections.

stabilité des travailleurs dans leurs entreprises et un certain confort, au moins alimentaire, arguments toujours au cœur de l'argumentation patronale, sont tout simplement niés. Sans aucun romantisme, les travailleurs retracent leur parcours historique en désignant fortement les grands traits de leur destin social commun. L'exploitation et la misère généralisées auxquelles ils étaient soumis lorsqu'ils habitaient dans les plantations, qui résultaient de l'association étroite des planteurs et des pouvoirs publics, sont ainsi décrites dans un éventail foisonnant de singularités, de devenirs personnels et familiaux, avec une grande variété d'expériences et d'aspirations.

Selon le grand pédagogue Paulo Freire, la « loi du silence » dans la zone de la canne à sucre provient d'un climat social de répression absolue et permanente qui a régné au fil des siècles et affecté sensiblement le mode d'expression des travailleurs. Le mouvement syndical rural et les Ligues Paysannes ont provoqué à cet égard une véritable révolution culturelle dans le sens d'une certaine libération de la parole ouvrière. Malgré le coup d'Etat de 1964, et malgré le régime militaire qu'il instaura, les organisations syndicales survivantes ont favorisé une reconnaissance croissante de ce droit à l'expression collective des revendications des travailleurs. Toutefois, cette expression est restée périlleuse : la moindre discussion avec un contremaître ou un administrateur de plantation au sujet du salaire, le moindre recours en justice contre le patronat ont souvent provoqué des agressions contre les plaignants, voire parfois des assassinats¹⁸. Recueillir une version

¹⁸ Les cas d'assassinat ont été très nombreux ; la part qui en a été recensée n'est qu'une partie émergée de l'iceberg. Ces crimes sont généralement demeurés impunis.

de cette histoire exprimée par les travailleurs exigeait donc de prendre certaines précautions.

Les entretiens dont il est ici question ont été menés en collaboration avec des membres du Mouvement Syndical des Travailleurs Ruraux. Cette présence syndicale a permis d'établir un climat de confiance suffisant pour que les témoins volontaires nous confient de nombreuses informations, personnelles, parfois presque intimes, quant à leurs expériences, opinions ou aspirations. Ils ont ainsi accepté de nous décrire le mode de vie qui régnait sur les plantations quand ils étaient enfants ou jeunes gens. Les 59 personnes interrogées¹⁹ avaient un âge relativement avancé, c'était donc des témoins d'un passé que l'on souhaitait le plus ancien possible. Les questions touchant à leurs conditions de vie et de travail ont été regroupées thématiquement, de manière à ce qu'ils puissent choisir dans quel ordre aborder tel ou tel sujet.

Ces coupeurs de canne ont tous fait preuve d'une grande humilité. Ils ont souvent exprimé des réticences : « *c'est tout ce que je sais dire de ce temps* » ; « *je ne sais que cela* ». Ils ont aussi catégoriquement refusé de parler de ce qu'ils n'avaient pas constaté eux-mêmes : « *Je n'ai pas connu [telle situation, telle période]* ». Certains ont même été méfiants à l'égard de leur propre mémoire : « *Je ne m'en souviens pas* » ; « *J'ai oublié* ». « *Je ne vais pas mentir* », ont-ils parfois ajouté fièrement. Mais ce qu'ils ont affirmé, ils l'ont dit sans détours, sans hésitation.

¹⁹ Ces entretiens, ainsi que les relevés d'archives, ont été menés à l'occasion de la préparation de ma thèse de doctorat intitulée *Moradores de Engenho. Estudo sobre as relações de trabalho e condições de vida dos trabalhadores rurais na zona canavieira de Pernambuco, segundo a literatura, a academia e os próprios atores sociais*, Recife, UFPE, 2003.

Malgré la douleur réveillée par l'évocation de certains souvenirs, leurs témoignages ont souvent été imprégnés d'humour, de jeux de mots. Ils ont employé un langage précis, concret, utilisant les expressions propres à leur métier. Toutefois, ils ont aussi souvent recouru à la métaphore, à l'allusion. Certains traits de langage fournissent ainsi des indications, au-delà des mots, sur l'ampleur de leurs sentiments. Beaucoup de répétitions ou des réponses par étapes, à la recherche d'une plus grande précision, se retrouvent dans presque tous les entretiens. D'une manière générale, le discours des coupeurs de canne révèle une extrême pudeur : il y a des limites à ne pas dépasser lorsque la souffrance ou les humiliations ont été trop aiguës. On ne parle pas facilement de l'absence totale d'installations sanitaires, de la violence patronale, des pressions exercées sur la famille, etc.

La courtoisie des travailleurs s'est révélée sans faille. D'innombrables « *pardonnez-moi ce terme* » ont ponctué leurs discours lorsqu'il s'agissait de parler d'élevage de porcs ou d'autres sujets absolument banals. Cette délicatesse dans l'expression ne les a toutefois pas empêchés de fournir au besoin des réponses percutantes. Ils n'ont pas hésité à dire ce qu'il y avait à dire. L'échange a ainsi parfois pris la forme d'un dialogue rythmé, les affirmations des travailleurs étant reprises, les questions reformulées. Ce dialogue a aussi été la garantie de la non-violence de l'entretien²⁰, malgré les pièges émotionnels de l'exercice. De plus, en répétant une réponse du travailleur, son interlocuteur s'assure qu'il en a bien compris le sens. Cela donne aussi le temps au coupeur de canne de compléter son témoignage

par un détail supplémentaire, une précision, une illustration. Cet échange peut se répéter à plusieurs reprises, puis le travailleur déclare le sujet clos, soit parce qu'il le désire, soit parce qu'il le juge épuisé. La répétition est parfois ritualisée, elle permet de comprendre une allusion discrètement formulée d'un mot, d'un silence, qui aurait pu passer inaperçue. Car le langage des travailleurs peut être extrêmement elliptique, ce qui a pu être considéré, à tort, comme du simplisme par des analystes superficiels empreints de préjugés²¹.

Les personnes interrogées répondent aux questions posées et aux demandes de précision. Elles ne prolongent pas un sujet si elles l'estiment épuisé. À l'occasion, si l'on tente de leur « prêter » des mots, elles peuvent accepter une suggestion, mais, le plus souvent, esquivant une réaction négative qu'elles jugeraient mal élevée, elles répondent par une explication de détail qui permet de rectifier le sens donné à l'information. Ainsi, ces travailleurs de la canne à sucre se sont parfois contentés de mentionner des aspects particuliers mettant en lumière leur propre vécu en banalisant la dureté des faits. S'ils se sont souvent rendus compte de mon ignorance, rares sont ceux qui l'ont soulignée. À une exception près, ils ont tu leur impatience face à des interlocuteurs qui ne semblaient pas mesurer le poids de l'effort consenti pour un travail donné, ni celui des difficultés éprouvées, surtout lorsqu'il s'agissait de faire manger sa famille.

Les récits de ces travailleurs ont aussi remis en question certaines catégorisations élaborées

²⁰ Voir Pierre Bourdieu, (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 906.

²¹ Voir à ce sujet Charles d'Almeida Santana, « Trabalhadores Rurais do Recôncavo Baiano: memórias e linguagens », *Proj. História*, São Paulo (16), février 1998, p. 193.

par les universitaires, en particulier pour ce qui concerne les divers statuts : travailleur-résident, doté ou non d'un lopin de terre cédé par le propriétaire ; jouissant d'un emploi stable ou non ; etc. Recueillis pour la première fois à cette échelle, leurs témoignages ont ainsi révélé la grande complexité de relations de travail mal perçue par la vision dominante. Par exemple, cette histoire qui donnait tellement d'importance aux relations dites « personnelles » avec les patrons, s'est trouvée tout simplement invalidée par les coupeurs de canne. Non sans élégance, ils ont fait valoir un autre point de vue, sans contredire de front leurs interlocuteurs, mais sans non plus se laisser ébranler quant au sens de leurs réponses. Plutôt que de formuler ce qui était pour eux une évidence, ils ont laissé la personne menant l'entretien se manifester, comme s'il était trop brutal de lui imposer sans détours une image de la violence ou de la misère dont ils avaient souffert, comme s'il avait fallu procéder par étapes, dans ce récit évoquant comme une descente aux enfers.

« A CETTE ÉPOQUE,
NOUS N'AVIONS RIEN ! »

Les travailleurs ont mis l'accent sur le mépris que l'Etat leur vouait, sur la répression qui ne cessait de se manifester. Chacun a vécu des situations dramatiques dans sa famille en raison de l'omission des autorités publiques qui tranche avec l'appareil légal et juridique fourni à d'autres catégories de travailleurs par le régime de l'Estado Novo, sous Getúlio Vargas. Rien ne leur était garanti, ni contrôle des conditions de travail et de rémunération, ni accès aux services médicaux ou à l'école élémentaire. « Il n'y avait ni santé ni école. On mourrait comme on mourrait, transporté dans

un char ou un hamac. » (Severino Barros Lima). Naturellement, les questions touchant au travail et à sa rémunération ont pris une grande place dans les témoignages : « *Aujourd'hui on travaille huit heures, et quand on travaille à la journée, huit heures ce n'est pas dur. On n'est pas obligé de supporter les cris [des contremaîtres] comme si nous étions des bœufs tirant la charrette* » (Manoel Fernando de Souza). Les salaires et le pouvoir d'achat étaient misérables, mais ce qui comptait le plus, c'était l'effort à consentir pour cette rémunération et la mise en place d'un salaire aux pièces garanti par une convention collective de travail.

L'un des aspects les plus essentiels de la législation du travail touche à la fin de leur vie professionnelle, c'est-à-dire à la retraite. Ils perçoivent aujourd'hui un demi-salaire minimum, alors qu'auparavant « *les vieillards devaient demander l'aumône.* » (Manoel Fernando de Souza). S'ils avaient accès à de la terre, ce n'était pas par un droit de propriété, mais parce que le planteur céda un lopin de terre, concession assortie de toutes sortes de conditions humiliantes. Mais leur rêve persistait : avoir un morceau de terre à soi. « *Mon plus cher désir est d'habiter sur une terre à moi, parce que celui qui habite sur un terrain qui est à lui est libre* », s'est exclamé Amaro Carneiro da Silva, utilisant un terme proche de celui d'affranchi, rappelant l'esclavage.

Ces témoignages confiés généreusement, et parfois douloureusement, sont corroborés sans équivoque par d'autres sources : archives de police, enquêtes universitaires, témoignages de personnes qui, par leur activité militante, leur sacerdoce ou leur profession, ont eu l'occasion de constater les conditions de vie extrêmement misérables et la brutalité

des relations de travail auxquelles étaient soumises les populations rurales dans la zone de la canne à sucre.

En se référant à la littérature ou à des travaux universitaires, voire même à la presse et à un certain sens commun, on pouvait croire que la modernisation récente de la condition des travailleurs ruraux, qui avaient migré vers les villes, leur avait été défavorable. Ils avaient dû abandonner une cabane et un lopin de terre dans les plantations, la garantie de pouvoir se nourrir dans un cadre champêtre, la protection et le secours charitable des planteurs. Eloignés d'un environnement rural et naturel supposé tranquille et sain, ils avaient dû soudain affronter la vie terrible du prolétaire urbanisé. Certes, la misère et la violence de la périphérie des villes sont si perceptibles qu'elles semblent confirmer cette thèse. Mais qu'en est-il en réalité?

Mes interlocuteurs m'ont affirmé tout le contraire de cette version officielle et dominante de leur histoire. Leur vie s'est considérablement améliorée malgré leur pauvreté actuelle, malgré le chômage croissant, malgré le manque d'accès à la terre, malgré la violence patronale, en dépit de la marginalisation sociale qui les poursuit dans leurs périphéries, en dépit aussi du manque de perspectives professionnelles pour leurs enfants et leurs petits-enfants. Ce point de vue m'a été exprimé sans renoncer pour autant à une posture critique et revendicatrice par rapport aux problèmes actuels. Mais des aspects de l'exercice encore précaire de la citoyenneté, notamment l'introduction du droit de vote un siècle exactement après l'abolition de l'esclavage, sont mis en évidence. Ces travailleurs jouissent dorénavant de « droits » qui leur sont garantis avant tout par leurs organisations

syndicales. Ces droits sont élémentaires, mais comme ils sont exercés dans des conditions très défavorables, ils sont appréciés: papiers d'identité, possibilité de faire valoir des intérêts individuels et collectifs en justice, ainsi que sur le plan politique ou dans des projets de développement, sans oublier quelques services sociaux de base, surtout dans les domaines de l'éducation et de la santé.

Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que cette expérience pluriséculaire et traumatique les mène à souhaiter éloigner leurs descendants du secteur de la canne à sucre: « *N'importe quoi, mais pas coupeur de canne* ». Le système auquel ils ont été soumis était parfaitement orchestré pour exploiter leurs forces vives à chaque génération en les maintenant dans la misère la plus abjecte, la parfaite harmonie entre planteurs et autorités publiques garantissant par la violence le silence et la soumission des travailleurs. Ils n'avaient ni représentation, ni possibilité de recours. Aucun coupeur de canne n'a donc manifesté de nostalgie et désiré remonter le temps.

La contribution des travailleurs ruraux de la zone de la canne à sucre à l'histoire de cette région s'est donc opposée de front à la mémoire prétendue collective qui est généralement véhiculée par la littérature, la presse et même, étonnamment, par certains auteurs marxistes, sans doute influencés par les propagateurs de cette légende dorée. L'image de la soi-disant bienfaisance des planteurs à l'égard des ouvriers agricoles a longtemps constitué un écran pour occulter une violence patronale omniprésente et permanente dans les plantations, une violence largement illustrée par les récits des travailleurs. Leurs témoignages et leurs points de vue doivent donc être inclus dans l'histoire des relations de

travail de la zone de la canne à sucre du Pernambouc. La dureté de leur expérience et l'ampleur de leur courage, l'infatigable solidarité de classe qui leur a permis de survivre, leur confiance dans leur propre capacité d'agir dans la société et le regard critique qu'ils posent sur la réalité sociale actuelle ne peuvent manifestement qu'enrichir cette histoire régionale. Leur manière de concevoir leur propre passé inverse pourtant l'évaluation traditionnelle de cette histoire sociale, selon le récit fabriqué par la classe dominante et entérinée, du moins tacitement, par toutes les tendances politiques. Dans ce cas, le recours à l'histoire orale a permis de rendre plus complexe et diversifiée notre perception de l'histoire. Il y a donc lieu de reconnaître la version des travailleurs comme porteuse d'historicité, comme pouvant nous aider à donner un sens nouveau à notre compréhension du passé, à renouveler notre manière de le périodiser et d'en percevoir les évolutions. ↻

EXPÉRIENCES D'HISTOIRE ORALE DANS LE CADRE DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE VALDÔTAINE

ANTONELLA DALLOU, INSTITUT HISTORIQUE DE LA RÉSISTANCE ET DE LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE
EN VALLÉE D'AOSTE

I. LE PROJET

1. Introduction générale

Les séquences didactiques d'histoire dont il est question dans cette contribution ont été réalisées dans le cadre d'un projet du Bureau de l'Inspection Technique de la Surintendance aux Etudes du Val d'Aoste, qui est responsable de la publication de matériel didactique bilingue à utiliser dans les écoles de la région.

Ce projet s'adresse aux enseignants des écoles élémentaires de la région et il vise à développer la didactique des disciplines suivantes :

- l'histoire ;
- les sciences ;
- les langues italienne et française, c'est-à-dire les langues véhiculaires pour l'enseignement de toutes les matières au Val d'Aoste : le modèle de bilinguisme que l'école valdôtaine a adopté est celui de l'alternance des deux langues dans toutes les disciplines, à partir de l'école maternelle jusqu'à la dernière année du collège.

Le projet est né en 1998 et il se poursuit actuellement. En ce qui concerne l'histoire, un matériel didactique sur le XX^e siècle a déjà été mis à disposition des enseignants¹.

¹ Antonella Dallou et Rosalba Multari, *Cahier du maître*, ainsi que cinq séquences didactiques publiées dans un coffret sous la forme de neuf fascicules, Aosta, Collection Crayon, Tipografia Valdostana, 2003.

Ce projet est né dans un contexte particulier, prenant en considération deux variables très importantes qui concernent surtout l'école élémentaire valdôtaine :

- le besoin d'améliorer la didactique des matières enseignées par des instituteurs qui ne sont pas des spécialistes et qui ne sont pas généralement non plus des enseignants-chercheurs² ;
- l'enseignement-apprentissage de concepts disciplinaires dans les deux langues véhiculaires.

Ce dernier point est vraiment névralgique pour l'enseignement dans l'école primaire et le collège valdôtains : les professeurs doivent enseigner toutes les disciplines en italien et en français et ont donc besoin d'un matériel didactique bilingue, rigoureux d'un point de vue méthodologique et épistémologique.

Par conséquent, des séquences didactiques à utiliser directement avec les élèves ont été élaborées ; elles sont accompagnées d'un cahier du maître proposant des suggestions sur le plan de la méthodologie et des stratégies didactiques, mais aussi, pour ce qui concerne l'histoire, des documents ou des textes historiques pour approfondir les thématiques traitées.

² Ivo Mattozzi, *Il « piccolo storico » è servito* in Antonella Dallou et Rosalba Multari, *op. cit.*, p. 5.

2. Les parcours didactiques en histoire

Les parcours didactiques en histoire ont été réalisés avec la collaboration de l'Institut historique de la Résistance et de la Société contemporaine du Val d'Aoste et en particulier du directeur Paolo Momigliano Levi et des conseillers pédagogiques Maurizio Gusso, Marina Medi et Ivo Mattozzi.

La collaboration de cette équipe pédagogique visait surtout à favoriser la rencontre entre :

A. Une théorie psychopédagogique précise liée à l'école vygotkienne³ et en particulier à :

- la réalisation d'activités didactiques qui se placent dans la zone de proche développement des élèves ;
- un apprentissage lié à la complexité didactique et à l'abstraction, donc à une mise à distance des concepts spontanés liés à l'expérience immédiate des élèves ;
- la nécessité de prévoir des outils pour aider les élèves à gérer des situations didactiques à partir de documents historiques et de textes complexes.

B. Une pratique didactique visant à :

- améliorer l'action d'enseignement/apprentissage ;
- faire construire des savoirs disciplinaires fondamentaux ;
- permettre l'apprentissage à partir de documents et de textes d'histoire locale, nationale et internationale.

Les séquences didactiques peuvent être considérées comme le résultat de cette rencontre entre théorie et pratique, pédagogie et histoire.

Le processus d'élaboration, qui a été long et complexe, a suivi des phases suivantes :

- l'élaboration des parcours didactiques ;
- les activités de formation pédagogique destinées à donner aux enseignants des repères théoriques essentiels et à délimiter des champs thématiques spécifiques ;
- l'expérimentation dans les classes de la part des enseignants qui ont adhéré aux projets de formation et d'expérimentation des parcours didactiques. En effet, les professeurs ont joué un rôle actif dans ce contexte en favorisant la modification continue du matériel de façon à garantir le lien entre la théorie et la pratique pédagogiques, et par conséquent l'efficacité didactique des séquences ;
- la révision des parcours didactiques ;
- l'expérimentation directe dans une classe du matériel que j'ai élaboré, ce qui a été fondamental puisque j'ai pu tester moi-même les séquences dans les classes et mesurer l'efficacité du matériel et l'éventuelle opportunité de le modifier à nouveau ;
- la révision définitive et la publication.

Cette publication résulte donc d'une étroite collaboration entre une équipe pédagogique et des enseignants destinée à favoriser :

- le développement de la didactique disciplinaire en modifiant l'action didactique ;
- l'apprentissage de concepts disciplinaires liés à des sujets concernant l'histoire contemporaine, des sujets très peu traités à l'école élémentaire et qui peuvent être approfondis par rapport au présent et au passé. Les thèmes traités ont ainsi été les

³ Lev. S. Vygotkiy, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 1997 [version italienne : *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990]. Voir à ce propos Charles Heimberg, « Piaget, Vygotski et l'histoire enseignée. Un rapport de Piaget et ses prolongements », *Le cartable de Clio*, n° 1, 2001, pp. 78-83.

suivants: le totalitarisme et la démocratie, les phénomènes migratoires.

Didactique et thématique, ces deux variables ont été au centre du projet, car notre but était de garantir un rapport équilibré entre une approche didactique efficace et intéressante pour l'enfant et des contenus historiques rigoureux et fondés sur le plan épistémologique.

2.1. La méthodologie didactique

Les séquences didactiques suivent une méthodologie précise qui est très importante pour comprendre le rôle du document dans le processus d'enseignement/apprentissage.

A. MISE EN SITUATION

Le matériel propose une phase initiale pour motiver les élèves à la recherche historique avec des activités didactiques à partir de documents et de textes d'histoire afin de :

- délimiter un objet d'étude à approfondir ;
- formuler des questions sur le passé, reconnaître des problèmes à partir desquels organiser la recherche historique ;
- réfléchir sur ses propres connaissances préalables du thème et les exprimer dans un texte, la *production 1*, où l'enfant rend compte de ses savoirs spontanés sur le sujet. Dans les deux séquences dont je vais parler, chaque enfant écrit :

- une poésie, en imaginant qu'il est un immigré qui veut raconter ses problèmes, exprimer ses sentiments sur l'histoire de son émigration ;
- une chanson sur la liberté, en imaginant qu'il est un maquisard.

B. ATELIERS D'APPRENTISSAGE

A propos du sujet choisi dans la première phase, des activités didactiques sont réalisées

et organisées dans le cadre d'ateliers d'apprentissage pour approfondir les différents aspects du thème.

Les séquences proposent des activités didactiques structurées et rigoureuses, même si l'enseignant est libre de choisir le parcours thématique qu'il veut suivre avec ses élèves.

Ces activités didactiques favorisent la construction de concepts historiques à partir d'un travail d'analyse et de production sur des documents de différents types et des textes historiques. On pourrait les définir comme des situations d'apprentissage permettant à l'enfant d'interroger des documents complexes de façon active et autonome.

La Résistance : une action de la bande de la Vallée du Lys contre les fascistes



Dessin réalisé par les élèves de la classe de V^e de l'école élémentaire de Pont-Saint-Martin.

C. ÉVALUATION

Les élèves écrivent de nouveau un texte, la *production 2*, afin d'identifier et d'explicitier les connaissances qu'ils ont acquises. C'est un moment très important car l'enfant repense au parcours d'apprentissage qui lui a permis d'approfondir des thèmes d'histoire significatifs. Il prend mieux conscience de ce qu'il a appris. Tel est d'ailleurs l'aboutissement normal de toute recherche historique,

l'historien devant produire lui aussi un texte historique pour communiquer les résultats de sa recherche.

Les élèves effectuent des exercices de contrôle sur les différents aspects du sujet historique analysé.

La déportation de militaires italiens opposés à la République de Salò



Dessin réalisé par les élèves de la classe de 6^e de l'école élémentaire de Pont-Saint-Martin.

2.2. L'approche didactique des documents historiques

Les élèves travaillent de façon active sur des textes et des documents divers qui valorisent les différents langages, verbal – écrit et oral –, iconographique, en suivant la règle de la progression.

Les enfants arrivent ainsi, de façon progressive, à construire des concepts historiques, à approfondir des connaissances sur un passé qu'il est possible de connaître au moyen de l'analyse de documents historiques.

En utilisant nos séquences didactiques, les enfants entrent dans des situations complexes de recherche et de manipulation active de documents. C'est même la principale source de leur parcours d'apprentissage.

Ils effectuent des opérations cognitives tout à fait complexes sur des documents historiques qu'ils apprennent à interroger, à relier à un contexte historique précis. Ils accèdent de cette façon à une connaissance du passé en réalisant des activités didactiques progressives, les séquences proposant toujours des outils qui favorisent l'approche des documents écrits et oraux.

Qu'ils soient écrits, iconographiques ou oraux, les documents historiques constituent une source essentielle de la connaissance du passé. Mais ces documents doivent être interrogés. Et pour ce faire, il faut passer par des opérations précises :

- la formulation d'hypothèses;
- la contextualisation dans le temps et dans l'espace;
- l'identification des principales informations;
- l'établissement de relations avec d'autres documents, de façon à élaborer un modèle d'interprétation permettant de favoriser un processus de généralisation.

2.3. Et l'histoire orale ?

L'usage des documents oraux dans des situations didactiques introduit des variables encore plus complexes, liées à la mémoire du témoin et par conséquent à sa crédibilité, relatives à la subjectivité individuelle de la source historique.

En effet, l'histoire orale met en général l'historien dans une position très délicate car il doit comprendre, interpréter ce que l'autre lui raconte. Il a une grande responsabilité dans le processus d'interprétation et de connaissance de la subjectivité de l'autre. Il doit réussir à le questionner de

façon à obtenir des réponses liées au contexte historique.

En plus, le témoignage n'a souvent pas la légitimité d'un document écrit officiel, parce qu'il est considéré comme trop subjectif, même si tous les documents sont marqués par une double subjectivité, celle de l'auteur et celle de l'historien⁴.

On ne peut évidemment pas éviter ce problème quand on utilise des documents historiques à l'école : on doit transmettre aux élèves, à travers des activités métacognitives, le concept de la double subjectivité qui concerne les sources historiques et les témoignages en général. Les élèves doivent donc travailler sur le concept suivant : « *Je pose des questions sur un thème par rapport à ma propre subjectivité, mon interlocuteur me répond par rapport à la sienne* ». L'élève doit être conscient du rapport entre la mémoire et la subjectivité de la narration.

Le départ des migrants du sud de l'Italie



Dessin réalisé par les élèves de la classe de 5^e de l'école élémentaire de Verrès.

Par conséquent, des activités didactiques spécifiques permettent aux élèves de com-

prendre que l'histoire n'est pas une science objective, mais qu'elle est liée et conditionnée par la subjectivité et le travail d'interprétation. Par exemple, les élèves peuvent travailler sur des documents écrits, articles de journaux ou textes historiques, racontant un même fait de façon différente. Ils comprennent alors qu'un même événement peut être raconté ou décrit par des personnes qui, suivant des motivations différentes, vont ajouter ou éviter certains aspects de ce qu'elles racontent. Ils en concluent que le texte historique sur cet événement est ainsi le résultat d'une interprétation, qui, elle aussi, a sa part de subjectivité.

2.4. Relation entre histoire locale et histoire générale, entre micro-histoire et macro-histoire

Les parcours didactiques proposent un travail sur des documents d'histoire locale, liés au contexte socio-culturel auquel l'enfant appartient, une histoire locale constamment reliée à l'histoire générale et ainsi considérée par Ivo Mattozzi comme la clé fondamentale pour accéder à la « grande histoire ».

Ce lien est très valorisé dans toutes les séquences qui proposent des documents locaux et qui se réfèrent aussi à des textes historiques concernant l'histoire générale⁵.

Cette stratégie didactique a été considérée très efficace par les enseignants qui ont utilisé ces matériaux dans leurs classes, car elle favorise :
– la prise de conscience de la part de l'enfant que la macro-histoire est strictement liée à

⁴ Luisa Passerini, *Storia e soggettività*, Florence, La Nuova Italia, 1988, pp. 42-43.

⁵ Charles Heimberg, « Une histoire scolaire qui construit du sens à partir d'un environnement local » in Antonella Dallou et Rosalba Multari, *op. cit.*, p. 3.

la micro-histoire: cette dernière trouve sa légitimité et son importance dans le fait qu'elle se nourrit de la connaissance de l'histoire nationale, européenne et, pourquoi pas, mondiale;

- la recherche et la rencontre avec les témoins, avec les protagonistes qui ont vécu un épisode de cette « grande histoire ».

Pour Ivo Mattozzi, l'enfant devient ainsi « *le petit historien* » à l'aide d'outils didactiques visant à susciter des situations de recherche: il travaille activement sur des textes historiques, à partir de documents écrits et oraux; il rencontre des personnes qui ont vécu une réalité temporelle différente, dans un autre contexte socio-culturel⁶.

Mattozzi souligne aussi la valeur de l'histoire locale pour la formation historique tant au niveau des contenus qu'à celui de la méthodologie. Il est donc essentiel de reconnaître que l'histoire locale a une valeur épistémologique et un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage dans la mesure où elle peut favoriser le passage à une échelle de généralisation des connaissances historiques.

On peut ainsi affirmer que le travail didactique à partir d'exemples d'histoire locale est important pour au moins deux raisons:

- il favorise la délimitation d'un champ thématique spécifique et cohérent sur le plan didactique;
- il amène l'élève à rechercher des documents liés à son environnement et directement accessibles: l'enfant peut donc faire l'expérience du « petit historien » au contact des archives; il peut même rencontrer directe-

Une immigrée lybienne joue avec des enfants et apprend l'italien



Dessin réalisé par les élèves de la classe de 5^e de l'école élémentaire de Verrès.

ment les acteurs sociaux qui ont vécu ce passé à la première personne⁷.

En effet, l'histoire locale favorise cette rencontre entre l'histoire des personnes ordinaires⁸, mais qui ont vécu des expériences que l'on peut considérer comme significatives et caractéristiques d'une situation historique, des personnes que l'on peut rencontrer et avec lesquelles on peut bavarder, et l'histoire institutionnalisée qui a été écrite dans les livres d'histoire.

L'utilisation de l'histoire locale dans cette fonction de lien entre la micro-histoire et la macro-histoire est une méthode de travail complexe, car elle oblige l'élève à travailler sur des plans historiques différents. Mais elle a donné de bons résultats sur le plan didactique. Je parle d'efficacité didactique sur la base des résultats de nombreuses expérimentations réalisées dans les classes élémentaires valdôtaines.

⁶ Ivo Mattozzi, *op. cit.*, p. 7.

⁷ *Idem.*

⁸ Luisa Passerini, *op. cit.*, pp. 32-33.

C'est dans ce contexte didactique, pour valoriser le lien entre histoire locale et histoire générale, qu'ont été réalisés des parcours didactiques utilisant les documents oraux comme sources importantes de connaissance historique. Ce rapport réciproque et continu a certainement impliqué le besoin de rencontrer les témoins des événements, ou tout au moins de les entendre raconter leur histoire.

La très grande pertinence de ce travail sur l'histoire orale a été considérée en particulier autour de deux thèmes :

- la Résistance, en donnant la parole aux clandestins qui ont pu parler seulement à la fin de la guerre;
- les phénomènes migratoires, par rapport auxquels l'expérience individuelle est évidemment centrale, même si généralement sa particularité se rattache à l'ensemble des autres histoires d'émigration.

II. L'HISTOIRE ORALE DANS LES SÉQUENCES DIDACTIQUES

1. L'approche didactique des documents oraux

L'approche didactique par des documents oraux vise la rencontre entre deux personnes très différentes l'une de l'autre : d'un côté l'enfant qui vit dans le présent et dans son contexte familial et social, de l'autre le témoin qui a un patrimoine culturel très différent. Cette personne a l'expérience d'un passé que l'enfant peut seulement étudier au moyen des documents historiques. Cette expérience, qui est individuelle ou qui appartient à un groupe spécifique, doit passer, doit rejoindre l'autre sujet, c'est-à-dire l'élève qui dispose de son côté d'instruments cognitifs et culturels très différents.

Cette relation entre deux individus qui se rencontrent peut s'effectuer dans un contexte scolaire, mais aussi dans d'autres situations sociales, ou familiales, si l'on pense par exemple aux enfants qui ont encore la chance d'avoir des grands-parents pouvant leur raconter leur vie.

Cela dit, sur des sujets historiques comme les grandes guerres ou les régimes totalitaires, les enfants d'aujourd'hui ont vraiment très peu d'occasions de bavarder avec les témoins de ces époques. On peut donc affirmer, comme le soutient l'historien Gianni Oliva⁹, qu'ils n'ont pas du tout l'expérience de la narration directe de ces grands événements.

Contrairement à ce qu'il en était dans le passé, quand on racontait encore des faits ou des épisodes liés aux guerres mondiales, à la Résistance ou aux migrations dans des contextes familiaux ou sociaux, nos enfants n'ont plus guère l'occasion de vivre cette expérience de récits en dehors de l'école. Pour Gianni Oliva, ces expériences manquent d'autant plus qu'elles étaient liées à des sentiments, à une émotivité favorisant la rencontre entre des individus qui appartenaient à des générations ou à des contextes socio-culturels très différents.

Nos élèves ont surtout perdu l'expérience de la narration et de la reconstruction de la mémoire familiale à une époque historique où l'individualisme est dominant et le modèle de la famille multi-générationnelle dépassé : les personnes âgées ont largement

⁹ Conférence tenue à Pont-Saint-Martin (Vallée d'Aoste) le 16 janvier 2004 sur le thème de la Résistance et à l'occasion de la présentation du livre de Gianni Oliva, *L'alibi della Resistenza*, Milan, Mondadori, 2003.

perdu leur fonction sociale de transmission de connaissances et d'une certaine sagesse.

Par exemple, à l'occasion de l'expérimentation d'une séquence intitulée *L'immigration hier et aujourd'hui*, j'ai travaillé avec des élèves sur le phénomène migratoire en les faisant enquêter sur les lieux de naissance de leurs parents et de leurs grands-parents. Or, une grande partie d'entre eux ne connaissaient pas l'histoire des migrations de leurs propres familles.

Dans ce cas, la didactique de l'histoire qui utilise les témoignages comme source importante d'apprentissage favorise non seulement une meilleure connaissance du passé, des événements de la « grande histoire », mais aussi la rencontre entre des générations différentes et surtout la récupération de la mémoire familiale.

C'est une grande découverte pour l'enfant de savoir que son grand-père ou l'un de ses ancêtres a été un acteur d'une histoire qui lui est proche et en même temps en relation directe avec la « grande histoire », étudiée dans les livres, analysée par les grands historiens. L'histoire est donc aussi écrite par les personnes ordinaires, desquelles on n'a peut-être même plus de traces officielles.

Le contact avec les témoins est aussi une expérience complexe qui oblige l'enfant à se décentrer d'un point de vue cognitif: il vit directement une action d'éloignement transitoire par rapport au contexte culturel auquel il appartient, il doit rencontrer et comprendre un individu qui a vécu des expériences subjectives, mais importantes, dans la période historique à analyser.

En effet, la micro-histoire doit se mettre en relation constante avec la macro-histoire,

écrite par les historiens à partir d'une recherche historique. Autrement, on risque de rester dans les limbes de l'ambiguïté subjective et surtout dans un contexte dans lequel le moi, ou le soi, resterait l'unique référence, ne pouvant pas se mettre en relation avec les autres, avec la recherche historique en général¹⁰.

Le lien entre l'histoire générale et l'histoire locale, entre l'histoire et le témoin qui a vécu une expérience au cours d'une période et dans un endroit spécifique, qui raconte par conséquent son expérience à partir de sa subjectivité, de sa culture, de sa mémoire, de ses instruments culturels, de ses sentiments, ce lien doit se construire dans un espace commun que l'on peut qualifier de « méso-social ».

Et c'est justement là que se révèle toute l'importance de l'intervention didactique, pour en revenir aux théories vygotskiennes¹¹ qui soutiennent la nécessité de travailler à l'école en partant d'un contexte d'apprentissage proche de l'enfant pour lui permettre ensuite de prendre des distances afin de construire des concepts plus complexes, détachés du sens commun. Le lien entre micro-histoire et macro-histoire passe ainsi par la recherche d'un espace collectif au sein duquel se situe l'expérience d'un acteur social et historique. Giovanni Contini considère cette « mémoire collective » comme établissant le lien entre la biographie individuelle, qui est le résultat de différents éléments, et la recherche historique qui utilise le document oral comme

¹⁰ Giovanni Contini, *Fonti orali e storia locale* in Cesare Bermani (dir.), *Introduzione alla storia orale*, vol. II, Rome, Odradek, 2001, p. 41.

¹¹ Angel Rivière, *La psychologie de Vygotski*, Bruxelles, Liège, Mardaga, 1990.

source de connaissance du passé¹². L'espace collectif est le résultat des relations entre les éléments communs partagés par les acteurs socio-historiques qui ont vécu une expérience significative.

1.1. Les activités didactiques sur les témoignages

Les activités didactiques proposées dans nos séquences cherchent surtout à relier l'expérience subjective vécue et racontée par le témoin à un fait d'histoire locale, puis à des faits d'histoire générale, c'est-à-dire à un événement historique plus complexe.

Les séquences didactiques débouchent toujours sur des parcours d'approfondissement d'un thème historique fondé sur l'analyse de documents grâce auxquels l'enfant effectue des opérations visant une meilleure compréhension. Pour qu'ils deviennent significatifs, et ne pas rester muets, et pour qu'ils favorisent la construction de concepts disciplinaires, tous les documents utilisés doivent être interrogés de façon à pouvoir éclairer le passé.

Dans cette perspective pédagogique, en tant que discipline d'enseignement/apprentissage, l'histoire est considérée comme une « *histoire investigatrice qui ne se contente pas d'asséner des faits, mais propose au contraire un travail critique, une recherche de laboratoire* »¹³.

Pour devenir une source importante de connaissance d'un thème historique, l'expérience de la narration, comme toute expérience sur un document historique, doit par conséquent :

- être située dans un contexte précis :
 - l'espace (l'immigré est parti du Sud de l'Italie pour arriver au Val d'Aoste) ;
 - le temps (l'immigré s'est déplacé dans les années cinquante) ;
 - le cadre historique local et général (l'immigré a vécu son expérience migratoire dans la période des Trente Glorieuses : le phénomène historique s'inscrit dans ses causes et ses conséquences sur les plans économique et socio-anthropologique) ;
- être un objet de synthèse, c'est-à-dire susceptible d'aider les élèves à fixer les moments les plus significatifs de l'expérience racontée (les causes du départ, les modalités de l'intégration, etc.).

De cette façon, l'élève acquiert des instruments pour construire un lien entre le sujet qui a vécu une expérience importante sur le plan historique et la catégorie sociale à laquelle il appartient, mais surtout en le replaçant dans une situation historique précise.

Un autre exemple est lié au thème de la Résistance : après avoir écouté l'expérience d'un maquisard qui a décidé de ne pas répondre à l'ordre de mobilisation de la part du régime nazi-fasciste et de s'enfuir dans les montagnes pour participer à la lutte clandestine, l'élève doit pouvoir relier cette expérience individuelle à celles des autres maquisards, qui ont pris la même décision après les événements du 8 septembre 1943. Il doit ainsi connaître ce fameux 8 septembre en tant que date significative pour l'histoire de l'Italie, et par conséquent du Val d'Aoste, et pour l'organisation générale des bandes résistantes : le nord de l'Italie étant désormais occupé par les nazis, l'organisation de la Résistance avait pour but la libération de l'Italie et la construction d'un régime démocratique nouveau.

¹² Giovanni Contini, *op. cit.*, p. 42.

¹³ Charles Heimberg, *op. cit.*

Les activités didactiques qui utilisaient essentiellement le langage écrit comme instrument de communication et d'apprentissage ont toujours été accompagnées par des activités demandant aux enfants de dessiner le ou les épisodes qu'ils avaient préférés ou qui les avaient frappés. Les dessins permettent en effet aux enfants d'exprimer leurs sentiments, leurs sensations, leurs connaissances par rapport au récit de vie. Dans ce nouveau contexte didactique, l'utilisation du langage iconographique a gardé toute son importance parce qu'elle favorise une approche plus directe et plus spontanée du témoignage, tout en permettant aussi une réflexion plus globale, et même plus intime, sur l'expérience entendue.

2. Deux manières différentes d'utiliser l'histoire orale

2.1. De l'histoire au témoin

Le parcours didactique qui analyse le thème de la Résistance utilise la narration directe d'une expérience subjective dans un cadre historique local et général. Il propose aux élèves des sessions de travail qui précèdent la rencontre avec les témoins. Ces sessions de travail visent la construction de concepts précis par rapport à un champ thématique, traité soit au niveau local, soit au niveau général.

La micro-histoire est utilisée dans ce cas dans une fonction qu'on pourrait définir secondaire, même si elle a quand même un rôle important, puisqu'elle permet à l'élève de comprendre que l'histoire n'est pas faite seulement par les individus importants, célèbres, comme Mussolini ou le roi, mais aussi par les maquisards ou les femmes qui aidaient les opposants clandestins.

Les personnages ordinaires, qui ont vécu l'expérience de la lutte, même au risque de la déportation, deviennent les acteurs d'une histoire qui ne veut pas célébrer seulement les grands personnages et qui veut surtout être une histoire plus complexe et plus globale.

Il s'agit en effet d'étudier l'être humain sous différents aspects: pas seulement les grands événements, le pouvoir politique, les structures économiques, l'organisation sociale en général, mais aussi l'individu avec ses idées, ses comportements, ses actions¹⁴. Il s'agit de valoriser les personnes dans leur façon d'être, mais en relation avec une collectivité, en utilisant des codes linguistiques implicites qui ne font généralement pas partie des expressions habituelles de la « grande histoire »¹⁵.

Ce parcours d'apprentissage va « de l'histoire au témoin », parce que l'histoire individuelle est généralement utilisée pour approfondir des thèmes que les enfants ont appris à l'avance, et de façon plus générale, pour faire parler ensuite ceux qui ont dû se taire pendant la période de la Résistance car ils étaient clandestins, mais aussi pour approfondir des épisodes significatifs d'histoire locale, liés étroitement à l'histoire nationale et internationale.

De cette façon, le sujet raconte son expérience de vie. Il retrace par exemple son aventure pendant la période qui suivit le 8 septembre 1943, son choix de résister à l'appel aux armes de la part du régime fasciste. Ou encore l'expérience de la guerre qui avait touché jusque-là le Val d'Aoste de façon marginale, mais qui devenait bien réelle du moment que des

¹⁴ Luisa Passerini, *op. cit.*, pp. 32-33.

¹⁵ *Idem.*

bataillons partis très nombreux rentraient décimés d'Union Soviétique.

Le témoignage apporte donc, dans cette situation didactique, une expérience individuelle vécue dans un contexte historique local. Il est porteur d'une mémoire collective¹⁶ : la mémoire individuelle devient en effet la mémoire d'un groupe qui a vécu une expérience historique.

2.2. La micro-histoire: un instrument d'accès à la macro-histoire

On peut par contre étudier les phénomènes migratoires de façon complètement différente dans la mesure où l'interview est utilisée comme un instrument de connaissance initiale, comme une première approche d'un contexte social et d'un thème historique.

Dans ce cas, on part donc de la micro-histoire pour accéder à un contexte plus général. Ce parcours d'apprentissage est ainsi bien plus complexe pour l'élève parce qu'il implique des variables supplémentaires, et très importantes d'un point de vue cognitif, de même que sur le plan pédagogique.

En effet, l'approche du témoin n'est ici pas préparée par des études préliminaires. L'élève doit donc gérer une situation cognitive bien plus complexe. L'enseignant et le matériel didactique doivent alors avoir un rôle plus central, ils doivent aider l'enfant lors de sa rencontre avec une personne différente, qui a une histoire de vie, des valeurs et des repères culturels autres.

L'enfant-chercheur doit faire un grand effort pour comprendre et connaître l'autre ; il doit abandonner pendant un moment ses vérités et ses valeurs, pour accepter l'autre, sans le juger, dans sa richesse et sa complexité individuelle. C'est une rencontre entre deux identités différentes, mais cette rencontre avec l'altérité est difficile à gérer. Des outils spécifiques ont donc été proposés dans le cadre de cette séquence.

A. L'interview initiale

En partant de l'interview, l'élève accède directement à l'histoire de l'émigration sans connaître ni le contexte historique, ni les motivations, ni les variables qui ont provoqué ce phénomène.

L'enfant interroge une personne de sa famille ou un immigré indiqué par l'enseignant, mais il doit gérer tout seul cette situation didactique. Il a donc été décidé de lui préparer un questionnaire avec des questions ouvertes et des questions appelant des réponses plus fermées.

L'expérience a en effet montré que pour permettre à l'enfant d'être autonome, il était important de délimiter le champ thématique et d'éviter le plus possible que l'immigré raconte librement son histoire en donnant trop d'informations difficiles à gérer.

L'objectif final de cette première phase de connaissance de l'immigré est ainsi de déterminer les variables suivantes :

- les causes du départ ;
- les modalités de l'intégration : les motivations pour lesquelles il a choisi le lieu de destination de son voyage, la rencontre avec un contexte culturel différent, les liens avec le pays natal, etc.

¹⁶ Giovanni Contini, *op. cit.*, pp. 41-43.

LE QUESTIONNAIRE POUR L'INTERVIEW INITIALE

- Qui?
- Quand?
- Où?
 - Pourquoi es-tu parti?
 - Travail
 - Etudes
 - Pour se réunir avec un membre de la famille
- Pourquoi es-tu allé dans ce pays?
 -
- As-tu réussi à t'adapter au nouveau pays?
 - Non
 - Un peu
 - Oui
- Pourquoi?
- Connaisais-tu déjà quelqu'un ?
 - Personne
 - Parents et alliés
 - Amis
 - Collègues
- Avais-tu des amis au moment de ton arrivée?
 - Non
 - Oui, des gens d'ici
 - Oui, des immigrés
- As-tu des rapports avec ton pays natal?
 - Oui
 - Non
- Comment peux-tu les maintenir?
- Voudrais-tu rentrer dans ton pays?
 - Oui
 - Non
- Qu'est-ce que tu regrettes de ton pays?
 - Ma famille
 - Les amis
 - Le climat
 - La mer
 - Ma maison
 - Les fêtes
 - Tout
 - Rien
 -

Les résultats des différentes interviews sont ensuite mis en commun, parce que l'expérience individuelle est à relier avec celle du groupe d'appartenance: de cette façon, on peut découvrir les variables qui déterminent le départ des migrants, les problèmes ou les aspects positifs qui sont liés à l'intégration.

B. L'interview collective en classe

L'interview collective en classe est une phase très importante qui favorise la connaissance de son histoire par l'immigré lui-même; il peut raconter son expérience librement, sans les limites posées par le questionnaire, qui est évidemment un instrument limité, mais fonctionnel du point de vue des besoins des élèves.

Pour les enfants, et pour les enseignants, c'est un moment fondamental de rencontre et de connaissance de l'autre, qui se révèle à l'écoute d'un vécu: l'immigré parle de ses expériences,

de ses drames, de ses sentiments. Il s'agit d'une approche de l'autre très significative, parce qu'il ne fait pas seulement un récit de sa vie, mais transmet en quelque sorte sa culture, ses valeurs, ses idées.

Cette personne s'offre aux enfants en tant que porteuse d'idées, de connaissances, d'un mode de vie différents. Or, pour l'enfant qui est lié à ses valeurs, à son contexte de vie, il n'est pas si facile d'accepter et d'assumer le point de vue de l'autre¹⁷.

L'enseignant a évidemment dans ce contexte un rôle de médiation vraiment important: il doit aider les enfants qui posent des questions

¹⁷ Antonella Dallou, *L'immigrazione ieri e oggi: una proposta di laboratorio sull'educazione interculturale nella scuola elementare*, Tesi Finale, Master in Pedagogia Interculturale e Dimensione Europea dell'Educazione, Università di Lecce, Università della Valle d'Aosta, 2002-2003, pp. 15-18 et pp. 35-38.

L'INTERVIEW COLLECTIVE

RÉALISER L'INTERVIEW :

- LE TÉMOIN RACONTE
- LES ENFANTS ET L'ENSEIGNANT POSENT DES QUESTIONS

RECONSTRUIRE LE RÉCIT DU TÉMOIN :

Qui?

Quand?

Où?

Vie dans le pays natal

Causes du départ

Aspects positifs et négatifs du pays d'adoption

Liens avec le pays natal

préparées à l'avance, en intervenant de façon à leur permettre de comprendre et de fixer les moments importants de l'histoire qui leur est racontée, de connaître aussi le contexte historique et culturel de cette histoire.

Le matériel didactique offre une aide aux élèves pour fixer les informations principales, mais surtout créer ce lien déjà mentionné entre l'histoire individuelle et celle du groupe, en mettant en évidence la manière dont les différentes histoires d'émigration dans le passé et dans le présent se ressemblent et sont caractérisées par les mêmes variables.

Les enfants arrivent ainsi à la fin du parcours didactique à comprendre que les phénomènes migratoires caractérisent l'histoire de l'humanité et que, même s'ils sont liés à des causes et à des facteurs différents, à d'autres temps et à d'autres lieux, beaucoup d'éléments communs les caractérisent et les rassemblent.

Ce parcours didactique sur le phénomène migratoire peut donc être considéré dans une dimension interdisciplinaire, qui concerne bien sûr l'histoire, mais aussi les sciences sociales et anthropologiques. C'est un travail cognitif qui prend « *en compte la question des identités, celle de la subjectivité et une dimension de socialisation qui est sans doute au cœur du projet éducatif* »¹⁸. ↻

¹⁸ Charles Heimberg, *op. cit.*, p. 4.

QU'APPRENNENT LES ÉLÈVES AVEC LES TÉMOIGNAGES ? UNE ANALYSE DIDACTIQUE SUR L'USAGE DE L'HISTOIRE ORALE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

BEATRIZ AISENBERG, UNIVERSITÉ DE BUENOS AIRES¹

INTRODUCTION

Les potentialités attribuées à l'histoire orale pour développer chez les élèves un bon apprentissage, un apprentissage adéquat, de l'Histoire sont multiples. Pour définir ces « apprentissages adéquats », la principale référence disponible a été jusqu'à présent le savoir produit par la science historique, sa nature et ses caractéristiques. Ainsi par exemple, on fixe comme objectif que les élèves arrivent à utiliser de manière satisfaisante la multicausalité ou le temps historique. Sans doute, l'Histoire, en tant que science, constitue un référent à partir duquel, et en direction duquel, on oriente l'enseignement de l'Histoire, une sorte d'idéal vers lequel on tend. Cependant cela reste insuffisant pour caractériser les appren-

tissages qu'il est possible d'atteindre aux différents niveaux de la scolarité.

En effet, l'apprentissage est un processus qui conduit l'élève à s'approcher progressivement de l'objet du savoir. Ainsi selon Lautier, il n'est pas possible d'apprendre « d'un coup » le savoir historique dans toute sa complexité. L'appropriation de ce savoir suppose un processus de construction par étapes au cours desquelles le savoir atteint comporte nécessairement des simplifications et des distorsions par rapport au savoir enseigné. Si l'on se place du point de vue des élèves, ces étapes – avec leurs erreurs et leurs simplifications – représentent des progrès successifs (Lautier, 1997). Malheureusement, jusqu'à présent, nous avons manqué de recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Histoire qui puissent nous fournir des données et des arguments suffisants pour caractériser les « apprentissages adéquats » correspondant aux savoirs acquis par les élèves aux différents niveaux de scolarité. Cette absence contribue à faire que les buts et les attentes concernant l'enseignement de l'Histoire représentent très souvent des « missions impossibles », parce que les uns et les autres ont été pensés à partir des caractéristiques de l'Histoire comme science, sans tenir compte des modalités spécifiques d'appropriation du savoir historique par les élèves. Le résultat de cette situation est que

¹ Institut de Recherche en sciences de l'éducation, Faculté de Philosophie et de Lettres. Cette publication se fonde sur travail réalisé dans le cadre du « Projet de développement d'un curriculum sur l'histoire orale dans la classe », Secrétariat de l'éducation du Gouvernement de la ville de Buenos-Aires, Direction générale de la planification, Direction du curriculum. Equipe de recherche: Beatriz Aisenberg (coordinatrice), Vera Carnovale, Alina Larramendy et Mirta Torres. Nous remercions spécialement notre Directrice, Silvia Mendoza, pour la confiance et l'appui qu'elle nous a apportés tout au long de ce travail. Ce travail qui a été mené en collaboration avec l'équipe de recherche sur la lecture dans l'enseignement et l'apprentissage des Sciences Sociales (Projet UBACYT F 139, de l'Institut de Recherche en Sciences de l'Education, Faculté de Philosophie et de Lettres de l'Université de Buenos Aires, dirigé par Beatriz Aisenberg).

tout décalage dans l'apprentissage des élèves, par rapport aux caractéristiques du savoir historique, est bien souvent jugé comme un défaut. Les enseignants eux-mêmes ressentent avec malaise ces décalages. La prétention de « fidélité » au savoir historique peut renforcer un enseignement qui cherche plus la reproduction dogmatique d'un savoir établi qu'un travail intellectuel autonome chez les élèves (Lautier, 1997).

Ce problème soulève ainsi la nécessité de caractériser « des apprentissages adéquats » qui soient fondés sur les modalités d'appropriation du savoir historique par les élèves. Selon ces modalités, la validité des apprentissages dans l'enseignement de l'histoire ne peut pas être définie en termes d'identité au savoir historique mais en termes de compatibilité : il s'agit alors de déterminer dans quelle mesure les apprentissages faits par les élèves constituent des approches vers les savoirs définis par les finalités et les buts de l'enseignement de l'histoire à l'école. Ceci suppose de prendre en considération deux aspects indissociables : les savoirs atteints par les élèves, en tant que produits, et le type de travail intellectuel mis en jeu pour les atteindre, en tant que processus.

Dans ce travail, nous présentons une analyse des productions réalisées par des élèves des sixième et septième degrés d'école primaire (âge moyen, 11-12 ans) dans quatre écoles publiques de la Ville autonome de Buenos Aires, lors de situations d'enseignement organisées autour d'un travail sur des témoignages, dans le cadre d'une séquence didactique sur « Les Migrations internes en Argentine entre 1930 et 1960 ». L'analyse des productions orales et écrites a pour but de repérer les apprentissages réalisés par les

élèves lors de travaux faits avec les témoignages de migrants internes. Nous essaierons d'identifier ce que les élèves ont acquis ainsi que les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de leur apprentissage. Pour contextualiser l'analyse et avant de la développer, nous présentons brièvement le parcours qui nous a amenés à recueillir les productions des élèves sur lesquelles nous nous appuyons.

1. NOTRE PARCOURS

Cela fait vingt-cinq ans que nous travaillons sur l'enseignement de l'Histoire à l'école primaire. En 1999, nous avons intégré le projet dirigé par Dora Schwarzstein, projet centré sur l'utilisation de l'histoire orale dans l'enseignement, avec l'idée que cette méthode offrait des outils puissants pour faire face à quelques problèmes posés par l'enseignement de l'histoire. Même si le travail effectué depuis lors nous a permis de conforter notre idée de départ, il nous a aussi conduits à énoncer de nouveaux problèmes. En 1999, nous avons observé que quelques-unes des activités construites en « imitation du travail de l'historien » reproduisaient beaucoup plus souvent des questions formelles que des questions de fond. Nous avons alors cherché à connaître les conditions dans lesquelles l'histoire orale scolaire pouvait préserver le sens des contenus à enseigner. Dans ce but, pendant l'année 2000 nous avons élaboré un projet fondé sur la construction, la réalisation et l'analyse de séquences didactiques portant sur l'usage de l'histoire orale. Dans la construction de ces situations, le travail de l'historien n'est pas conçu comme un modèle à imiter mais comme un cadre général qui sert à bâtir des situations d'enseignement qui sont au service d'apprentissages

cohérents avec les buts de l'enseignement de l'Histoire. Rappelons que le sujet choisi est celui des migrations internes en Argentine entre 1930 et 1960.

En 2000, la séquence a été réalisée dans une classe du sixième degré d'une école de secteurs populaires de la ville de Buenos Aires (Aisenberg, Carnovale, Larramendy, 2001). Pendant l'année 2001, nous avons modifié cette séquence en fonction des problèmes observés lors de la première mise en œuvre et formé un petit groupe d'enseignants. En 2002, nous avons repris la séquence à nouveau reformulée, dans une classe du sixième degré et deux classes du septième degré de trois écoles différentes, avec une population de classes moyennes. Dans certaines classes, le travail a été conduit par les instituteurs de la classe, dans d'autres par les membres de notre équipe. Toutes les classes ont été observées par une ou deux personnes et les échanges enregistrés à l'aide de deux ou trois magnétophones placés à différents endroits de la salle.

Les matériaux utilisés pour l'analyse présentée dans cet article sont constitués d'une part par les enregistrements retranscrits des trois séquences réalisées en 2002, d'autre part par les productions écrites des élèves. L'analyse est centrée sur les situations au cours desquelles les élèves ont travaillé avec des témoignages, c'est-à-dire qu'elle ne porte que sur une partie de la séquence d'enseignement. Pour en préciser le cadre, nous présentons ci-dessous la structure complète de la séquence formée de quatre parties :

1. Les migrations internes dans le processus de peuplement du territoire actuel de l'Argentine, des origines à nos jours ;
2. Etude du contexte historique dans lequel

les migrations internes se sont produites, tout particulièrement lors des différentes périodes du processus d'industrialisation commencé en 1930, processus fondé sur la substitution des importations ;

3. Analyse des témoignages de migrants internes. Cette analyse vise la construction de catégories conceptuelles nécessaires pour l'étude du mouvement migratoire et de son insertion dans le contexte historique. Les témoignages retranscrits et travaillés sont de deux types : entretiens réalisés par des élèves les années précédentes ; entretiens faits de manière plus systématique. Tous ces entretiens sont des récits faits à la première personne² ;
4. Elaboration, réalisation et analyse des entretiens faits par les élèves auprès de migrants internes.

L'analyse présentée ici concerne la troisième partie de la séquence, y compris ses relations avec les deuxième et quatrième parties.

2. TRAVAILLER AVEC DES TÉMOIGNAGES, UNE PORTE D'ENTRÉE DANS L'HISTOIRE

L'analyse des interventions orales des élèves et de leurs productions écrites permet d'approcher le type d'activités intellectuelles qu'ils mettent en œuvre, ainsi que les réussites et les difficultés qu'ils rencontrent du point de vue des contenus enseignés.

Un premier constat général est que, pour les élèves de 11 et 12 ans, les témoignages des

² Les catégories abordées furent : facteurs répulsifs, facteurs attractifs, chaînes migratoires, problèmes rencontrés par les migrants (vie quotidienne, discrimination), insertion dans le travail, bilan de l'expériences migratoire.

migrants constituent des matériaux qui ont du sens. L'analyse de ces matériaux réunit de manière indissociable des aspects intellectuels et affectifs ; ces aspects se renforcent fort probablement entre eux, malgré les différences que l'analyse met en évidence.

L'aspect intellectuel concerne l'usage que font les élèves de cadres et de repères leur permettant de reconstruire la signification des témoignages, c'est-à-dire, de les comprendre. Ces cadres et repères sont fondamentalement constitués par leurs conceptions des comportements humains, conceptions qui fonctionnent comme des « théories » (implicites) pour l'interprétation. Ceci leur permet, par exemple, de construire des interprétations cohérentes avec les textes, de produire des inférences pertinentes sur des aspects non explicités, d'établir des rapports tantôt entre des informations différentes présentes dans un même témoignage, tantôt entre un témoignage et d'autres savoirs disponibles sur le monde social ; en somme, ce sont des matériaux qui rendent les élèves capables de mettre en œuvre un travail intellectuel autonome.

L'aspect affectif se lit dans les réactions que les témoignages produisent chez les élèves : cela les intéresse, éveille des émotions et des jugements de valeurs. Dans beaucoup de cas, ils vont plus loin que ce que demandent strictement les consignes scolaires ; ils approfondissent spontanément leurs analyses et leurs réflexions.

Mais, comment les élèves conçoivent-ils les témoignages ? Quel statut leur donnent-ils ? Qu'apprennent-ils avec eux ? Pour répondre à de telles questions, nous distinguons deux aspects, tout en soulignant que dans les classes ceux-ci ont été travaillés ensemble :

l'étude des migrations internes à travers les témoignages et les relations entre ces derniers et le contexte historique.

2.1. Des histoires particulières à la caractérisation des migrations internes

Les premières consignes de travail étaient très ouvertes, laissant les élèves interpréter les témoignages en fonction de ce qui était important pour eux. Les premières interprétations spontanées rendent compte du point de départ des élèves. D'un côté, cela rend possible l'identification des progrès qui se sont produits tout au long du travail, de l'autre, cela facilite l'analyse des difficultés portant sur les savoirs enseignés.

Lors d'une première analyse, deux aspects centraux sur la manière dont les élèves conçoivent les témoignages ont été mis en évidence :

- ils se sont tout d'abord intéressés à la véracité de ces témoignages, soit comme une affirmation, soit comme une question. Le fait que ce soit « une histoire réelle » apparaît comme une motivation centrale de l'intérêt qu'ils y portent ; lors des interventions, les termes « véritable » et « réel » sont synonymes : « *Quand c'est quelqu'un qui raconte quelque chose de vrai, c'est intéressant* »,
- pour la grande majorité des élèves, ce ne sont que des histoires individuelles : ils n'établissent pas de relations avec le contexte historique dans lequel se produisent les migrations, alors que ce contexte a été étudié auparavant.

Ils attribuent beaucoup d'importance aux succès des migrants, succès conçus comme des résultats exclusivement personnels ; l'ampleur des succès conduit les élèves à attribuer aux migrants une attitude particulièrement

valorisée face à la vie: la ténacité. Celle-ci leur a permis de surmonter les problèmes et les obstacles qui se sont présentés dans leur expérience migratoire et d'améliorer leurs conditions de vie. Ils sont aussi sensibles à la souffrance exprimée par les migrants face aux situations injustes comme la discrimination. Par exemple:

« Rolando: *Parce que même si on le discrimine, il n'y a pas accordé d'importance et il a fait des progrès.*

Facundo: *Ça montre aussi qu'il faut avoir la foi parce que... c'est un monsieur qui a lutté pour ce qu'il voulait et l'a obtenu.*

Rolando: *Il l'a obtenu.*

Facundo: *Il voulait se rendre à la ville et il y est allé, il voulait trouver du travail et gagner mieux...*

Emanuel: *Avoir une maison et il l'a obtenue...*

[...]

Damián: *J'ai beaucoup aimé pour tout ce qu'il a lutté pour pouvoir progresser, n'est-ce pas, et on le discriminait, lui.*

[...]

Gonzalo: *Il avait un but et il voulait l'obtenir coûte que coûte.*

Dans presque toutes leurs productions écrites, les élèves parlent des succès des migrants avec des jugements personnels qui tiennent bien souvent lieu de conclusions, dimension morale comprise:

« Leandro: [...] *cette histoire montre comment on peut obtenir quelque chose sans baisser les bras.*

Rolando: *Il m'a semblé intéressant, il a lutté pour faire des progrès, pour jouir d'une vie meilleure de celle qu'il avait. Joseph est très courageux malgré les consé-*

quences qu'il a subies avec sa famille. Joseph n'a jamais perdu l'espoir et c'est pour ça qu'il a atteint son but.

La plupart des élèves interprètent les témoignages comme des histoires particulières, prises comme un objet en lui-même et non comme une composante ou un exemple du phénomène migratoire. Même dans le cadre d'une histoire particulière, la condition de migrant de celui qui s'exprime est considérée au même niveau que les questions d'ordre strictement personnel. Toutefois, quelques élèves ont adopté la perspective des migrants, compris leurs problèmes et déduit leurs motivations, même sur des aspects concernant leur condition de migrants. Par exemple, face à l'affirmation d'un interviewé qui ne savait pas où dormir en arrivant à Buenos Aires, un élève a observé: « *Le problème est où je mets ma famille* ». A l'aide de ce qu'un autre migrant déjà installé à Buenos Aires dit, un autre élève a réfléchi: « *Peut être pour qu'il ne souffre pas autant que lui.* »

Lors de ces premières lectures, les quelques élèves qui ont interprété les témoignages en se centrant sur l'expérience migratoire les ont considérés comme des prototypes de tous les migrants. Cette attitude correspond-elle à une *surgénéralisation* à partir d'un cas spécifique, ou suppose-t-elle également des relations avec le contexte? Par exemple:

« Yanina: *Cela m'a semblé une histoire très bonne et en plus elle reflète l'histoire de beaucoup d'immigrants.*

Rocío: *Il m'a semblé très intéressant de travailler avec une histoire réelle, en plus non seulement c'est l'histoire de Joseph, mais celle de mille personnes qui sont arrivées à la ville dans le même but.*

La suite du travail a fait évoluer ces premières interprétations. A la lecture de nouveaux témoignages, quelques élèves ont commencé à établir spontanément des rapports entre eux saisissant ressemblances et différences. Cela montre que les témoignages travaillés auparavant ont été véritablement intégrés et font partie des références utilisées pour analyser les nouveaux. Les élèves commencent à délimiter les attributs des migrants; il se produit une certaine mise à distance des histoires particulières. Il y a eu aussi des élèves qui, pendant la lecture de nouveaux témoignages, sont directement passés à une généralisation: «*Ils se rendaient tous à Buenos Aires*».

Ces changements significatifs ont été produits par une nouvelle consigne: chercher systématiquement des constantes et des spécificités, établir ce qu'il y a de commun et de différent, dans les expériences migratoires racontées. Cette activité est un travail intellectuel très simple; la consigne amène les élèves à relire les témoignages et à les considérer simultanément. Le travail a commencé par groupes de deux pour que tous les élèves effectuent la tâche. Il a permis de dépasser le caractère particulier des histoires et de se centrer sur le phénomène des migrations internes en commençant à construire un cadre spécifique à propos de leurs caractéristiques générales. Même si leurs productions ont été hétérogènes, tous les élèves ont découvert des régularités entre les témoignages. Quelques-uns ont considéré diverses variables:

«*Ale et Ale:*

Tous les deux, ils habitaient dans des provinces où ils ne faisaient pas de progrès, ils ont cherché à améliorer leur qualité de vie et ils ont déménagé à Buenos Aires. Ils

savaient que dans la capitale, comme la plupart des usines s'y sont installées, ils allaient bientôt trouver un travail. En arrivant, ils n'avaient pas de maison pour vivre (exception faite d'un terrain vague avec une maison en carton et tôles), mais peu à peu ils se sont construit des maisons avec ce qu'ils gagnaient.

Les deux, ils allaient chercher du travail, ils étaient humbles et ils travaillaient dans des usines. Aujourd'hui, ils ont des choses qui étaient un luxe pour eux. Les premiers jours à Buenos Aires ont été très difficiles mais ils se sont logés très vite».

En général, la préoccupation des élèves pour découvrir les régularités a été plus forte que la recherche des spécificités. La mise en commun des productions initiales et les explications des enseignants ont contribué à enrichir le cadre général des élèves sur les migrations internes et à introduire un vocabulaire spécifique de la discipline. En relation avec ce cadre, les enseignants ont commencé à expliquer certaines catégories d'analyse. Celles-ci ont été progressivement introduites dans le travail sur différents témoignages puis pendant l'élaboration du guide pour effectuer les entretiens. Les explications sur les facteurs d'attraction et de répulsion ont amené certains élèves à établir des rapports entre les caractéristiques des migrations internes et le contexte historique. Même si, en général, il s'agit de rapports simples de causalité linéaire (une cause → un effet), ils constituent un progrès par rapport à une causalité exclusivement intentionnelle ou finaliste qui dominait dans les premières interprétations des témoignages.

Les transcriptions mettent en évidence les distances entre les savoirs enseignés et ceux

qui ont été appris. Quand les élèves ont repris les catégories expliquées par les enseignants, ils le font à partir de visions simplifiées. Par exemple, deux interventions se rapportant au concept de chaînes migratoires : « *C'étaient ceux qui migraient venant d'autres pays, et dans les autres pays ils avaient de la famille ou des amis* » ; « *Et quand il est arrivé, il l'a fait tout seul, n'est-ce pas ? Et après, les autres membres de la famille sont arrivés, c'est ça la chaîne migratoire ?* ». Parfois, quelques élèves utilisent de façon indifférenciée des notions comme celles de chaînes migratoires et de facteurs d'attraction ; par exemple, lors d'affirmations comme « *les migrants sont venus à Buenos Aires parce qu'ils avaient de la famille ou des amis pour les aider* ».

Souvent, les progrès dans les apprentissages s'accompagnent de nouvelles difficultés. L'élaboration d'un cadre général à propos des migrations internes représente, sans doute, un succès. Avec lui, se développe une tendance vers la *surgénéralisation*, c'est-à-dire, vers l'application dudit cadre à n'importe quelle expérience migratoire particulière. Cela fait obstacle à son possible enrichissement, à la possibilité d'établir des nuances, de nouvelles différenciations.

Cette *surgénéralisation* a pesé très fortement dans le travail d'élaboration du guide des entretiens à mener lors de la 4^e partie de la séquence. Beaucoup de questions posées par les élèves présupposent que toutes les histoires des migrants sont identiques ; dès lors l'entretien s'oriente plutôt vers la confirmation des connaissances qu'ils ont plutôt que vers la recherche de nouveaux savoirs portant sur les relations entre une expérience historique collective et les particularités individuelles et subjectives de cette expérience. Par

exemple : « *Vous discriminaient-ils ? Vous avez trouvé du travail vite ? Quand tu es arrivée, tu habitais un bidonville ou un petit hôtel ?* ». Le problème s'est aussi présenté au moment de classer les questions selon des catégories : dans un degré, les élèves ont proposé « progrès économique » comme catégorie ; c'est-à-dire, qu'au lieu de chercher l'information dans ce que dit l'interviewé de son expérience migratoire, ils le supposaient à partir du cadre bâti. Ainsi, la *surgénéralisation*, qui fait partie du processus de construction des savoirs, constitue à la fois un progrès et une difficulté inévitable. Pour l'enseignement, elle pose la nécessité d'introduire de nouvelles situations qui insistent sur la différenciation et la reconnaissance de spécificités.

Malgré ces difficultés et tout au long de la séquence, les élèves ont construit un cadre général sur les migrations internes ; de cette manière, les témoignages ne sont plus seulement, pour eux, des histoires d'individus mais commencent à être liés à l'Histoire, se rapprochant ainsi de leur statut de source.

2.2. Des histoires individuelles aux contextes historiques

Dans leurs premières interprétations, les élèves ont aussi relevé différents aspects des contextes quotidiens dans lesquels ces histoires se sont déroulées, tout particulièrement les caractéristiques et les conditions de vie, très différentes des leurs, notamment sur le monde familial et le monde du travail. Par exemple, ils ont cherché à comprendre les façons de faire la cuisine et de s'éclairer à la campagne. Le peu de temps disponible pour déjeuner dans les usines a aussi attiré leur attention ; quelques-unes sont allées au-delà de l'information ponctuelle : « *Ceci nous*

parle des conditions de travail des ouvriers, ce seraient plusieurs heures de travail.»

Les élèves ont été surpris et effrayés par le fait que quelques migrants travaillent depuis leur jeune enfance. Face au récit d'une interviewée qui, à l'âge de 5 ans, parmi d'autres travaux, préparait le dîner des manœuvres, les élèves ont demandé « *il n'y avait rien pour couvrir le feu? [...] elle pouvait se brûler, n'est-ce pas? [...] Mais toutes les petites filles le faisaient?* ». Les élèves se sont ainsi représenté une époque différente de la leur. Toutefois, ce passé présente des ressemblances avec le présent, ce qui trouble certains élèves; par exemple, l'un s'étonne que « *déjà à cette époque-là, on faisait venir des films des USA* », comme si le passé était un moment unique, sans continuités ni ressemblances avec le présent.

Ce qui a le plus surpris et déconcerté les élèves, par contraste évident avec ce qui se passe aujourd'hui, c'est que les migrants avaient obtenu tout de suite du travail en arrivant à Buenos Aires. Quelques interventions d'élèves ont semblé répondre de manière anachronique (comme si le présent s'appliquait simplement au passé): « *Il a trouvé du travail si vite? Parce que quelqu'un qui vient d'arriver ne va pas trouver du travail aussi vite!* » Cependant, en général, cela a été compris comme un indice du changement, du contraste entre des époques différentes.

Les élèves ont clairement identifié les contextes quotidiens. En revanche spontanément, ils ont établi peu de relations entre l'expérience des migrants et le contexte historique étudié au début. Comme il a été dit, les succès des migrants ont été exclusivement évalués en termes personnels, sans faire d'allusion aux

facteurs structureaux qui les ont rendus possibles. Un seul élève, lors du commentaire du premier témoignage, y a fait état dans son analyse: « *Ça montre qu'il y avait des usines* », montrant ainsi qu'il faisait une relation entre le témoignage et le contexte.

Peu d'élèves ont signalé que les migrants venaient à Buenos Aires parce qu'il y avait des usines, ou en général, plus d'occasions pour trouver du travail alors que ces renseignements figuraient dans les témoignages. Aussi, à plusieurs reprises, les enseignants sont intervenus pour que les élèves établissent des relations entre la vie des migrants et le contexte historique. Mais, de fait, lorsque le travail est revenu sur les témoignages, ces relations n'ont été établies, presque uniquement, que lorsque les enseignants les ont sollicitées. Quelques élèves ont alors donné des réponses claires et pertinentes. Par exemple, à la lecture du témoignage d'un migrant venu à Buenos Aires dans les années 40 et qui trouve du travail dans une usine américaine, un élève a fait allusion à l'industrialisation de substitution provoquée par la guerre et à l'installation d'usines étrangères dans le pays. Mais, en général, nous observons des difficultés dans l'assimilation des savoirs historiques: les élèves ont incorporé seulement quelques informations partielles, en général avec des erreurs. Dans bien des cas, on a l'impression de contenus « *agrafés avec des épingles* », qui ne sont pas vraiment intégrés et qui, peut-être, seront oubliés... Les erreurs et les écarts contenus dans les productions écrites des élèves par rapport aux savoirs présentés tant lors du travail sur les témoignages que dans les explications plus systématiques faites par les enseignants, sont importants. Mais, cela ne doit pas nous empêcher de reconnaître les acquis des élèves. Il y a aussi des progrès à ne pas négliger.

Ainsi, même avec des erreurs, un certain nombre d'élèves établit des liens entre la vie des migrants et le contexte historique, ce qui suppose un progrès par rapport à la perspective individuelle avec laquelle ils analysaient les premiers témoignages. Dans certains cas, il s'agit d'un rapport énoncé en termes très généraux. Lors d'une réponse à une consigne centrée sur ce rapport, deux élèves ont écrit : « *Le rapport qu'il y a, c'est qu'au moment où ils ont migré, dans notre pays il n'y avait pas de travail à l'intérieur du pays, et que la plupart des usines où on trouvait du travail étaient situées à Buenos Aires.* » Dans d'autres cas, ils ont incorporé quelques explications sur l'existence d'usines à Buenos Aires. Ainsi un groupe d'élèves, dans leur production finale sur les facteurs d'attraction, relève : « *...et aussi parce qu'il y avait des usines qui produisaient ce qu'on n'importait plus, c'est pour ça qu'il y avait plus de possibilités de trouver du travail.* »

Les productions des élèves qui expriment une plus grande compréhension du contexte historique sont aussi celles qui ont le plus d'erreurs. Ce sont les élèves qui osent le plus exprimer ce qu'ils pensent, qui également s'éloignent le plus du contenu des textes étudiés, par exemple : « *[...] Il ne faut pas oublier que pendant bien longtemps il y a eu le modèle agro-exportateur et qu'il y avait beaucoup de travail à la campagne. Après la guerre les pays industrialisés n'exportaient pas en Amérique Latine, alors l'Argentine a commencé à produire. Comme les usines étaient à Buenos Aires, ces gens-là ont été comme « expulsés » des provinces vers Buenos Aires. Cette industrie s'appelait ISI [Industrialisation par Substitution d'Importations, n.d.l.r.], l'ISI a commencé à fonctionner après la crise des années 30 et elle a pris de l'essor [...]* ». Dans ce texte on observe une erreur temporelle (après la guerre) qui

indiquerait une mauvaise compréhension du rapport causal entre la Seconde Guerre et l'industrialisation en Argentine. Une autre erreur concerne le « modèle agro-exportateur ». Ce modèle et celui de l'ISI ont été présentés comme des constructions des historiens et non comme des entités du passé, alors qu'elles apparaissent ainsi dans la version apprise par ces élèves. Cet écart est peut-être dû à la conception de l'Histoire mise en jeu, conception selon laquelle, le savoir historique est objectif et équivalent à ce qui a vraiment eu lieu dans le passé. Cette idée fonctionnerait comme un obstacle épistémologique pour accéder au sens du savoir enseigné ; selon un processus connu, pour pouvoir assimiler ce dernier, ces élèves l'ont modifié et transformé de manière à le « rendre cohérent » avec leurs connaissances précédentes. Malgré ces erreurs, nous reconnaissons aussi des acquis dans ces propos : le facteur central qui explique les migrations relève du contexte et non pas des individus ; ce facteur suppose une relation entre les contextes national et international ; enfin, il incorpore des termes spécifiques.

3. QUELQUES APPORTS DE L'HISTOIRE ORALE EN CLASSE

Compte tenu du nombre limité de cas, de la spécificité du thème et du dispositif de travail, la synthèse des apports et des difficultés observés lors du travail sur les témoignages ne prétend à aucune généralisation. Ces apports ou difficultés ne constituent en rien des balises qui délimiteraient ce que l'on doit ou non enseigner. L'intention est d'approcher ce que les élèves ont effectivement appris et d'identifier les difficultés afin de les aider à les dépasser progressivement.

Pour les acquis positifs, on retiendra que les apprentissages des élèves ne se définissent pas en termes d'identité avec les savoirs enseignés, mais en termes de compatibilité ou d'approche. Les élèves arrivent à concevoir les témoignages comme des sources pour connaître l'expérience migratoire. En ce sens, cela constitue une approche d'un des modes de construction de la connaissance historique. Cependant, les sources paraissent vraies par définition. Le fait qu'elles soient des témoignages d'acteurs, loin de soulever la question de leur subjectivité, souligne aux yeux des élèves leur caractère de vérité. Cette conception rejoint les données recueillies dans différentes recherches qui montrent qu'une des hypothèses fréquentes sur l'origine de la connaissance historique repose dans la transmission orale entre générations; nous constatons ici que « *les sources orales peuvent paraître aux enfants plus réelles et importantes que n'importe quelles autres* » (Schwarzstein, 2001). Les élèves conçoivent la parole des témoins comme transparente: une différence entre les historiens et les élèves réside dans le fait que pour ces derniers, les sources orales sont objectives. Cette conception constitue un obstacle épistémologique, que seul un processus de travail long et ardu permettra peut-être de dépasser.

Avec le travail sur les témoignages, les élèves approchent la perspective des migrants: ils se mettent à leur place et comprennent leurs motivations et sentiments. Ce rapprochement valorise fortement des acteurs généralement dépréciés par les préjugés et les représentations sociales les plus courantes. Un élève l'exprime avec surprise: « *nous sommes en train d'étudier les pauvres!* ». Il s'agit là d'un apport spécifique de l'histoire orale, en tant qu'« *elle permet une appréciation meilleure et positive*

d'un groupe social éloigné du pouvoir » (Schwarzstein, 2001). Cependant, cette réussite se lit aussi comme un obstacle pour la prise de distance nécessaire pour une vision critique des témoignages. Par la rencontre « face à face », les entretiens accentuent la fascination.

Ce travail enrichit les représentations que les élèves ont du monde social et de sa diversité. Ainsi, ils accèdent à des aspects qu'ils ignorent, par exemple, sur le monde du travail, sur l'expérience migratoire. Ils approchent une époque différente d'aujourd'hui. Reconnaître les changements et les différences (par exemple, découvrir avec surprise que Buenos Aires n'a pas toujours connu un problème d'emploi) constitue un progrès important contre la tendance des élèves d'attribuer au passé les caractères du présent. Cette tendance coexiste avec d'autres; quand les élèves découpent un moment du passé, ils paraissent le concevoir différent du présent. C'est pourquoi la reconnaissance des continuités, précédemment notée, constitue un progrès.

Nous avons vu que les relations entre les témoignages et l'histoire ne sont pas quelque chose de donné pour les élèves. Ainsi, pour limitées qu'elles soient, la caractérisation générale des migrations internes et les relations qu'ils établissent entre les migrations et le processus d'industrialisation, représentent une avancée. D'une autre manière, l'importance qu'ils accordent aux témoignages en fait une voie possible pour éveiller l'intérêt et la sensibilité pour l'histoire, condition nécessaire pour progresser dans ce champ de connaissance.

Le travail sur les relations entre les témoignages et le contexte historique des migrations contribue à ce que les élèves progressent

d'une conception de la causalité où prédominent les intentions personnelles vers la prise en compte du contexte historique dans lequel les personnes vivent. Ce résultat va dans le sens d'une construction de la multicausalité; de plus, il y a l'idée d'une histoire faite aussi avec les gens.

4. LES TÉMOIGNAGES, LE TRAVAIL INTELLECTUEL DES ÉLÈVES ET LES BUTS DE L'ENSEIGNEMENT

Les progrès des élèves en termes de connaissances atteintes sont indissociables du travail intellectuel mis en jeu. Considérant les témoignages comme des matériaux importants, les élèves sont ainsi en situation de réaliser un travail intellectuel autonome. Ils interprètent eux-mêmes les témoignages, analysent, réfléchissent, construisent des relations, décrivent des régularités. Ce type de travail montre que certains acquis sont possibles. Ainsi s'effectue un travail intellectuel compatible avec les buts de l'enseignement de l'histoire et qui fonctionne comme «antidote» de l'apprentissage dogmatique.

Or, pour que les élèves mettent en jeu, dans la classe, ce type de travail intellectuel, il ne suffit pas de leur mettre à disposition des témoignages. Cela dépend aussi, en partie, des activités qui leur sont proposées. Il n'y a pas de relations automatiques entre les buts de l'enseignement et le travail intellectuel des élèves. Les activités comme les consignes peuvent remplir le rôle de facilitateur ou d'obstacle à un certain type de travail intellectuel, et, ainsi, influencer directement le sens des savoirs enseignés. C'est pour cela qu'un travail central réside dans l'analyse du type de travail intellectuel que l'on veut promouvoir.

L'histoire scolaire se caractérise fréquemment par une tendance à promouvoir un travail intellectuel centré sur l'identification et la reproduction d'informations (Audigier, 1987). Il n'est pas simple d'échapper à ce modèle, même lorsque l'on prétend enseigner des savoirs dont l'apprentissage requiert un travail intellectuel clairement différent. Très souvent, la structure des activités et les consignes qui sont proposées aux élèves «trahissent» les savoirs que l'on prétend enseigner et appellent un travail intellectuel qui devient, de fait, contraire aux nécessités de l'apprentissage; de plus, les savoirs effectivement enseignés sont très différents de ceux qui sont prévus.

Une des composantes de toute discipline scolaire sont les exercices (Chervel, 1988). Un exercice prototypique de l'enseignement de l'histoire consiste à remettre aux élèves un questionnaire qui guide la lecture des textes ou des sources, avec l'idée que cela facilite la compréhension. Loin d'inviter les élèves à interpréter le texte, cela les oriente très souvent vers un travail d'identification d'indices par un balayage superficiel du texte; ils localisent et reproduisent les phrases qui répondent aux questions; répondre aux questions devient une fin, la lecture un moyen (Aisenberg, 2000). C'est pour cela que le dispositif proposé était ouvert.

Un autre exercice prototypique de l'histoire scolaire est l'élaboration de tableaux comparatifs. Dans une école, cette méthode a été utilisée pour rechercher des régularités entre les témoignages, ce qui requiert effectivement un travail de comparaison. Un schéma comportant les variables à considérer pour la comparaison est présenté au tableau noir, les élèves sont invités à le compléter. Très souvent en

fait, ce travail n'induit aucune comparaison : les élèves complètent chacune des cases du cadre, sans nécessairement établir de relations entre les témoignages. Le travail intellectuel qui prédomine alors est l'identification d'informations isolées dans chaque témoignage, en relation avec les variables données et non une découverte de régularités en vue de construire un cadre général sur les migrations internes.

Dans de telles situations, la forme de l'enseignement, liée au travail intellectuel demandé, détermine les contenus effectivement enseignés ; même avec les meilleures intentions, les conditions particulières de la situation peuvent produire « ... *une véritable substitution didactique de l'objet* » (Chevallard, 1985). C'est pourquoi, d'une part la connaissance historique constitue le référent indispensable pour exercer la nécessaire vigilance épistémologique, référent aussi nécessaire pour que la tâche demandée en classe préserve le sens de ce que l'on prétend enseigner, d'autre part, elle est insuffisante pour caractériser ce que peuvent être autant les apprentissages adéquats aux différents niveaux de la scolarité, apprentissages qui prennent en compte les modalités d'appropriation de la connaissance historique par les élèves, que les dispositifs d'enseignement qui sont pertinents pour construire ces apprentissages. En vertu de cette relation étroite entre la forme de l'enseignement et le contenu, on ne peut définir les buts de l'enseignement sans étudier son fonctionnement dans la classe ; ceci exige un ancrage fort à la fois dans la connaissance historique et dans la connaissance didactique.

Née de l'histoire comme science, l'histoire orale constitue un apport précieux pour

introduire dans l'enseignement, des savoirs relevant des modes de construction de la connaissance historique et pour développer chez les élèves la compréhension de sa nature. ↻

Traduction : Marta Lacoste de Aisenberg, avec les remerciements de la rédaction.

BIBLIOGRAPHIE

- Aisenberg, Beatriz, Carnovale, Vera, Larramendy, Alina (2001), *Una experiencia de Historia oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular*, Dirección de Curricula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, G.C.B.A.
- Aisenberg, Beatriz (2000), « Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales » in José A. Castorina et Alicia M. Lenzi (dir.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Barcelone, Gedisa.
- Audigier, François (1987), « Etude Histoire – Géographie » in *Les enseignements en CM2 et en 6^e. Ruptures et continuités*, Collection rapports de recherches, n° 11, Paris, INRP.
- Chervel, André (1988), « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119.
- Chevallard, Yves (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Lautier, Nicole (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- Prost, Antoine (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.
- Schwarzstein, Dora (2001), *Una introducción al uso de la Historia oral en el aula*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

LE TÉMOIGNAGE ORAL EN CLASSE D'HISTOIRE : COMPTE RENDU D'UNE PRATIQUE

CLAUDE BASUYAU, LYCÉE BUFFON DE PARIS

L'histoire contemporaine fait partie des programmes d'histoire du lycée français puisque la classe de Première s'achève par l'étude de la Seconde Guerre mondiale et celle de Terminale couvre la période de 1945 à nos jours. C'est l'occasion, pour quelques années encore, de faire intervenir dans le huis clos traditionnel de la classe une personne extérieure, témoin, acteur, voire victime d'un événement historique majeur, venue témoigner de son vécu personnel, le plus souvent pendant deux heures consécutives. Cette pratique reste bien évidemment limitée par des contraintes objectives : la dotation horaire qui paraît souvent réduite compte tenu de l'ampleur et de la logique de programmes qui fonctionnent par une accumulation de thèmes à traiter ; pression d'autant plus forte lorsqu'elle concerne une classe dont l'issue est sanctionnée par un examen qui nécessite de couvrir, dans l'urgence et souvent de façon elliptique, le programme. Pourquoi alors choisir de « prendre du temps », de soustraire quelques heures pour organiser ce face-à-face singulier ? Quel gain, dans l'apprentissage de l'histoire, attend-on de cette pratique ? Avant de proposer quelques pistes, qui relèvent largement d'intuitions mais s'appuient sur une pratique, précisons que le recours à l'histoire orale ne se limite pas au face-à-face témoin/groupe classe, mais prend, dans notre pratique, deux autres aspects : la rencontre d'un témoin (nous utiliserons ce terme pour désigner désormais toute

personne racontant son histoire devant des élèves) et d'un groupe restreint d'élèves, soit dans le cadre nouveau des TPE¹, soit dans le cadre d'un Club Histoire. Dans la mesure où les finalités de l'appel au témoin ne couvrent pas tout à fait les mêmes objectifs selon les configurations évoquées, nous traiterons successivement de deux mises en scène du témoin qui nous sont familières.

1. LE TÉMOIN DANS LA CLASSE

Le dispositif : l'organisation d'un face-à-face

Le témoin est confronté au maximum à deux classes rassemblées afin de maintenir une proximité physique propice à l'échange et n'inhibant pas les questions en provenance d'une salle d'adolescents confrontés à ce qui risquerait de ressembler à une conférence. Le témoin a été préalablement rencontré par l'enseignant.

¹ Le système scolaire français a institué depuis 4 ans les Travaux Personnels Encadrés en classe de Première et en classe de Terminale. Il s'agit pour les élèves, généralement par groupes de deux ou trois, de mener une recherche pendant la moitié de l'année et de produire un petit mémoire doublé d'une soutenance orale devant un jury de deux enseignants. Deux professeurs, de deux disciplines différentes, encadrent ces travaux qui doivent eux-mêmes croiser des thèmes relevant de deux disciplines. Dans les sections L (Littéraire) ou ES (Sciences Economiques et Sociales), il est fréquent que l'enseignant d'histoire et géographie soit impliqué.

Il est régulièrement relancé par l'enseignant qui organise son témoignage autour de thèmes clefs. Le discours se déroule chronologiquement selon les grandes phases d'une histoire personnelle et ménage des césures qui permettent aux élèves de poser des questions avant qu'une nouvelle phase du témoignage ne soit engagée. A titre d'exemple, une déportée présentera son témoignage de la façon suivante: ma famille et ma vie jusqu'à l'irruption de la guerre/l'arrestation et l'internement à Drancy/le voyage vers Auschwitz et la découverte du camp/la survie quotidienne et le travail forcé/l'évacuation du camp et la libération/la difficulté de témoigner après guerre. La relance après chaque césure est à l'initiative de l'enseignant.

L'insertion dans le projet éducatif: une nécessaire préparation

Afin de permettre le questionnement par les élèves, ceux-ci doivent avoir été préparés, sans quoi la masse d'informations et d'émotions les submerge. Il faut qu'un témoignage s'inscrive dans du « déjà connu » pour prendre sens et susciter la prise de parole. Toute intervention de témoin est donc précédée d'un travail préparatoire souvent assez lourd. Pour reprendre l'exemple cité, les élèves avaient dû prendre connaissance d'un dossier consacré à l'extermination comportant des documents accompagnés de courtes questions et des demandes de recherches d'informations dans le manuel scolaire. La production demandée était la suivante²: *Vous devez rédiger une synthèse de 300 mots sur le thème: L'extermination des Juifs d'Europe. Cette synthèse doit traiter des points suivants: les motivations idéologiques, l'organisation effective de l'extermination (prise*

de décision, acheminement et utilisation des déportés, diversité des modes d'extermination, etc.), le bilan, les enjeux de la mémoire du génocide.

Ce travail est évalué et donne lieu à une correction commentée.

Réactions et questions des élèves: la magie du récit personnalisé

Ce qui frappe d'emblée est la qualité de l'écoute, l'attention soutenue sur une durée anormalement longue, la tension des visages qui trahissent les émotions³ les plus diverses. En revanche, les questions fusent peu. Elles portent sur deux types de registres. La question fermée sur le récit singulier: «Avez-vous retrouvé votre mère?», «Seriez-vous tenté de vous venger si vous rencontriez un Kapo aujourd'hui?». D'autres questions visent à inscrire le témoignage dans une signification qui le dépasse: «N'avez-vous jamais soupçonné le danger qui menaçait les Juifs?», «L'existence des camps était-elle connue?», «Que pensez-vous du film de Begnini La vie est belle?». Signalons également les questions interdites, celles que des élèves n'osent pas poser en public. Il est fréquent qu'à l'issue de la séance, alors que la salle se vide lentement, plusieurs élèves restent « accrochés » au témoin et lui demandent, en *aparté*, la question qui brûle les lèvres, mais dont le caractère insolite, la crainte du regard des autres ou d'une réaction vive chez le témoin a inhibé la formulation publique: «Est-ce qu'il arrivait de rire à Auschwitz?». La réaction la plus fréquente est en fait une demande de prolongement de l'entretien. Une forme de cette demande est l'acquisition

² Il s'agit d'un exercice préparatoire à l'une des épreuves du BAC.

³ Ceci est valable pour d'autres témoignages que ceux relatant la déportation.

du témoignage écrit du témoin, lorsque celui-ci existe⁴.

A plusieurs reprises, sur des thèmes divers, l'intervention d'un témoin en classe, suscite ultérieurement des demandes à l'enseignant et s'accompagne de remerciements pour l'organisation inhabituelle du face-à-face. Les commentaires a posteriori sont fréquents. Plusieurs élèves ont sensiblement ressenti la blessure psychologique d'un appelé de la guerre d'Algérie quand ce dernier, la voix entravée par l'émotion, racontait qu'il avait reçu l'ordre de tuer un enfant de 16 ans, fils d'un collecteur du FLN qui avait réussi à prendre la fuite.

Les motivations de l'enseignant : humaniser l'histoire scolaire

Elles puisent leur source dans les limites de la discipline scolaire. Gardons l'exemple du génocide de la seconde Guerre mondiale⁵. Le discours scolaire diffuse un petit nombre d'énoncés canoniques sur le sujet : des repères factuels (la rafle du Vel d'Hiv, la Conférence de Wannsee, etc.), des descriptions de processus (la déportation en train, les chambres à gaz, etc.), des rapports à l'idéologie (l'antisémitisme nazi, la collaboration des autorités de Vichy, etc.), des données statistiques, etc. La question est honnêtement traitée d'un point de vue scolaire, d'autant plus que d'autres disciplines peuvent la prendre en compte⁶. Elle souffre cependant de deux défauts : c'est un objet scolaire nécessairement réduit à des énoncés utiles dans le cadre d'une évaluation

et par conséquent très désincarné ; les catégories utilisées pour penser le sujet sont celles du persécuteur qui désigne des Juifs (et des Tsiganes), ce qui crée, pour la plupart des élèves, un rapport d'extériorité dont la limite est : « *C'est d'un autre temps et cela ne nous concerne pas directement.* »

La présence du témoin permet de dépasser en partie ces limites. L'enseignant peut davantage faire ressentir combien l'Histoire concerne les hommes, combien les thèmes abordés (la déportation, la guerre d'Algérie, les formes de la Résistance, l'Occupation⁷, etc.) relèvent bien d'une science humaine. La discipline scolaire est réinsérée dans son épaisseur d'expérience humaine. L'entrée par le témoignage singulier d'un être vivant est une voie d'accès sensible à l'histoire, une démarche vers l'histoire par procuration. Ce caractère nous a frappés au-delà de la présence effective du témoin : la projection de témoignages enregistrés extraits du film *Shoah* provoque un effet similaire⁸ alors que tout semblerait au contraire faire obstacle à leur utilisation en classe : fixité des plans, longueur des séquences, paroles sous-titrées, propos d'une rare dureté, etc.

Le contact direct avec un témoin relatant des expériences vécues au même âge, parfois même plus jeune, que les élèves auxquels il s'adresse, efface la différence d'âge et permet l'identification. Celui qui parle n'est pas

⁷ Parmi les thèmes pour lesquels nous avons sollicité l'intervention de témoins.

⁸ Il est intéressant de souligner combien *Shoah* a pris la place d'un grand classique comme *Nuit et Brouillard* quand il s'agit de travailler sur la déportation (plus spécifiquement l'extermination) au point que l'Éducation nationale a doté tous les lycées d'une version DVD présentant des séquences spécifiquement sélectionnées pour l'enseignement dont les témoignages de Abraham Bomba ou de Filip Muller.

⁴ La plupart des témoins ont publié ou ont témoigné devant le Club histoire (voir plus loin).

⁵ Précisons que ce n'est pas le cas exclusif d'invitation de témoins.

⁶ La lecture de *Si c'est un homme* de Primo Levi est fréquemment inscrite au programme. en français.

« autre » ; phénomène renforcé par le fait que la plupart des témoins inscrivent délibérément leur itinéraire individuel dans un destin collectif envers lequel ils se sentent une responsabilité. Ce phénomène est commun à tous les anciens combattants, quel que soit le conflit auquel ils ont participé.

Enfin, en reprenant l'exemple du témoignage des déportés, il est un apport essentiel, celui d'une leçon politique. C'est l'occasion de faire sensiblement ressentir que les idéologies que l'histoire scolaire présente succinctement comme une série d'énoncés (*Ein Volk, ein Reich, un Führer*) se traduisent en actes concernant les hommes. C'est clairement une alerte civique sur l'importance des idées, des programmes, des propos, qui dépassent le cas particulier étudié.

2. LES TÉMOINS DEVANT LE CLUB HISTOIRE

Présentation du Club Histoire du lycée Buffon : l'inscription des élèves dans le devoir de transmettre

Créé en 1999⁹, le Club Histoire vise un double objectif : le recueil de témoignages et leur publication. La rencontre avec des témoins se double donc d'un projet éditorial. Le public concerné est celui d'élèves volontaires qui acceptent, par goût de l'histoire contemporaine, de consacrer une partie de leur temps libre aux activités parfois contraignantes du Club. On remarquera

⁹ Reprenant en fait des pratiques testées dans le cadre d'un collège où nous avons enseigné dans des classes de Troisième. Le Club a publié « *Auschwitz* », 160 pages ; *Une mémoire meurtrie* (guerre d'Algérie), 230 pages et s'apprête à publier *Une jeunesse rebelle (évadés de France par l'Espagne)*.

trois éléments qui conditionnent un rapport aux témoins sensiblement différent que dans le cadre du groupe « captif » classe¹⁰ : les élèves sont volontaires, ils rencontrent plusieurs témoins, ils acceptent de transmettre leur expérience sous la forme d'un ouvrage de type « poche ». Ils travaillent généralement pendant deux années consécutives sur le même thème proposé par le professeur. Cet ancrage dans la longue durée permet l'approfondissement d'un sujet qui ne correspond pas nécessairement au programme scolaire des élèves qui proviennent de la classe de troisième et des classes de lycée. Il permet surtout la rencontre de plusieurs témoins. Les élèves ne reçoivent pas de cours préalable, l'animateur du Club se contente, lors de réunions de cadrage, d'expliquer les enjeux du thème, d'organiser la distribution des tâches, de présenter de courts films informatifs, de faire circuler de la documentation dont l'accès est libre. Le rapport enseignant - élèves s'inscrit davantage dans un rapport manager – équipe, la coopération l'emporte sur la relation directive, même si celle-ci subsiste nécessairement dans les faits comme dans la représentation que les élèves conservent de l'enseignant (qui n'est pas nécessairement celui qu'ils ont en classe). L'activité des élèves consiste à rencontrer chaque témoin pendant plusieurs heures, parfois pendant plusieurs séances, à décrypter le contenu de l'enregistrement en respectant scrupuleusement les propos tenus et, pour ceux qui le souhaitent, à rechercher dans des archives photographiques les documents qui devront illustrer l'ouvrage final, à prendre en charge la rédaction de courtes fiches informatives qui accompagneront les

¹⁰ Même si un même témoin intervient en classe et devant le Club Histoire.

témoignages et permettront aux lecteurs de les mettre en perspective¹¹. Par exemple, l'ouvrage consacré à la guerre d'Algérie *La mémoire meurtrie. Paroles d'appelés du contingent pendant la guerre d'Algérie* présente de nombreuses mises au point volontairement limitées à une page : « L'Algérie française de 1830 à 1954 », « La radicalisation du nationalisme algérien après 1945 », « La torture en Algérie », « Pourquoi une guerre si longue ? », etc. Le travail en cours sur les évadés de France par l'Espagne comportera une fiche consacrée au camp de Miranda, à la 2^e DB (dans laquelle trois des témoins ont finalement combattu), l'attitude de l'Espagne pendant la guerre, etc. Les élèves les plus intéressés sont associés aux phases annexes comme la rencontre préalable avec le témoin, la correction commune (avec le témoin) du texte de l'interview, la rencontre avec l'imprimeur, etc.

Les élèves interviennent donc tous, mais souvent avec des degrés d'implication différents. Les parts de décryptage des enregistrements, leur recherche iconographique, les fiches qu'ils ont rédigées prennent finalement leur sens dans la mise en commun des éléments de ce puzzle qui s'assemble au moment de l'élaboration de la maquette destinée à l'imprimeur.

L'action de l'animateur porte sur la gestion des activités du Club, notamment la difficile recherche des financements pour une publication dont le coût s'élève à près de 5000 euros et

sur la prise en charge d'activités qui ne relèvent pas, à ses yeux, d'un Club Histoire : la réécriture des témoignages décryptés par les élèves pour aboutir à un texte publiable (c'est-à-dire le passage du style oral de l'entretien au style écrit, mais le plus proche possible du ton de l'interview). Il semble évident par ailleurs qu'il vérifie le contenu des fiches informatives rédigées par les élèves et continue d'en prendre quelques-unes en charge quand elles concernent un point particulièrement complexe, comme le duel De Gaulle – Giraud dans l'Afrique du Nord de 1943.

On l'aura compris, derrière un dispositif assez lourd, ce qui constitue l'essentiel de l'apport du Club Histoire, c'est bien ce face-à-face avec des témoins et ce devoir de fidélité à leurs propos.

Les élèves face aux témoins : des passionnés rencontrent l'histoire

L'essentiel des remarques développées à propos du témoin en classe pourrait être repris ici, notamment le rôle de l'empathie comme passerelle vers l'histoire. Une empathie d'autant plus forte que l'individu, qui s'adresse à eux en soulignant toujours la proximité de l'âge des élèves et du témoin au moment des faits, humanise d'un certain point de vue l'histoire. Ainsi, le héros résistant, dont l'histoire scolaire n'a pas fait son deuil, se substitue à un homme ou une femme qui présente son destin comme contraint par les événements, fait de hasards, d'opportunités, de choix qui tiennent parfois plus aux circonstances du moment qu'à une détermination sans faille et une perception claire des enjeux d'un conflit. Il est frappant de constater qu'aucun des combattants de la 2^e DB rencontrés lors du travail actuellement en cours

¹¹ Activité qui suppose la lecture d'ouvrages parfois savants ou plus prosaïquement les documents accessibles sur Internet... Le travail actuellement en cours concernant les évadés de France par l'Espagne pendant la Seconde Guerre mondiale a conduit certains élèves à parcourir l'ouvrage de référence de Robert Belot, *Aux frontières de la liberté*, Paris, Fayard 1998.

n'a pris la posture du héros, mais que tous ont signalé les limites de leur condition humaine¹².

Mais l'apport du Club est plus complexe. Le témoin est plus proche, plus intime, il parle à des élèves moins nombreux qu'il sait tous motivés. Le témoignage est plus personnalisé, s'attache à des détails propres à renforcer la connivence, manie plus volontiers (quand c'est possible) l'humour. Les élèves y sont sensibles, mais ils sont en même temps plus critiques, car ils peuvent comparer les propos des témoins et sont très déroutés si le témoin semble se tromper. Cela peut arriver quand, quittant le domaine de l'expérience personnelle, ce dernier se risque à rappeler un fait historique en commettant une erreur de date repérable par un ou des élèves... C'est, après un regard éloquent en direction de l'enseignant, une suspicion globale qui pèse sur les propos¹³.

Le questionnement spontané des élèves est très variable, il dépend de la nature de la relation que le témoin a nouée avec ses auditeurs, mais plus encore du contenu de ses propos. Si l'élève est face à un thème complexe, peu ou pas abordé dans le système scolaire, il n'est pas en mesure de saisir où se tiennent d'emblée les points clés du témoignage. C'est le cas pour le travail en cours sur les évadés de France par l'Espagne: comment saisir d'emblée pourquoi les évadés parlent autant d'un personnage inconnu comme Monseigneur

¹² Alors même que le choix de reprendre le combat, après leur libération des prisons espagnoles, les exposaient en toute connaissance de cause à des risques majeurs et acceptés. Par contre, ils ont le sentiment partagé d'avoir participé à l'épopée de la 2^e DB.

¹³ La mise au point par l'enseignant ne peut souvent se faire qu'après l'entretien et lever alors des doutes exagérés sur la validité du témoignage.

Boyer-Mas (et pourquoi l'histoire universitaire ne s'y est intéressée que si tardivement), comment saisir les enjeux des tentatives concurrentes d'enrôlement des évadés arrivés en Afrique du Nord dans l'armée giraudiste ou gaulliste? La complexité du témoignage, son foisonnement peuvent geler la parole chez certains au point de troubler le témoin, mais ne décourage pas l'élève qui, non seulement, prendra en charge le décryptage du récit, mais continuera de fréquenter assidûment le Club. Il est clair qu'une magie agit de toute façon, celle du récit, de l'épopée...

Le contact direct avec un témoin permet plus facilement de passer de la relation des faits, disons de l'histoire scolaire, à l'interprétation des faits, au sens que l'on peut leur conférer dans le cadre d'une expérience humaine. Il y a parfois des moments « magiques » où le témoignage engendre une forte implication interprétative. L'une de ces circonstances concerne le témoignage d'un déporté. Ce dernier décrit sobrement, devant un groupe d'élèves marqués par la gravité des propos, la marche de la mort organisée par les nazis pour évacuer le camp d'Auschwitz lors de l'avancée de l'armée soviétique, puis l'évacuation des survivants dans des wagons à ciel ouvert. Il raconte que l'un des déportés sentant sa fin prochaine lui demande de le baptiser catholique et lui indique, compte tenu de son étonnement, les gestes qu'il doit faire et qu'il accepte de faire. Le témoin présente cette expérience comme une interrogation de nature philosophique lorsque l'une des élèves réagit avec passion et manifeste sa stupéfaction. L'échange est passionné entre le témoin et l'élève qui voit dans cette demande une victoire des nazis. Est-il indifférent que cette élève soit juive? Certainement pas. La charge identitaire est un facteur, certes marginal

statistiquement, mais qui conditionne l'écoute et la sélection des informations dérivées par le témoin.

Si le contact est manifestement un moment fort, il marque probablement certains élèves sur le long terme. Il faut cependant reconnaître que l'enseignant ne mesure pas clairement ce qui se passe dans l'esprit d'un jeune confronté au témoignage. Les témoins deviennent des vecteurs de la mémoire de l'objet de leur témoignage. Lors de la remise du prix Corrin¹⁴, une élève prit spontanément la parole pour exprimer que la mémoire de la Shoah resterait pour elle associée de toute éternité à la voix d'Ida, de Raphaël et d'Henri, nos trois témoins en les désignant par leur prénom, familiarité qu'elle ne s'était jamais autorisée dans le cadre des entretiens. Cette même élève, intégrant plus tard l'Institut des Sciences Politiques, met sur pied une équipe de réflexion sur la nécessité du témoignage des acteurs de l'histoire et cherche à renouer contact avec ceux rencontrés plusieurs années précédemment dans le cadre du Club. D'une façon générale, le fonctionnement du Club Histoire implique l'enseignant dans la conduite d'un projet éditorial qui achève la phase de recueil de témoignages, mais il est clair qu'une partie de l'apport n'est pas immédiatement mesurable.

**Les motivations de l'enseignant :
«faire de l'histoire»**

La rencontre de plusieurs témoins permet une entrée intime, réitérée dans un événement historique comme la guerre d'Algérie ou l'engagement des évadés de France par l'Espagne dans les troupes de la France Libre.

C'est une technique délibérément recherchée d'entrer dans la complexité de l'histoire, de conduire les élèves vers des pistes de recherche explicatives. La rédaction de courtes fiches pensées comme une aide à l'appropriation du thème par les futurs lecteurs est la suite logique du face-à-face avec un témoin. Elle conduit des élèves à effectuer des recherches et à les synthétiser. Ainsi, pour le travail actuellement en cours, le camp de Miranda évoqué par plusieurs témoins bénéficie d'une fiche informative, comme la constitution de la 2^e DB, la bataille de Normandie, la manifestation du 11 novembre 1940, etc.

Plus fondamentalement, il y a le projet de «faire de l'histoire»¹⁵. Chaque élève se sent comptable de la transmission la plus fidèle des propos qu'il a eu le privilège d'entendre. Il doit retranscrire mot pour mot les paroles du témoin et s'acquitte toujours avec zèle de cette tâche fastidieuse. Une demi-heure d'enregistrement implique 4 ou 5 heures de décryptage ! Or ce décryptage est d'une fidélité absolue. Les élèves ne se sentent pas autorisés au moindre écart, au point de noter scrupuleusement les « euh », les silences (!), les redites, les digressions inachevées dont on perd le sens. La seule liberté qu'ils s'autorisent concerne l'orthographe y compris quand celle-ci concerne des noms propres géographiques dont il serait pourtant assez facile de trouver la graphie correcte. Ils savent que l'animateur du Club partira des décryptages pour établir la version définitive destinée à l'impression et lui laissent donc la charge de corriger. Cela peut donner des versions quelque peu surréalistes quand un témoin dit : « *Nous sommes partis dans un car à la Dubout* » (c'est-à-dire tout rafistolé),

¹⁴ En janvier 2002, à propos du prix (Corrin) obtenu par le Club Histoire pour son ouvrage « *Auschwitz* ».

¹⁵ On reviendra plus loin sur les limites de cette expression.

l'élève transcrit «*Nous sommes partis dans un car à Ladubout*». Il aura évidemment quelques difficultés à trouver Ladubout sur une carte d'Espagne.

Ce qui importe, c'est l'intégration de ce devoir de fidélité. Comme l'historien, l'élève ne doit pas transformer les propos qu'il recueille parce qu'ils témoignent d'une vision des événements. Comme l'historien qui publie, il doit produire une mise en texte des témoignages qui les rende communicables. Certes, l'élève n'est pas convié à la réécriture des propos pour leur donner une forme publiable. L'animateur s'en charge pour des raisons évidentes : c'est un travail très long qui demande des compétences linguistiques, syntaxiques et stylistiques dont l'exigence risquerait de faire fuir les meilleures volontés. Ce n'est surtout pas, à nos yeux, considéré comme un travail du Club Histoire. La réécriture qui colle au plus près aux propos du témoin est ensuite présentée aux élèves qui peuvent mesurer tant la fidélité aux propos que l'apport de leur travail ; elle est surtout présentée au témoin, en présence d'élèves, afin qu'il valide la justesse de la transcription. C'est presque toujours une validation sans problème. Une fois pourtant, dans un travail très antérieur, un élève de troisième a eu la stupeur de voir la fidélité de son décryptage mise en doute. Une ancienne internée à Fresnes¹⁶ à l'âge de 17 ans, avait tenu des propos d'une grande violence à l'égard de Pétain. Propos fidèlement transcrits par l'élève. A la relecture, elle nia les avoir tenus. Nous étions dans les années 80, dans une banlieue marquée par l'essor du Front national, et son mari avait relu le témoignage. Ce jour-là, une fois le sentiment d'injustice

¹⁶ Son père avait été arrêté pour avoir caché des prisonniers évadés.

surmonté, l'élève avait compris que la mémoire était un enjeu politique. Par contre, la réflexion sur la maquette de la publication ne se limite pas à une réflexion formelle, mais entretient avec la parole des témoins des liens intimes : quelle illustration choisir pour la couverture ? Où distribuer les fiches informatives ? A quels témoignages les associer ? Faut-il des cartes ? Quelles photographies retenir parmi celles proposées par les témoins et par les fonds d'archives comme ceux de la FNACA, des musées Jean Moulin et Leclerc ?

Les motivations des témoins : mémoire des vainqueurs, mémoire des vaincus et mémoire des victimes

Témoigner devant des élèves est un acte volontaire qui dépasse l'individu et l'inscrit dans un devoir reconnu par l'association à laquelle il appartient. Tous nos témoins étaient en effet membres d'une association. La plupart des témoins rencontrés ont éprouvé, avant de rencontrer notre Club, le besoin de laisser une trace écrite d'une expérience autour de laquelle s'est structurée leur vie. Ils sont auteurs d'ouvrages publiés, dont certains à compte d'auteur à destination des membres de leurs familles. Beaucoup publient aussi des articles dans le cadre des revues de leurs associations.

Les associations, Amicale des déportés d'Auschwitz et des camps de Haute Silésie, FNACA, Paris-Mañana, UNC, etc. réunissent des membres qui, outre la défense de leurs intérêts matériels (versement de pension, obtention de cartes du combattant, etc.), visent à la conservation du souvenir d'événements autour desquels leur vie s'est organisée. Une exigence paraît d'autant plus urgente que le temps passe et que parfois le témoignage avait été longtemps impossible :

des déportés n'ont témoigné que tardivement et plus souvent à leurs petits-enfants qu'à leurs enfants, des appelés d'Algérie ne pouvaient pas parler en raison des traumatismes vécus et de l'impossibilité de se faire entendre dans une France prise dans le tourbillon des Trente Glorieuses¹⁷.

Ils ont le sentiment de devoir accomplir ce travail de mémoire pour leurs camarades. On parle, selon les cas, des « camarades tués » ou « de ceux qui ne sont pas revenus ». Les associations sont souvent à l'origine de réalisations qui visent directement le public scolaire : plaquettes, expositions¹⁸, et s'efforcent d'inscrire la mémoire de leur expérience dans l'univers scolaire... La fondation de la France Libre a ainsi obtenu cette année que le thème des Français libres soit le thème du concours national de la Résistance. Elles souhaitent souvent que des élèves soient associés à des commémorations du souvenir. Le devoir de transmission tel qu'ils l'imaginent se fait d'autant plus pressant que le temps passe et se conclut par la disparition des témoins. Les élèves du Club ont pu mesurer cette attente lorsqu'une délégation d'élèves volontaires a déposé une gerbe lors des commémorations du 40^e anniversaire du Cessez-le-feu en Algérie. Alors que le défilé des gerbes des différentes sections régionales s'effectuait dans un silence impressionnant, l'annonce du dépôt d'une gerbe par les élèves du Club

Histoire a déclenché spontanément un tonnerre d'applaudissements, pratique tout à fait inhabituelle dans ce genre de manifestation où le recueillement est la règle.

Presque tous les témoins que nous avons rencontrés ont par ailleurs le sentiment de vivre un « déficit de mémoire ». Une guerre d'Algérie insuffisamment ou mal traitée, la volonté d'intégrer dans l'histoire scolaire le point de vue des appelés qui ne souhaitent pas être collectivement assimilés à des tortionnaires figurent parmi les motivations de la FNACA. Les évadés de France par l'Espagne estiment que la valorisation de la résistance intérieure éclipse une autre forme d'engagement, la leur, et jette la suspicion sur ceux qui ont quitté la France, alors qu'ils partaient pour rejoindre une troupe combattante.

En fait, les motivations varient en fonction de la nature de la mémoire. Mémoire apaisée des résistants qui n'ont pas à revendiquer la légitimité de leur engagement unanimement reconnu, mémoire meurtrie des appelés d'Algérie qui s'interrogent sur la légitimité de ce qu'ils présentent comme la dernière guerre coloniale, mémoire conflictuelle de ces mêmes appelés que soulignent les déchirements passionnels entre les associations... Les témoignages de déportés sont, pour leur part, intimement commandés par l'exigence de la lutte contre le négationnisme.

Les limites de l'expérience

Toute exposition d'expérience tend à confondre attentes et résultats ; force est de constater cependant qu'au-delà de l'apport heuristique du contact avec les témoins, l'expérience se heurte à quelques limites parfois fondamentales.

¹⁷ Les élèves du Club ont été confrontés deux fois, lors de témoignages d'appelés en Algérie, à des adultes qui s'effondraient en larmes. Ces moments sont fugitifs et le témoin se reprend rapidement, mais l'effet sur les élèves est considérable et heuristique.

¹⁸ Telle l'exposition sur la guerre d'Algérie réalisée par le GAJE (la commission de la FNACA « Guerre d'Algérie Jeunesse Enseignement ») qui tourne dans tous les lycées qui en font la demande.

La première tient à l'écart entre mémoire et histoire. Si l'élève a le sentiment de rencontrer l'histoire, il rencontre en fait une aventure individuelle dont les aspects ont été sélectionnés par la mémoire du témoin. L'élève est alerté sur ce point, mais cela suffit-il? Dans la mesure où il ne peut pas travailler sur cet écart compte tenu du manque de temps, de son jeune âge parfois et du petit nombre de témoins qu'il rencontre, une alerte trop systématique aboutirait à jeter le trouble sur tous les propos. Comment percevoir cet écart quand les témoignages soulignent souvent autant de convergences? Disons-le, cet écart, qui fait du Club Histoire plutôt un Club Mémoire, serait pourtant une dimension intéressante à prendre en compte.

L'autre limite est la difficile prise en compte des dimensions conflictuelles de la mémoire. Si nous prenons le cas de la mémoire de la guerre d'Algérie, nous touchons probablement l'aspect le plus passionnel des conflits de mémoire en France, comme en témoignent les tensions entre les fédérations et les débats passionnés à propos du choix de la date de commémoration de la fin de la guerre d'Algérie. Mais prendre cette dimension en compte supposerait de disposer d'un échantillon important de témoins. D'autres considérations conduisent à travailler de façon privilégiée avec une association qui ouvre plus facilement ses archives, qui propose des témoins et aide parfois financièrement à la publication. Une fois de plus, la parole des témoins est mise en perspective par l'animateur du Club quand il retrouve les élèves dans des séances de travail interne (c'est-à-dire sans les témoins), mais il s'agit d'un travail sur les marges. Des élèves ont cependant été très fiers de pouvoir interpréter une altercation entre anciens appelés d'Algérie, alors qu'ils

revenaient d'une manifestation du souvenir à l'Arc de triomphe, un 19 mars¹⁹. Coincés dans le métro en compagnie d'anciens de la FNACA bardés de drapeaux, ils ont assisté à une vive altercation avec un autre ancien appelé du contingent, membre d'une fédération rivale. Ils étaient devenus les témoins des conflits de mémoire et avaient réussi à les saisir avec une fierté évidente puisqu'ils se sont empressés de nous le raconter: « *On a tout compris de ce que vous avez dit!* ».

Une limite réside dans la parcellisation du travail du Club: chaque élève assiste à tous les entretiens, mais quand le travail dure deux ans, le renouvellement par la base, l'insertion de nouveaux membres, ou le départ de ceux qui ont achevé leur cycle d'étude aboutit à ce que plusieurs élèves ne participent qu'à une partie du projet. Mêmes ceux qui suivent la totalité du projet n'interviennent directement que sur des extraits de témoignages qu'ils décryptent, sur une fiche dont ils ont la responsabilité, sur le choix d'une partie des documents iconographiques. C'est la publication finale qui inscrit leur contribution personnelle dans une approche globale des témoignages. Quand se construit le sens global?

Une autre limite est probablement créée par l'exigence d'une fidélité absolue aux propos du témoin. Ceux-ci deviennent sacrés et il est parfois difficile de faire sentir combien ils expriment un point de vue. Cette absence de distance interdit de conférer à ce travail une quelconque analogie avec le regard critique de l'historien. De toute façon, l'appareil critique

¹⁹ Date anniversaire du cessez-le-feu en Algérie. Date commémorative retenue par la FNACA et rejetée par les autres associations.

dont dispose l'élève est très rudimentaire et la fascination pour l'histoire d'un individu l'emporte parfois sur l'enjeu historique. Il n'a pas toujours les connaissances qui lui permettent de sentir un enjeu de questionnement puisque, justement, l'objet du Club est de le faire entrer dans une réalité complexe par le biais de ce qu'il serait censé questionner.

Même chez d'excellents élèves, motivés par l'histoire comme le sont les membres du Club, il y a la plupart du temps une recherche de la simplicité du témoignage, la recherche d'un discours unique qui est d'autant plus acceptable qu'il rencontre une vulgate diffusée par la mémoire collective. Comment saisir par exemple, alors qu'on le découvre, le rôle joué par Monseigneur Boyer-Mas auprès des évadés de France par l'Espagne? Cet ecclésiastique en poste en Espagne est unanimement reconnu par les évadés qu'il a fait passer d'Espagne en Afrique du Nord. Il incarne «La Résistance» dans tout ce que la vulgate scolaire, en écho à la mémoire collective, a construit; or Monseigneur Boyer-Mas a vécu une évolution: du Pétainisme au Gaullisme en passant par un intermède giraudiste. L'appréhension de ces formes d'action est d'ailleurs une difficulté rencontrée par les historiens professionnels eux-mêmes. Une part, parfois importante, de la richesse du témoignage échappera toujours à l'élève.

Un point nous paraît devoir être soulevé: tous les témoins rencontrés ont une histoire à raconter. Leurs propos s'organisent en récit²⁰, en une structure narrative faite d'épi-

sodes qui s'enchaînent dans une trame chronologique. Les élèves n'ont donc pas l'obligation de connaître d'emblée l'Histoire pour entendre le témoin. D'ailleurs, la préparation d'un canevas de questions pour interroger les appelés de la guerre d'Algérie s'est révélée inopérante. Partant d'extraits du film de Bertrand Tavernier et Patrick Rotman, *La guerre sans nom*, les membres du Club avaient été invités à construire un questionnaire standard. Son utilisation s'est immédiatement heurtée à la spécificité du témoignage et, finalement, le questionnaire est resté devant les élèves, qui s'assuraient par quelques questions que tel ou tel aspect non abordé ne relevait pas d'un simple oubli. D'outil de questionnement, le canevas prenait le statut de garde-fou. Est-ce d'ailleurs un hasard si, spontanément, le Club s'intéresse aux témoins de grands drames? Quels pourraient être les autres thèmes de recherche? Comment questionner sur des faits de société? Sur les transformations économiques et sociales des Trente Glorieuses, par exemple? En cours, les élèves sont manifestement intéressés par les transformations de la société française dans les années 50 et 60²¹, mais le témoin qui parlerait longuement de l'arrivée du premier poste de télévision chez lui, de l'achat de son scooter ou de son dernier voyage dans un train à vapeur, susciterait-il autant de fascination? Le paradoxe réside dans le fait que l'expérience dramatique, dans sa forme narrative, est plus accessible malgré un plus grand éloignement dans le temps.

²⁰ Lors d'un débat entre membres du Club pour trouver les arguments propres à convaincre de nouveaux élèves à rejoindre le Club, un élève a proposé ceci: «Il faut leur dire que ce n'est pas de l'histoire, mais *des* histoires».

²¹ Comme en témoigne l'utilisation d'archives filmées de l'INA sur les années 60 et 70. Par exemple, une discussion animée, lors d'un repas, entre parents et adolescents sur le thème des autorisations de sortie (films produits par le CNDP).

CONCLUSION

Malgré ces limites, la confrontation d'un témoin et d'élèves semble de nature à transformer l'image de l'histoire scolaire. Celle-ci, ne se réduit plus, pour l'élève, à une série d'énoncés canoniques, mais concerne le destin des hommes. Ce regard différent a plusieurs fois induit, ou confirmé, chez des lycéens, le projet d'entamer des études d'histoire à l'Université. Il reste à constater que ce type d'expérience ne trouve qu'une place marginale dans nos pratiques et que sa forme la plus achevée, le Club Histoire, ne se développe que dans un cadre qui échappe à la logique de la scolarisation des savoirs. Le seul lien effectif avec l'institution est le lieu « lycée » qui rassemble géographiquement des élèves et un professeur qui partagent une passion. Cette expérience est fragile, notamment parce qu'elle nécessite la recherche de financements de plus en plus difficiles à trouver.

Qu'en est-il de la confrontation plus institutionnelle, celle qui s'inscrit dans le face-à-face organisé entre une classe et un témoin ? La mise en place récente des TPE offre l'opportunité d'une rencontre entre un petit groupe d'élèves et un témoin, mais la venue d'un témoin en classe, outre les limites pratiques évoquées au début de cet article, se heurtera, pour ce qui concerne les grands drames du XX^e siècle, à la disparition inéluctable des témoins. Il faut donc souhaiter que se constituent rapidement des bases de données filmées. La puissance du témoignage brut conserve, même à travers le truchement de l'écran, une force qui, comme le démontre l'utilisation d'extraits du film *Shoah*, tient à la proximité compassionnelle, voire à la possibilité d'identification du

spectateur. Ces produits, pensés dans le cadre d'une utilisation scolaire, font actuellement défaut. Ils sont pourtant nécessaires pour réinscrire la discipline scolaire dans l'épaisseur de l'expérience humaine. ↻

L'HISTOIRE ORALE PERMET-ELLE AUX ÉLÈVES DE PRENDRE CONSCIENCE DES ENJEUX DE L'HISTOIRE ET DE LA MÉMOIRE DANS NOTRE SOCIÉTÉ ?

SÉVERINE DAHAN, MARIA DE SOUSA ET SONIA SCHMUTZ, CYCLE D'ORIENTATION ET ECOLE DE CULTURE GÉNÉRALE, GENÈVE

Si faire de l'histoire scientifique est le propre de l'historien, transmettre à nos élèves les moyens de penser cette histoire représente l'objet essentiel de notre profession enseignante. Définir le rôle de l'histoire dans notre société d'aujourd'hui constitue une tâche fort complexe pour celui qui n'a pas bénéficié d'une formation spécifique et ne ressent pas une profonde passion à l'égard de cette discipline. Bien souvent, à travers les yeux d'enfants, l'histoire ne représente qu'une simple connaissance du passé où livres anciens, documents illisibles et archives poussiéreuses des bibliothèques viennent porter secours à l'historien esseulé pour l'aider à rétablir une succession de dates et d'événements. Cette conception très factuelle et chronologique de l'histoire est proche de celle que nous avons pu rencontrer chez nos élèves de 8^e au Cycle d'orientation (ci-après CO), de 1^{re} et de 2^e année à l'Ecole de culture générale (ci-après ECG). Nicole Lautier¹ parle d'élèves présentant un rapport externe à l'histoire. Pour eux, cette histoire est avant tout l'objet d'une connaissance du passé. Ils ne l'envisagent que dans une globalité antérieure dans laquelle ils ne se projettent pas : « *l'histoire, c'est tout ce qui s'est passé avant* »². Incapables d'entrevoir une quelconque relation personnelle à cette

histoire passée, ces élèves se contentent d'aborder la discipline historique comme une simple matière scolaire, ennuyeuse, voire même rébarbative, où dates et faits vont défilier. Leurs attentes envers l'histoire scolaire sont dès lors très différentes. Ils restent passifs par rapport à l'apprentissage historique et s'attendent ainsi à « *un récit asséné sur le ton d'une vérité définitive* »³. Dans cette vision dite réaliste, la reconstitution du passé s'allie à l'établissement pré-tendument objectif des événements. La connaissance des faits est affaire de vérité. Cette histoire est conçue comme linéaire et ponctuée de repères temporels fixes⁴.

En voulant délimiter le terrain de l'histoire uniquement dans le passé, on s'aperçoit que cela obscurcit totalement l'idée que les faits passés ont tous d'abord été des faits du présent et que les hommes et les femmes d'aujourd'hui

³ Charles Heimberg, *L'histoire à l'école, modes de pensée et regard sur le monde*, Pratiques et enjeux pédagogiques, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2002, p. 26.

⁴ Par opposition à la conception dite constructiviste de l'histoire qui se traduit par le souci d'intégrer l'historien dans le processus de fabrication des savoirs. Dans cette approche, il n'y a pas qu'une seule vérité à propos du passé mais des interprétations diverses. Données tirées du rapport d'enquête 2002-2003 sur l'histoire et son enseignement mené par François Audigier, Nadine Fink, Raphaël Hammer, Philippe Haerberli et Charles Heimberg, *Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*, disponible sur le site www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/recherches/htm.

¹ Nicole Lautier, *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997, pp. 55-59.

² Propos d'élève de 8^e année du Cycle d'orientation.

sont responsables de reconstruire l'histoire de ceux d'hier⁵. L'histoire se construit dès lors avec les hommes et leurs passés. Mais quels peuvent être les moyens donnés à l'historien pour distinguer l'histoire de la mémoire, l'une et l'autre posant l'énigme de la représentation du passé? A la fidélité espérée de la mémoire se doit de répondre l'ambition de vérité de l'histoire. Cette notion complexe qui unit le passé au présent et l'histoire à la mémoire constitue l'un des objectifs de l'enseignement en histoire. L'histoire scolaire se doit de conduire les élèves à bien prendre conscience de la nature particulière et des fonctions possibles de l'histoire et de la mémoire. Elle se doit d'amener les élèves à la construction d'un sens critique.

Pour ce faire, nous avons choisi un travail d'histoire orale comme méthode d'apprentissage. Permettant de donner voix à des individus ou à des groupes de personnes parfois marginalisés par l'histoire traditionnelle, l'histoire orale peut fournir des informations supplémentaires. Complément des sources écrites, le témoignage peut véhiculer des émotions et des sentiments d'une immédiateté et d'un impact que les mots écrits ne pourraient nous fournir. Bien que subjectives et personnelles, les sources orales ne nous racontent pas uniquement ce que les gens ont fait, mais également ce qu'ils pensent maintenant de ce qu'ils ont fait, de ce qu'ils ont voulu faire et de ce qu'ils croyaient faire. La dimension subjective est ainsi autant une affaire d'histoire que le sont les faits visibles.

Proposant un accès différent à la recherche historique, les deux expériences d'histoire

⁵ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, pp. 88-92.

orale que nous présentons dans cet article⁶, l'une centrée sur la migration portugaise et réalisée par Séverine Dahan et Maria De Sousa, l'autre développée autour des représentations du XX^e siècle et due à Sonia Schmutz, visaient donc deux objectifs bien précis. Le premier était de nous permettre d'ouvrir les champs de documentation potentiels nécessaires à l'historien. L'histoire orale, par une prise de contact directe avec un passé récent, constitue un moyen de découvrir des aspects particuliers de la vie des hommes et des femmes à une autre époque que la nôtre. Le second devait agir sur les postures dominantes de nos élèves. Il s'agissait ainsi d'aller plus loin que de lire de simples documents d'histoire orale. Les élèves, par ce travail d'enquête, allaient devenir les témoins du vécu d'une ou de plusieurs personnes, puis les acteurs d'une appropriation de l'histoire et de ses modes de pensée.

I. UNE EXPÉRIENCE AUTOUR DE L'HISTOIRE DE LA MIGRATION PORTUGAISE

En ce qui concerne le thème de l'une de ces deux expériences, nous avons souhaité travailler sur une question de société: l'immigration. Nous voulions sensibiliser nos élèves et les faire réfléchir aux contours d'un champ historiographique, celui des migrations, qui se situe au cœur de nos grandes

⁶ Il s'agit de deux travaux de fin de formation réalisés en 2004 dans le cadre de l'Institut de Formation des maîtres-sse-s de l'Enseignement Secondaire (IFMES) de Genève: Séverine Dahan et Maria de Sousa, *A travers l'immigration portugaise à Genève, l'histoire orale permet-elle aux élèves de prendre conscience des enjeux de l'Histoire et de la mémoire dans notre société?* d'une part, Sonia Schmutz, *L'histoire orale au service des élèves ou vice versa?* d'autre part.

questions contemporaines. Nous avons constaté que malgré l'ampleur du phénomène, rien ou presque n'avait été entrepris sur l'histoire des migrations dans nos écoles genevoises. Et pourtant, quel autre lieu de prédilection que l'école⁷ pour aborder le thème des migrations? Il était par ailleurs essentiel de limiter au mieux notre travail et a fortiori celui des élèves. Après mûre réflexion, nous avons opté pour les migrations portugaises à Genève et ce, pour trois raisons bien spécifiques. Premièrement, la communauté portugaise⁸ est la communauté étrangère la plus importante dans notre canton et par ricochet, dans nos écoles publiques. Nous voulions que nos élèves et toute une génération d'immigrés participent ensemble à la construction d'une histoire commune. La pratique de l'histoire orale allait nous permettre d'introduire la notion d'«*histoire d'en bas*»⁹ et la nécessité de construire une mémoire et d'éviter l'occultation pour certains groupes humains.

Deuxièmement, cela nous permettait d'aborder l'histoire du Portugal et d'amener les élèves à établir des liens entre l'arrivée¹⁰

«*massive*» des Portugais à Genève et l'histoire de ce pays¹¹. Nous souhaitons nous pencher tout d'abord sur les relations que les migrants et la deuxième génération, née ou pas sur le sol helvétique, entretiennent avec le pays d'origine et ensuite, sur leur situation par rapport à leur propre histoire.

Finalement, ce thème allait nous permettre de parler non seulement de citoyenneté, d'intégration¹² et de représentation de l'Autre, mais aussi de comprendre le vécu des migrants¹³, le concept de double absence¹⁴ – l'immigration étant l'expérience d'un déracinement par rapport à une culture d'origine, réelle ou pas – et les souffrances véhiculées par ces gens qui n'ont pas de place dans la grande histoire.

Une fois la problématique posée et la démarche pédagogique développée, il nous est apparu essentiel de présenter de façon détaillée l'ensemble du projet sans dévoiler aucune de nos intentions. A l'annonce que les élèves allaient être amenés à effectuer une courte expérience d'histoire orale, l'étonnement fut général! Plus nous avançons dans la présentation du travail et le développement des consignes, plus les regards deve-

⁷ Gérard Noiriel, « L'histoire sociale dans l'enseignement secondaire », *US Magazine*, 1999. Article disponible sur le site: <http://barthes.ens.fr/cli/revues/AHI/articles/volumes/Noirielus.html> et dans *Le cartable de Clio*, n° 2, 2002, pp. 160-162.

⁸ Population résidente dans le Canton de Genève en 1998: on l'estime à 28 639 Portugais, soit 18,9% de la population (OFS, 2000).

⁹ Nancy L. Green, *Repenser les migrations*, Paris, PUF, 2002, pp. 25 et 74.

¹⁰ Klaus J. Bade, *L'Europe en mouvement. La migration de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 2002, p. 403. Bade établit une fourchette de onze années (1978 à 1989) concernant les migrations portugaises en Suisse, généralement plus accentuée vers la Suisse romande. Le départ coïncide avec une rigidité des politiques migratoires, surtout en France et en Allemagne, pôles des migrations portugaises depuis les années 70.

¹¹ Le Portugal s'est rarement « exporté » en Suisse, seuls deux événements ont fait écho dans la presse suisse: la République en 1910 et le Révolution des Œillets. Ce dernier événement a fait couler beaucoup d'encre dans les journaux et était pratiquement à la une durant une année et demi.

¹² L'intégration est le processus permettant aux immigrants de se mêler à une société qui les accueille pour y vivre en harmonie: l'école, l'emploi, le logement et l'égalité des droits civiques.

¹³ « Les migrants dans l'histoire du mouvement ouvrier », éditorial, *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, n° 17, 2001, pp. 13-14.

¹⁴ Abdelmalek Sayad, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil-Liber, 1999, pp. 95-96, 126-127 et 184-186.

naient interrogatifs. Comment allaient-ils trouver une famille de quatre personnes ayant immigré à Genève vers les années 1980-1990? Pour quelles raisons étaient-ils amenés à faire une telle démarche?

Description de la séquence

Avant de nous lancer dans la séquence à proprement parler, nous avons souhaité évaluer les perceptions de nos élèves sur deux points essentiels : leur rapport à l'histoire et le thème de notre problématique.

Pour ce faire, un questionnaire a été distribué individuellement à chacun de nos élèves. Cette tactique visait deux objectifs bien précis. Nous désirions, tout d'abord, que nos élèves puissent s'exprimer librement sans subir l'influence de leurs camarades et ensuite conforter nos inquiétudes de départ : la présence chez l'élève d'une perception traditionnelle de l'histoire. Par ailleurs, cette évaluation initiale allait nous être utile pour mieux jauger nos élèves sur leur compréhension des différents modes de pensée de l'histoire lors de notre bilan final.

Après un dépouillement minutieux des réponses obtenues, nous avons pu remarquer que très peu d'élèves présentaient un « rapport intime » à l'histoire. Leurs perceptions étaient souvent traditionnelles, parfois plus percutantes et assez drôles. Par exemple :

« L'histoire est cherchée et trouvée par des chercheurs. »

« L'histoire, c'est ce qui s'est passé avant, c'est le passé. »

« L'histoire, ce sont des événements faits pour tout le monde. »

« L'histoire, c'est prouvé par des documents et la mémoire c'est des souvenirs. »

« L'histoire orale : c'est ce que ma grand-mère

m'explique quand elle parle de sa jeunesse et de comment elle a vécu certains événements importants. L'histoire, c'est ce que mon livre d'histoire me dit sur la façon dont les gens de l'âge de ma grand-mère ont vécu et quels moments importants ils ont traversés. »

1) Élément déclencheur

Après une brève introduction du projet, ainsi qu'une présentation ex cathedra de l'histoire des migrations, nous avons choisi de débiter notre séquence avec un document écrit d'histoire orale : le témoignage¹⁵ de Susi Castro – aide-soignante espagnole – immigrée à Genève en 1971. Nous souhaitons que nos élèves, à travers ce texte, se rendent compte de ce qu'est un témoignage et aient ainsi un aperçu approximatif de ce qu'ils seraient amenés à produire. Cette présentation devait leur permettre de les orienter dans la préparation de leur questionnaire. L'analyse de cet écrit en classe leur offrait, par ailleurs, un laps de temps suffisant pour trouver une famille portugaise correspondant aux critères demandés¹⁶.

2) Préparation du questionnaire en vue de l'entretien

Une fois cette étape effectuée, les élèves ont été amenés à rédiger une quinzaine de questions autour de six points essentiels : le départ, l'arrivée, l'intégration, les enfants nés au Portugal et les enfants nés en Suisse, l'histoire du Portugal.

A partir d'une mise en commun de l'ensemble des questions des élèves, nous nous

¹⁵ Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier, « Dossier migrations », n° 17, 2001, pp. 87-92.

¹⁶ Nous avons spécialement orienté nos élèves vers des personnes extérieures à leur propre « groupe famille ». Nous voulions éviter à travers cette consigne tout lien trop personnel entre nous et nos élèves. Il s'agissait de ne pas enfermer les élèves concernés dans leur identité.

sommes chargées d'établir un questionnaire type. Un exemplaire entier a été distribué aux élèves de l'ECG et un questionnaire simplifié – avec les mêmes critères – a été distribué aux élèves du Cycle d'orientation. Ceci dans le but de rendre la retranscription plus accessible à leur niveau.

L'histoire du Portugal est absente des plans d'étude de nos écoles. C'est pourtant le pays d'origine de nombreux élèves, un pays qui est devenu lui-même, depuis une dizaine d'années, un pays d'immigration¹⁷. Les élèves ont ainsi pris connaissance d'un domaine de l'histoire qu'ils ignoraient particulièrement.

3) Entretien avec les témoins et retranscription

Un peu inquiets au départ, nos jeunes historiens en herbe sont partis à l'aventure, livrés totalement à eux-mêmes. Un laps de temps de deux semaines leur avait été donné pour interviewer les familles. Les élèves ont pu mener leur interview d'après quelques consignes que nous leur avons données. Cette étape terminée, rongées par notre curiosité féminine, nous avons souhaité sonder nos élèves sur leur périple. La lecture de leur compte rendu nous a satisfaites même presque émues. La totalité de nos élèves avaient eu beaucoup de plaisir à rencontrer les familles et à écouter leurs propos. La phase suivante allait être la retranscription des entretiens. Les élèves devaient accomplir cette dure tâche en classe. De par sa longueur (plus de trois semaines), les élèves plus jeunes l'ont plutôt mal supportée.

4) Distinguer l'histoire et la mémoire

Une fois les interviews retranscrites et l'histoire du Portugal présentée, il était temps pour nous d'attaquer pleinement notre objectif d'apprentissage : l'histoire et ses usages confrontés à la mémoire.

Dans un premier temps nous avons procédé, à l'aide d'un questionnaire, à l'émergence des représentations des élèves. Pendant ce temps, les témoignages recueillis ont été répartis aux élèves de manières croisées¹⁸. Cette tactique devait permettre à chaque groupe de s'imprégner d'une *autre histoire* et d'échanger leurs points de vue. Une fois les questionnaires relevés, les élèves ont été amenés à s'exprimer oralement sur ce que sont l'histoire et la mémoire. C'était un moment très intéressant parce que certains élèves, peu inspirés lors de l'écrit, ont pu laisser libre cours à leur réflexion et prononcer des propos plus passionnants. Les élèves devaient ensuite remplir une grille analytique avec des mots-clés (causes du départ, circonstances, sentiments) à partir des témoignages reçus. Les élèves se sont bien débrouillés jusqu'à la dernière colonne concernant l'histoire du Portugal. De nombreuses questions ont alors surgi. Mais nous avons préféré n'apporter aucun commentaire et attendre la phase suivante.

La deuxième étape a consisté à mettre en commun les informations relevées. Chaque groupe, à tour de rôle, a donc présenté son tableau. Sur l'ensemble des élèves de culture générale, seul un groupe a réussi à trouver des mots-clés pour la colonne concernant

¹⁷ Albano Cordeiro, « Sans-papiers du Portugal », *Plein Droit*, n° 38, avril 1998. Jean Dieu, « Des travailleurs de l'Est dans un pays d'immigration. Transferts de pauvreté au Portugal », *Le Monde Diplomatique*, juillet 2002.

¹⁸ En effet, nous avons reformé des groupes qui n'avaient pas travaillé ensemble depuis le début de la recherche et nous leur avons distribué des témoignages dont ils n'avaient aucune connaissance.

l'histoire du Portugal¹⁹. Par contre, la majorité des élèves plus jeunes ont obtenu quelques renseignements. Mais d'une manière générale, les élèves, tous degrés confondus, ont été très étonnés par le fait que ni les parents ni les enfants ne connaissaient, ou du moins ne connaissaient qu'approximativement, l'histoire de leur pays. Cet exercice les a donc menés à se rendre compte par eux-mêmes qu'il y avait là peut-être un problème. A partir de ce constat, il devenait donc plus aisé d'amener nos élèves à réfléchir aux similitudes et aux différences entre l'histoire et la mémoire.

Bilan et commentaire

L'ensemble des élèves, à notre grande satisfaction, ont parfaitement bien répondu aux attentes. Notre grille d'évaluation comportait trois points essentiels. Le premier impliquait le respect des consignes et la présentation des comptes rendus: travail dactylographié, remis dans les délais, accompagné d'une disquette informatique et de la cassette d'enregistrement. Le deuxième concernait le respect de la parole des témoins dans la retranscription. Et le dernier se basait sur la capacité des élèves à faire paraître par écrit les émotions de leurs interlocuteurs.

La majorité des entretiens, tous degrés confondus, a été remis dans les délais. Les élèves ont pourtant dû faire face à quelques imprévus comme des rendez-vous manqués, des refus de dernière minute ou des enregistrements incoutables. Mais nos élèves ne se sont pas découragés et nous ont rendu un travail impeccable. Nous pouvons même ajouter que leur investissement a été largement supérieur à nos attentes. Un travail de deux jeunes élèves

du Cycle d'orientation s'est révélé particulièrement remarquable. Et nous pouvons affirmer que cette expérience d'histoire orale a bien fonctionné dans les deux classes respectives.

« Je pense que ce cours a été très enrichissant pour moi et une expérience unique sur le point de vue culturel et ça m'a appris à connaître des choses sur les immigrants portugais. »²⁰

« C'est important que les étrangers puissent s'exprimer car ils sont mis à part alors qu'ils ont plein de qualités et ils se battent pour réussir à s'intégrer dans un pays qui n'est pas le leur. »²¹

« Parce que c'est eux [les immigrés] qui ont vécu l'histoire. Cela change notre point de vue sur les immigrants. »²²

« Ils [les immigrés] ont le droit de raconter leur passé, et ça nous aide à mieux comprendre l'histoire. Cela nous apporte des informations. On aura une autre vision des choses. »²³

Toutefois, pour rester objectives, nous nous devons de mentionner les réelles difficultés liées à cette aventure, notamment sur le plan logistique.

Comme nous l'avons mentionné au début de notre travail, nous avons proposé aux élèves un questionnaire final pour nous permettre d'évaluer en fin de séquence deux points essentiels: la démarche pédagogique choisie et la posture des élèves. Par rapport à la méthode d'apprentissage, il est soulageant de relever que l'ensemble des réponses correspondent à nos impressions générales.

²⁰ Elève de l'ECC.

²¹ Elève de l'ECC.

²² Elève du CO.

²³ Elève du CO.

¹⁹ Le père de la famille rencontrée leur a raconté que son père était policier dans la PIDE.

Par exemple :

« C'était très intéressant de nous amener à nous impliquer personnellement. J'ai appris à m'investir pour un cours qui demande en principe peu d'efforts personnels. »²⁴

« Cette année le cours d'histoire a changé car on a travaillé autrement que faire des exposés. »²⁵

« Bien. C'est différent du programme. Mais je pense qu'on connaît plus sur l'histoire que d'autres élèves. »²⁶

Nous sommes effectivement parvenues à mobiliser l'ensemble des élèves pour ce projet. Tous sont allés à l'encontre de personnes méconnues. Ils ont effectué une retranscription longue et fastidieuse. Et pour mettre fin à cette aventure, les élèves de 8^e année ont monté toute une exposition sur le thème de l'immigration portugaise. Cette étape, à nouveau très longue, devait leur permettre de présenter l'ensemble de leur travail. Chaque groupe était responsable de commenter et d'illustrer son compte rendu comme il le souhaitait. Malgré les difficultés de la tâche, la fierté a fini par l'emporter largement sur la démotivation passagère du début.

Au final, nous avons l'impression d'avoir réussi à atteindre l'objectif qui nous tenait tant à cœur. Nos élèves ont véritablement vécu une expérience unique en cours d'histoire. L'usage de l'histoire orale nous a permis de les conduire à mieux comprendre l'importance des hommes et des femmes dans la construction de l'histoire. Plus individuels et plus personnels, les témoignages n'étaient pas là pour contredire l'histoire, mais ils apportaient des

pensées, des sentiments, des ambiances de vie quotidienne et une vision plus humaine qu'un document écrit. Ils devenaient alors une véritable source, complémentaire certes, mais essentielle à l'historien.

Par rapport au thème choisi, les étonnements du début ont rapidement laissé place à un enthousiasme général. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur les acquis véritables de nos élèves quant au phénomène migratoire et à ses enjeux. Le dépouillement des réponses des plus jeunes d'entre eux nous a laissées perplexes. Ils n'ont perçu que partiellement l'immigration comme un fait de société significatif.

« Parce qu'il y a beaucoup d'immigrés à Genève. Ça va peut-être changer quelque chose pour les personnes qui vont voir tout notre travail, mais j'en suis pas sûre, car la plupart s'en moquent de la vie des autres. »²⁷

Les notions d'intégration et de double absence ont été nettement mieux perçues par les élèves plus âgés. La quasi totalité des élèves ont saisi que les migrations impliquent une rupture, que le migrant est ballotté entre deux lieux. Elles engendrent aussi une société pluriculturelle que l'on ne peut ignorer davantage. En effet, la plupart des élèves ont perçu les enjeux que représentent les migrations et l'importance de donner la parole aux vaincus de l'histoire. Citons les paroles de Nayansa :

« Tout d'abord je dirais que ça m'a vraiment perturbé, car je ne pensais pas que des gens qui ont dû quitter leur pays pour des raisons (économiques...) dans un pays loin de leurs origines, de leurs coutumes, de leurs amis,

²⁴ Elève de l'ECG.

²⁵ Elève de l'ECG.

²⁶ Elève du CO.

²⁷ Elève du CO.

de leurs familles, le prennent aussi bien. Je me rends compte maintenant que ça a dû être très dur pour eux, malgré leur bonne humeur. Ce sont des familles très courageuses pour se déchirer ainsi de leur pays d'origine. Cette expérience m'a démontré que j'avais beaucoup de chance d'être resté dans mon pays... Dans ces témoignages, les gens démontrent qu'à quelque part [sic] ils ont souffert chacun à leur manière. Certains mots, certaines phrases prouvent que c'était vraiment dur. Malgré qu'ils soient très bien ici un petit bout d'eux est encore là-bas.»

Quelques phrases nous font aussi penser que les élèves ont changé leur manière de concevoir l'histoire :

« Avant cette expérience, j'avais dans l'idée que l'histoire était l'évolution de l'homme depuis les temps anciens. Mais maintenant, l'histoire a aussi pris la forme d'un nombre incalculable de vies vécues différemment par tous les hommes, récits qui s'assemblent pour constituer l'histoire. La mémoire est le fait de se souvenir d'événements qui nous ont marqué plus profondément que d'autres. La mémoire d'un événement change d'un individu à l'autre. »²⁸

« L'histoire, c'est des événements que l'on peut reconstituer par la mémoire des personnes. »²⁹

Si l'analyse des réponses nous a parfois laissées perplexes quant au résultat obtenu, nous avons par contre relevé une certaine capacité de décentration à travers les constats et les commentaires de nos élèves³⁰.

²⁸ Elève de l'ECG.

²⁹ Elève du CO.

³⁰ Beaucoup d'élèves ont été frappés de constater que les immigrés portugais « importaient » leur culture avec eux. En effet, la plupart des familles placent les enfants dans

II. UNE EXPÉRIENCE AUTOUR DE LA PERCEPTION DU XX^e SIÈCLE

A mes débuts dans l'enseignement de l'histoire, la seule consigne qui m'ait été donnée consistait dans le respect du plan d'étude (qui était en pleine réécriture...) et... de beaucoup de bonne volonté... Il m'a donc fallu choisir ce qui était important, construire mes propres représentations, ma propre carte mentale de ce qu'il me fallait transmettre sur les thèmes les plus essentiels du XX^e siècle. Un processus qui, dans mon esprit, est resté depuis lors en continuelle construction.

Mais quelle en est la représentation des élèves? Quelle est leur carte mentale de ce XX^e siècle? Pourquoi jugent-ils tels événements comme plus marquants que d'autres? Pour le savoir, j'ai interrogé mes élèves sur une « liste » d'événements du XX^e siècle sous la forme d'une chronologie³¹ (non exhaustive bien évidemment) allant de 1901 à 2000. Dans un premier temps, ils ont lu la chronologie et posé des questions de compréhension. Puis ils ont répondu à la question suivante: « *Quelle est pour vous la nature de tel événement lorsqu'on aborde le XXe siècle?* » en cochant la case « fondamentale », « importante », « banale » ou « inutile ».

Or, les résultats de ce sondage et surtout les raisons que les élèves ont invoquées pour expliquer leurs choix m'ont étonnée. En effet, lorsque je leur demandais par exemple pour-

des structures portugaises (école, catéchisme). Les élèves se sont aussi rendu compte des problèmes que pose la deuxième génération de Portugais. En effet, mieux intégrée, elle ne veut plus rentrer au Portugal, alors que la plupart des parents souhaitent un retour accompagné de leurs enfants.

³¹ Elle était basée sur une reconstruction aux formats adéquats d'un poster trouvé dans la revue *L'Histoire*.

quoi ils définissaient la première Guerre mondiale comme « fondamentale » pour l'étude du XX^e siècle, leurs principales réponses étaient de l'ordre du « *parce que c'est une guerre horrible et qu'il y a eu plein de morts* » ou encore « *parce qu'on nous en parle tout le temps à l'école* ». C'était donc sur des arguments tels que ceux-ci que les élèves bâtissaient leur « carte mentale » du XX^e siècle. J'en étais stupéfaite. Mon autre surprise est venue des événements que les élèves n'ont pas catégorisés comme « fondamentaux » ou « importants ».

C'est de là qu'est parti mon projet visant à donner du sens à ce XX^e siècle. Mais deux autres éléments s'y sont ajoutés : mon intérêt pour l'histoire orale et la notion de mémoire d'une part, la mise en œuvre d'une méthode d'apprentissage plus active d'autre part. Dans le cadre de mon enseignement d'histoire, je voulais que mes élèves remarquent que l'histoire interroge le passé de plusieurs éclairages différents et qu'elle devient ainsi la construction d'une vision du passé, construction à laquelle ils peuvent prendre part dans l'élaboration d'une représentation historique personnelle du passé.

Il n'est pas évident d'impliquer des élèves dans une démarche de longue durée pour une séquence d'histoire et cela implique de dépasser certaines difficultés par la mise en place de plusieurs éléments favorisant l'attention. Raison pour laquelle je me suis efforcée de réunir trois conditions préalables : proposer un sujet nouveau susceptible d'éveiller de la curiosité, donner l'impression de s'approprier quelque chose d'utile et réaliser un travail qui renforce la confiance en soi³². Une

³² Chantal Evano, *La gestion mentale : un autre regard, une autre écoute en pédagogie*, Paris, Nathan, 1999.

expérience d'histoire orale sur la perception du XX^e siècle m'a semblé pouvoir répondre à ces critères.

Interroger les événements historiques du XX^e siècle et les représentations des élèves

« Aussi longtemps que les lions n'auront pas leur historien, les récits de chasse tourneront toujours à la gloire des chasseurs. »

(Proverbe africain³³)

Un fait historique n'a d'intérêt que s'il marque une transformation dans l'histoire des hommes et des femmes. Mais pour les élèves, l'histoire est souvent réduite à une succession d'événements ou de dates qui n'ont que peu de liens entre eux. D'où l'intérêt de redonner du sens et de la profondeur aux événements historiques et de montrer aux élèves que si l'histoire étudie le passé, le choix des événements n'est pas neutre et joue un rôle dans l'interprétation du passé.

Il s'agit de faire en sorte que la chronologie ne soit plus « *pensée comme une succession linéaire de dates mais une perception de la durée ouverte aux interrogations et aux problèmes [...]* [et que] *la référence à ces processus-clefs, leur connaissance et leur compréhension progressives au cours de la scolarité permettront à chaque sujet humain de se situer aujourd'hui dans la durée et dans l'espace [...]* [dans l'approche de toutes] *les histoires possibles: hominisation [...], modernité [...], régimes totalitaires [...]* »³⁴.

Or, le sondage effectué en classe a mis en évidence une vision très étroite des événements

³³ Citation sur l'histoire et l'historien in <http://www.Citationsdumonde.com/accueil.asp>

³⁴ Suzanne Citron, *Enseigner l'histoire aujourd'hui*, Paris, Editions Ouvrière, 1984, pp. 136-137.

ayant fortement³⁵ marqué le XX^e siècle. Les élèves se sont focalisés avant tout sur des faits comportant de nombreux morts tels que guerres, attaques aériennes et génocides, sans pour autant justifier leur choix. Il y avait donc lieu de faire évoluer cette vision mortifère et très négative.

Dans une première phase, les élèves ont donc dû exprimer leurs représentations de ce qui était important pour comprendre le XX^e siècle. Ils ont ensuite accompli un travail minutieux de dépouillement de leurs propres réponses pour rendre bien visibles ces représentations préalables. Ils ont aussi été invités à remplir un document dans lequel il leur fallait sélectionner quatre événements qualifiés comme « les plus importants » du XX^e siècle.

Le but de ce travail était d'une part de permettre à l'élève de préciser sa « carte mentale » ou sa vision de ce qui était important au XX^e siècle en l'enrichissant, d'autre part de percevoir la part de subjectivité qui était en jeu dans un tel processus de construction.

La création de sources orales comme moteur pédagogique

L'utilisation de l'histoire orale pour évoquer cette période du XX^e siècle devait alors permettre que les élèves :

- créent de nouvelles sources d'histoire, des sources orales, par le biais d'interviews et en fassent une analyse critique ;
- découvrent par ce biais des personnes d'autres générations qui expriment d'autres représentations du XX^e siècle que la leur ;
- soient touchés par ce partage ;

³⁵ J'entends par là des événements qui ont reçu plus de 50 % des suffrages pour les qualificatifs « fondamental » ou « important ».

- découvrent que l'histoire doit aussi donner la parole aux simples citoyens, avec leurs vécus quotidiens, leurs opinions, leurs craintes, etc. ;
- constatent que la multiplicité des représentations qui forment la mémoire n'est pas équivalente à l'histoire telle qu'elle est habituellement transmise.

Pour introduire cette notion d'histoire orale, et comme exemple concret, j'ai distribué en classe des extraits de fiches de données de témoins, mises à disposition sur le site de l'association *Archimob*, l'association pour la collecte et l'archivage des témoignages sur la période de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. J'ai alors présenté l'objectif officiel de cette association, à savoir « *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* »³⁶. Même si cette expérience leur paraissait un peu abstraite, les élèves ont montré un vif intérêt pour une telle pratique. Mais ils ont vite exprimé qu'ils craignaient de ne pas savoir quoi dire. Ce n'est qu'à la vue des consignes de travail qu'ils se sont sentis quelque peu rassurés.

Les élèves ont connu des difficultés pour trouver des témoins et j'ai dû intervenir pour trouver les quelques témoins qui manquaient. Vu les âges très différents de ces témoins – le plus jeune ayant une quarantaine d'années, il m'a également fallu faire distinguer aux élèves les notions de témoins direct et indirect.

Dès lors que les élèves avaient acquis un certain nombre de concepts comme la subjectivité

³⁶ Nadine Fink, « Le témoignage oral en classe d'histoire : réflexion autour du projet Archimob », *Le cartable de Clio*, n° 2, 2002, p. 40.

dans la construction de la mémoire et que les problèmes de matériel audio avaient été réglés, ils pouvaient se lancer dans leur travail d'interview.

Quelques règles de base simples pour la conduite de l'entretien avaient bien sûr été données aux élèves. L'interview avait une forme semi-directe, dans le sens où les élèves avaient bien sûr des questions à poser, mais qu'une large place devait être laissée à l'expression libre du témoin.

Une fois les dossiers rendus, à partir d'une retranscription partielle des entretiens et d'une mise en évidence des aspects importants du XX^e siècle exprimés par les témoins, il restait donc à mettre les élèves dans la situation de discuter de leur travail et surtout de ce qu'il leur avait apporté. Ce qui s'est déroulé sous la forme de deux débats en classe.

La démarche des élèves s'est encore prolongée sous la forme d'une exposition d'affiches qui ont été présentées dans leur école. Les efforts accomplis ont ainsi été rendus visibles, qui plus est dans le contexte de la première commémoration en Suisse de la Journée de la Mémoire du 27 janvier, date de la libération du camp d'Auschwitz-Birkenau.

L'évaluation du travail des élèves

La discussion avec les élèves sur les sources orales a par contre été extrêmement riche. Concernant la construction des points de repère quant à l'histoire de l'humanité au XX^e siècle et les liens à tisser entre ces événements, ils ont été unanimes pour dire que le processus d'élaboration de sources orales, le recueil du témoignage, leur avait permis de rentrer en « contact » avec certains aspects du passé. Certains ont parlé d'événements

« rendus vivants » et d'autres ont même parlé d'images leur défilant devant les yeux au moment de l'écoute du récit du témoin. Ils ont aussi admis en grande majorité avoir entrevu, grâce aux témoignages, davantage d'éléments positifs dans ce XX^e siècle, les témoins leur ayant parlé, par exemple, de l'amélioration du confort de vie, de la médecine ou de la technique au sens large.

60 % des élèves ont relevé en particulier que les sources orales apportent des informations qui manquent dans les sources écrites. Pour 40 % d'entre eux, l'absence de sources orales ferait perdre des informations importantes. Mais ils n'ont été que 30 % à dire que les sources orales étaient plus fiables que les sources écrites.

Il semble donc que les élèves aient pris conscience de la variété des représentations du siècle précédent et de la pluralité de sa mémoire. Seule une toute petite minorité d'entre eux estime par contre que la subjectivité serait en défaveur d'une perception plus juste du passé, qu'elle déforme une certaine « vérité ».

Dans l'idéal, j'aurais souhaité faire une évaluation purement formative de cette démarche d'histoire orale, par exemple en leur soumettant un autre cas de pluralité des points de vue par lequel ils auraient eu à utiliser les outils d'analyse et de critique acquis dans cette séquence. En effet, « *la présentation des modes de pensée de l'histoire ne peut pas s'ajouter simplement à un enseignement factuel qui resterait l'objet essentiel des contenus et des critères d'évaluation des élèves* »³⁷.

³⁷ Nicole Tutiaux-Guillon, *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Etienne, Publication de l'Université, 2003, p. 135.

Mais cela ne m'a pas été possible par manque de temps.

EN CONCLUSION

En ce qui concerne leurs représentations, la moitié des élèves ont estimé que leur expérience d'histoire orale n'avait rien changé à leur conception du siècle. Ce qui est surprenant à mes yeux dans la mesure où leur vision m'a paru être enrichie en détails, ouverte à plus d'éléments positifs par les témoignages. Mais il s'avère que ces modifications sont parues superficielles aux élèves. L'autre moitié des élèves ont aussi affirmé ne pas avoir changé de représentations sur le XX^e siècle, mais ils ont ajouté qu'ils en avaient tiré une vision plus profonde, une meilleure perception des réalités de l'époque et de leur impact sur les gens ou encore un ancrage des événements dans une réalité plus palpable.

« 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 est 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 de l'historicisation »³⁸.

Pourquoi ai-je voulu utiliser l'histoire orale dans cette séquence sur les représentations du XX^e siècle?

Tout d'abord parce qu'elle donne la parole à tout un pan de la population qui n'a que rarement l'occasion de s'exprimer sur des sujets d'histoire et dont les expériences personnelles arrivent difficilement jusqu'aux oreilles de mes élèves. Ensuite, parce que je voulais que mes élèves « pensent » enfin leur XX^e siècle, au lieu de le regarder de loin comme un objet détaché d'eux, qui ne présenterait aucun intérêt.

Je voulais aussi que mes élèves soient acteurs de leur cours d'histoire. Or, comme l'exprime Alessandro Portelli dans ce volume du *Cartable de Clio*, les sources orales ne sont pas seulement le produit du témoin qui parle, mais aussi celui de l'historien qui écoute. Non pas seulement parce qu'il est celui qui retranscrit le discours du témoin, mais parce qu'il est celui qui pose des questions qu'il a choisies, celui qui réagit aux discours du témoin et qui l'influence probablement dans le choix de ses propos et de ses réactions.

Enfin, je désirais ouvrir mes élèves à une vision dynamique de l'histoire par l'observation de la multitude de visions possibles du passé. Il fallait que ce débat sur la diversité potentielle des interprétations et des explications pousse l'élève à raisonner historiquement.

J'ai regretté après coup de ne pas avoir rajouté la notion de découpage de cette

³⁸ *Ibid.*, p. 89.

période de l'histoire (bornes internes et externes) dans le questionnement des élèves sur son contenu. En effet, cette notion de découpage, de périodisation, peut donner elle aussi du sens à ce siècle, expliquer davantage sa dynamique³⁹.

CONCLUSIONS COMMUNES AUX DEUX EXPÉRIENCES

Au terme de ce travail nous sommes satisfaites des résultats obtenus et intimement convaincues d'avoir permis à nos élèves de penser et d'appréhender l'histoire autrement. Faire de l'histoire orale a ainsi été pour eux une expérience unique et enrichissante.

Aborder les migrations portugaises à l'école a permis, aux élèves de l'ECG, et dans une

mesure plus modérée du CO, de mieux saisir les enjeux de l'immigration. Parler d'univers mentaux différents, de l'intégration et des souffrances véhiculées par les familles portugaises a certainement agi sur les représentations mentales de nos élèves.

Prendre conscience des représentations diverses de ce qui était important au XX^e siècle et les faire évoluer au contact de témoins a également été enrichissant pour de jeunes adolescents.

Le recours à des démarches d'histoire orale permet ainsi de vivre des expériences uniques en classe d'histoire. Mais c'est aussi un moyen de mobiliser les modes de pensée de l'histoire, qu'il s'agisse de la distinction entre histoire et mémoire ou de la périodisation des faits du passé. 🐾

³⁹ Peut-être qu'une présentation simplifiée de *L'âge des extrêmes. Le court XX^e siècle*, d'Eric J. Hobsbawm (Bruxelles, Complexe, 2003) aurait permis de compléter cette lacune.

MULTIMEDIALITÀ E INSEGNAMENTO DELLA STORIA IN UN'ESPERIENZA DIDATTICA INTERDISCIPLINARE: DALLA RICERCA ALLA PRODUZIONE AUDIOVISIVA. «UNA STORIA DA RICORDARE»

MARIA TERESA INGICCO, DOCENTE DI DISCIPLINE GIURIDICHE ED ECONOMICHE,
ISTITUTO TECNICO STATALE «BLAISE PASCAL», GIAVENO (TO)

RÉSUMÉ

Maria Teresa Ingicco présente une expérience interdisciplinaire réalisée dans un établissement secondaire d'enseignement technique. Il s'agit d'une démarche d'apprentissage de l'histoire du XX^e siècle utilisant une didactique renouvelée et active, ainsi que des technologies audiovisuelles. Il s'agit aussi d'une démarche d'histoire orale puisqu'une vidéo a été réalisée qui rend compte du voyage à Céphalonie des élèves avec un rescapé du massacre des soldats italiens en septembre 1943 (des milliers d'entre eux furent tués après l'Armistice du 8 septembre 1943, entre l'Italie et les Alliés, et leur refus de s'engager au côté de la Wehrmacht).

Après une évocation du rôle majeur que joue l'éducation aux médias dans l'école du XXI^e siècle, c'est l'ensemble de la démarche réalisée par les élèves – enquête, vidéo, participation à un congrès – qui est décrit. En fin de compte, le bilan qui a pu être tiré s'est révélé très positif. Mais laissons la parole, à ce propos, aux jeunes réalisateurs de la vidéo : *« Vous n'avez jamais rêvé de peindre l'histoire ? De colorer de vie ces froides images qui nous viennent du passé en émouvant des villes entières par le souvenir de ce qu'elles ont vécu. Ce n'est pas difficile : il suffit parfois d'un peu de fantaisie, parfois d'observer attentivement les gens qui nous entourent. Un visage marqué par le temps compte plus que mille pages et sa voix les colore d'émotions ».*

PREMESSA

Nel presente contributo si intende descrivere un'esperienza di ricerca interdisciplinare, relativamente all'apprendimento della storia del Novecento, in cui ci si avvale dell'utilizzo delle nuove tecnologie e di una didattica innovativa, che prevede una speri-

mentazione nella scansione e nella presentazione dei contenuti, nella gestione del processo di apprendimento – insegnamento, nella realizzazione del prodotto per la comunicazione esterna e nella documentazione del percorso.

1. MULTIMEDIALITÀ E DIDATTICA

1.1. La «*media education*» (ME):

una possibile definizione di obiettivi e di contesti pedagogici

L'interesse del mondo della scuola italiano verso la multimedialità o, più in generale, verso la «*media education*», si è diffuso in modo significativo dagli anni '90, per quanto si possa riconoscer, a partire dal secondo dopoguerra, una presenza in particolare del cinema fra i media «educanti», sia all'interno, sia all'esterno delle istituzioni scolastiche.

Le istanze via via emerse negli anni Settanta ed Ottanta vengono raccolte nella sintesi del documento della Conferenza mondiale di Tolosa (1990) sulle *Nuove direzioni della Media Education* e si articolano come segue:

- l'attenzione al mondo dei media in tutte le sue espressioni, comprese la pubblicità, la musica, le forme di comunicazione giovanili;
- l'abbandono di un approccio «difensivo» e la consapevolezza della partecipazione attiva alla costruzione del senso del messaggio;
- l'apertura, in chiave collaborativa, alla presenza in aula di professionisti dei media per approfittare delle loro competenze e migliorare i prodotti;
- il valore «democratizzante» della ME attraverso il ripensamento del rapporto di formazione tra docente ed allievo, in funzione di ruoli co-collaboranti nel processo di ricerca ed apprendimento. La dimensione civile della ME, i temi dell'uguaglianza, il diritto di accesso, di partecipazione, sono campi in cui la ME riconosce di poter svolgere un ruolo determinante, dotandosi, così, di una marcata impronta civile.

Possiamo riconoscere una strategia educativa finalizzata a favorire nei giovani l'acquisizione di una capacità di comprendere e confrontarsi con i media, e di saper creare, a loro volta, nuove forme di espressione e di comunicazione.

La ME assume quindi anche una connotazione sociale e politica: si rivolge al «cittadino» perché non sia un semplice fruitore acritico dei media.

Emergono, cioè, due obiettivi prioritari:

- promuovere la riflessione critica analizzando i messaggi e i mezzi;
- favorire la sperimentazione creativa in quanto opportunità espressiva.

Nel tentativo di ricostruire storicamente una sintesi dei paradigmi, cioè dei modelli che ispirano la progettazione didattica, possiamo individuarne quattro.

Il paradigma inoculatorio: l'intervento educativo consiste nel neutralizzare gli effetti condizionatori dei media sull'individuo attraverso un lavoro di analisi sui testi, che consenta al ragazzo di sviluppare la capacità di riflettere sulle motivazioni di coloro che lo hanno realizzato (Len Masterman e Scuola di Francoforte, anni 60 e 70).

Il paradigma delle arti popolari: che porta a distinguere i medium privilegiando il cinema di «valore» (Rossellini, Bergman) rispetto al cinema di «cassetta»; secondo questo approccio, l'educazione serve a migliorare i gusti dello spettatore (riviste *Cahiers du Cinéma*, *Screen*, anni 60 e 70).

In questi anni si estende ai registi lo status di autori, vengono istituiti corsi di cinema,

esplode il boom del «cineforum», le opere cinematografiche vengono proposte agli studenti alla pari delle opere letterarie. L'insegnante si pone come unico arbitro, discriminando tra i diversi mezzi di espressione e trascurando spesso ciò che nella pratica è più vicino ai giovani.

Il paradigma dei «media di comunità»: i testi mediatici non sono «finestre sul mondo», ma il risultato del lavoro simbolico di costruzione di chi li produce. Si afferma che i media non sono la realtà, ma la «rappresentazione» del reale e che inoltre la lettura dello spettatore non è un atto neutrale, ma il risultato di un'azione di decodifica con cui esso si appropria del testo.

Obiettivo dell'educazione, quindi, non è più dare parametri valoriali, ma decostruire il testo per riconoscervi le regole linguistiche e gli interessi ideologici contenuti dal prodotto mediale.

Il paradigma delle scienze sociali: i media agiscono nella società al pari di altre forze istituzionali quali la produzione, le organizzazioni, la scuola, con cui intrattengono relazioni di tipo complesso; la finalità della ME è sviluppare nei ragazzi la capacità di capire i media e di porsi in relazione consapevole con essi.

I vantaggi di questo approccio possono essere:

- il fatto di non identificare contenuti disciplinari specifici da aggiungere a quelli già contemplati nel curriculum;
- la capacità di restare aderenti agli interessi reali dei giovani;
- l'indicazione di un quadro concettuale molto flessibile;
- l'indicazione di aree di ricerca non gerarchicamente ordinate, né indipendenti le

une dalle altre, ma strettamente interdipendenti.

Per passare dall'approccio pedagogico alla prassi didattica è utile esaminare in quale contesto operativo si può realmente collocare la ME nella pratica didattica.

Per contesto intendiamo lo spazio, la prospettiva, all'interno dei quali la ME è pensata. È lo scenario teorico ed operativo all'interno del quale si declinano contenuti, obiettivi, metodi e strumenti.

Possiamo riconoscerne tre.

Il contesto critico

La ME è intesa come **educazione «ai» media**. In questa prospettiva, i media sono supporti, occorre lavorare sui contenuti e fornire strumenti per non subirli passivamente; l'educazione serve a decodificarli criticamente.

Il contesto tecnologico

La ME è intesa come **educazione «con» i media**. In questa prospettiva i media servono come risorse per reinventare la didattica (cinema per fare storia, documentari per fare geografia), utensili per rendere più efficace l'insegnamento, mezzi per superare lo schema della lezione frontale e il primato dell'insegnante, sostituti del libro in quanto possono fornire altri tipi di esperienza che consentono di aprire la didattica attivando i suoi destinatari, veicoli di conoscenza collaborativa e strumenti di apprendimento attraverso la scoperta e la ricerca.

Il contesto produttivo

La ME è **educazione «per» i media**. In questa prospettiva i media danno l'opportunità di un'alfabetizzazione alla realtà tecnologica,

sono «macchine espressive», modi per «scrivere», per fare cultura alternativa, per fare comunicazione alternativa, il loro uso corrisponde ad uno dei saperi di base di cui l'individuo deve essere dotato per poter affrontare l'attuale complessità della realtà sociale, sono un mezzo di espressione democratica, un ambiente per comunicare, per creare cultura, per esprimersi.

1.2. Media education e prassi didattica

Nelle didattiche con le tecnologie, il modello pedagogico più convincente tra le teorie di riferimento è quello costruttivista, secondo il quale, nella società della conoscenza, gli individui dovranno disporre, soprattutto, di tutte le competenze metodologiche necessarie – in particolare la capacità di trasferire gli apprendimenti – per svolgere le operazioni di reperimento delle informazioni e dei saperi.

In futuro non sarà tanto importante «sapere», quanto essere in grado di elaborare strategie personali, al fine di raggiungere la conoscenza e di costruirla secondo la necessità. L'individuo è chiamato ad assumere un ruolo attivo all'interno del proprio processo di apprendimento.

L'apprendimento, quindi, nel paradigma costruttivista è un processo attivo che attribuisce particolare importanza all'esperienza in quanto è attraverso di essa che il significato della realtà viene prodotto e imposto sul mondo esterno.

Nella pratica didattica l'accento si sposta pertanto dall'obiettivo al soggetto che apprende, favorendo lo sviluppo di molteplici percorsi di insegnamento e di apprendimento.

Se numerose conferme si hanno sull'efficacia dell'uso della ME come strumento a supporto dell'insegnamento, la documentazione della pratica didattica conforta, tuttavia, l'idea che i migliori risultati siano ottenuti quando le strutture ipertestuali sono direttamente realizzate dai ragazzi.

Metodi e strategie possono essere dati come definitivamente appresi, infatti, quando il soggetto che apprende è in grado di reimpiegarli in contesti differenti rispetto a quelli di partenza.

La progettazione e l'implementazione di ipertesti rappresenta un modo per promuovere nel soggetto atteggiamenti cognitivi e metacognitivi.

Gli aspetti dell'interazione sociale e della cooperazione si rivelano, inoltre, componenti pienamente valorizzati nelle didattiche «per» i media. Risultano particolarmente efficaci, infatti, le strategie che utilizzano ad esempio l'apprendimento cooperativo.

Secondo questo approccio gli studenti tra loro e gli studenti e i docenti collaborano secondo una gestione democratica, sviluppando competenze non solo conoscitive, ma anche sociali.

Un compito finale complesso e da raggiungere in gruppo rappresenta un forte elemento di interdipendenza ed è constatato che, nel gruppo, le dinamiche di cambiamento in senso formativo evolvono più rapidamente che non attraverso la maturazione individuale.

Il gruppo collaborativo produce apprendimenti più efficaci sui singoli, differenti punti di vista arricchiscono l'apprendimento, stando

in relazione si apprende la capacità di interagire, si sommano e si integrano le diverse capacità e i diversi livelli di capacità di decodificare e codificare messaggi, si sviluppa la cosiddetta «intelligenza collettiva».

L'insegnante, promotore di ME, ha un ruolo strumentale allo sviluppo dell'apprendimento ed alla cultura del gruppo, facilita l'apertura ad esperienze nuove e, se interessato a scambi con colleghi che condividono l'interesse per le opportunità offerte dalla ME, grazie alla rete, può far parte di diverse comunità virtuali che hanno fatto del confronto con partner di paesi diversi uno strumento di promozione della propria professionalità. Trasmettere, anche agli allievi, l'esigenza e la significatività di condividere percorsi di crescita con coetanei di paesi e culture diverse rappresenta un traguardo di portata ragguardevole sul piano della costruzione del senso di comunità e, dunque, dell'educazione alla cittadinanza.

1.3. Media education in quanto educazione «per» i media: i materiali didattici

La didattica tradizionale si avvaleva di materiale cartaceo, a stampa, caratterizzato dalla standardizzazione delle conoscenze e finalizzato alla valutazione quantitativa dell'apprendimento.

Sono poi entrati a far parte della didattica i prodotti audiovisivi che hanno introdotto i linguaggi visivi; generalmente questi ausili sono stati utilizzati per lo studio di determinati ambiti disciplinari, in particolare quelli scientifici.

In seguito, con difficoltà, sono entrati nelle scuole alcuni prodotti informatici, sia

hardware che *software*, che hanno proposto nuovi codici simbolici e nuovi ambienti di apprendimento. Il loro scopo era di puntare ad una metodologia di integrazione nella didattica e servivano originariamente per la documentazione, come contenitori di informazioni.

I prodotti multimediali, caratterizzati dai *software* ipertestuali ed ipermediali, hanno fatto la loro comparsa recentemente, ma stanno interessando sempre più la didattica per la loro influenza sulle metodologie e sull'organizzazione dei contenuti.

In passato, spesso con il termine multimedialità nella scuola, è stato fatto riferimento all'utilizzo di più strumenti contemporaneamente (la telecamera, il videoregistratore, la lavagna luminosa ed il televisore).

Oggi il termine qualifica la presenza di più sistemi simbolici contemporaneamente gestiti all'interno di uno stesso ambiente: il computer. La possibilità di sfruttare canali comunicativi quali il testo scritto, il suono, le immagini (statiche o in movimento, per cui anche filmati) in uno stesso mezzo, permette nella didattica alcune innovazioni metodologiche e processuali che dovrebbero adeguare l'assetto educativo alle trasformazioni socioculturali in atto. In primo luogo si apre un nuovo spazio di lavoro cognitivo e comunicativo, nel quale sono molteplici le competenze e le facoltà utilizzate dal soggetto in apprendimento; c'è una maggiore scelta anche nelle competenze richieste per cui tutti gli individui sono stimolati a trovare motivazioni e percorsi conoscitivi. Vengono evidenziate alcune competenze, che erano latenti nell'assetto scolastico tradizionale il quale richiedeva esclusivamente le classiche

abilità linguistiche e logico-matematiche. Si apre un nuovo rapporto tra la mente di chi apprende e il mezzo che ne rispecchia, secondo alcune teorie, la struttura.

2. PRESENTAZIONE SINTETICA DEL PROGETTO

Il progetto «*Le parole e le scelte nella guerra: l'episodio di Cefalonia attraverso l'analisi storiografica e le testimonianze*» è stato inserito nel percorso più ampio su «*La storia dei popoli del '900 attraverso le testimonianze e i micro documenti*». Maria Teresa Ingicco (Discipline giuridiche ed economiche) e Guido Ostorero (Italiano e Storia), entrambi docenti presso l'Istituto Tecnico Statale «Blaise Pascal» di Giaveno (Torino), ne furono i due responsabili.

2.1. Il contesto di riferimento

Il progetto di ricerca storica, nato in questo contesto, è scaturito dall'esigenza di fornire agli studenti strumenti di analisi e di comprensione degli eventi storici che favorissero la partecipazione attiva e che portassero ad un'attenta riflessione nella raccolta e nella selezione delle fonti.

Questa riflessione di carattere prevalentemente pedagogico ha reso necessario valorizzare nelle discipline gli aspetti formativi e quelli motivazionali.

Questa metodologia ha accompagnato la programmazione dei docenti per circa un quinquennio portando alla costituzione, all'interno dell'Istituto, di un laboratorio audiovisivo permanente che consentisse di documentare nel corso degli anni le ricerche effettuate.

Nell'ambito del progetto «Storia del Novecento», promosso dalla regione Piemonte, si è sviluppato il tema della percezione della guerra e della condizione dei singoli (popolazione civile e militari) di fronte alle scelte drammatiche che spesso il conflitto impone. La decisione di studiare i fatti di Cefalonia è nata dall'interesse per un episodio della nostra storia molto discusso e non ancora concordemente documentato e dall'opportunità di avvalersi della testimonianza di due sopravvissuti residenti nel territorio della Val di Susa e disponibili a raccontare i fatti e a mettere a disposizione degli studenti i propri documenti.

2.2. Gli obiettivi della ricerca

- reperire, selezionare, interpretare fonti storiche di diversa natura;
- conoscere le procedure della ricerca storica e storiografica;
- organizzare i contenuti in funzione di una visione organica di micro e macro problemi relativi all'oggetto della ricerca;
- costruire conoscenze che consentano di passare dalla memoria individuale a quella collettiva, dalle «microstorie» alla «storia»;
- conoscere gli eventi ed esaminare criticamente le loro possibili interpretazioni;
- ricercare sul campo nuovi elementi di conoscenza;
- selezionare e rielaborare criticamente i dati acquisiti;
- documentare il percorso anche attraverso strumenti multimediali efficaci ed utili alla comunicazione.

2.3. Le metodologie

Gli attori del progetto sono stati gli studenti, i docenti (di Lettere, Discipline giuridiche ed economiche, Storia e Filosofia), i testimoni,

l'Istituto piemontese di Storia delle resistenze, degli esperti, il Comitato Colle del Lys, delle Associazioni di ex combattenti ed internati, alcuni Enti locali (comuni, comunità montana, Provincia di Torino).

In tutte le fasi della ricerca si sono utilizzati i gruppi di lavoro, con l'attribuzione di compiti diversificati in funzione dell'obiettivo che di volta in volta veniva individuato.

I docenti hanno svolto in ogni fase un ruolo di coordinamento e di mediazione, favorendo la verifica in itinere dei risultati raggiunti e l'eventuale ridefinizione degli obiettivi e dei compiti.

Le testimonianze sono state raccolte essenzialmente secondo la metodologia della videointervista, talvolta con la somministrazione di domande preparate in precedenza dai ragazzi, talvolta in modo più informale e condizionato dalle circostanze, come in alcune riprese sull'isola che documentano incontri con testimoni locali.

In un secondo momento i ragazzi stessi, con il coordinamento dei docenti, hanno riportato in un testo scritto l'intero contenuto delle interviste, concordando all'interno dei gruppi di lavoro i criteri di selezione. Nel selezionare si è cercato comunque di non modificare il contenuto globale delle interviste.

Per la formazione degli studenti all'uso del linguaggio audiovisivo ci si è avvalsi della consulenza di un esperto che da alcuni anni collabora con i docenti all'interno del laboratorio dell'Istituto.

La stesura della sceneggiatura è stata il risultato della schedatura, dell'esame e della selezione

del materiale raccolto. Il commento e i testi a supporto delle testimonianze sono stati redatti dagli studenti, che hanno confrontato i dati raccolti attraverso le fonti orali con quanto emerso dalla consultazione dei documenti scritti e dei saggi a disposizione.

Anche la ricerca delle musiche è servita a valorizzare le competenze di alcuni elementi all'interno del gruppo classe, che in un «normale» percorso scolastico difficilmente si sarebbero potute evidenziare.

Il lavoro di montaggio è stato effettuato con l'intervento di un consulente esterno, ma vi hanno costantemente partecipato i docenti ed il gruppo di lavoro degli studenti, perché restasse costante la partecipazione attiva in tutte le fasi della ricerca.

2.4. Le fasi di realizzazione

Par la realizzazione del progetto, gli strumenti seguenti sono stati utilizzati: testi letterari, manuali, testi di storiografia, documenti originali (lettere, fotografie, filmati, ecc.), videocamera, videoregistratore et microfoni, il laboratorio di informatica, il laboratorio di storia e la sala di montaggio.

Durante l'anno 2002-2003, si sono svolte delle attività di ricerca e programmazione con gli allievi e produzione materiale, monitoraggio e consulenza con esperti, in particolare:

- l'analisi e la selezione della documentazione reperita;
- l'incontro con i testimoni;
- il viaggio a Cefalonia con il testimone e la raccolta materiale audiovisivo;
- la formazione del gruppo di produzione del filmato;
- la schedatura e selezione del materiale audiovisivo;

- la stesura della sceneggiatura;
- il montaggio del video *Una storia da ricordare*;
- la valutazione del percorso.

Durante l'anno 2003-2004, la ricerca e la produzione materiale cartaceo e multimediale sono state presentate al pubblico con:

- la proiezione e il commento del video da esperti;
- la stesura del fascicolo di documentazione;
- l'inserimento del materiale sul portale web della scuola;
- il Convegno «Cefalonia: una storia da ricordare».

I prodotti finalmente realizzati furono il video, il fascicolo e un cd rom.

3. IL VIDEO «UNA STORIA DA RICORDARE»

La produzione del video si colloca all'interno del percorso di ricerca che si è sviluppato attraverso diverse fasi:

- l'attività di preparazione, in cui si è cercato di acquisire la conoscenza degli eventi consultando manuali di storia, saggi, diari, materiale multimediale disponibile in rete, ecc.;
- la selezione e la rielaborazione dei materiali e la produzione di schede per la comunicazione in plenaria di quanto realizzato nei gruppi di lavoro;
- la ricerca di testimonianze e di iniziative a livello locale, che consentissero di approfondire il tema della memoria individuale e collettiva;
- l'incontro con i testimoni e la progettazione del viaggio di studio;

- la formazione del gruppo incaricato delle riprese e l'individuazione dei compiti degli altri gruppi di lavoro;
- la realizzazione del viaggio, delle riprese e delle interviste;
- l'esame dei materiali e la relativa schedatura;
- la formazione del gruppo incaricato della stesura della sceneggiatura e del montaggio;
- la stesura della sceneggiatura, la realizzazione del montaggio e della postproduzione.

Assolutamente fondamentale è stata la disponibilità del testimone, il signor Pasquale Nicco, che, prima, durante e dopo la visita a Cefalonia, ha saputo stabilire con i ragazzi un rapporto profondo e facilitare quel «passaggio di memoria» tra le generazioni, che è fatto non solo di emozioni, ma di conoscenze, di riflessioni, di trasmissione di valori.

Continuo è nel video il passaggio dalla testimonianza, alla ricostruzione degli storici, alla raffigurazione dei luoghi, con l'intento di «dare vita» al ricordo e di «colorare» la storia.

3.1. La valutazione del percorso

La valutazione del processo e del prodotto è stata positiva sia nell'opinione dei docenti sia in quella degli allievi, anche per l'immediatezza comunicativa e per i profondi significati del video.

La ricerca delle informazioni attraverso le interviste, oltre ad avvicinare i ragazzi ad una delle metodologie che la stessa ricerca storica adotta, ha dimostrato anche una forte valenza educativa.

L'apprendere da chi porta il proprio vissuto e le proprie più intime riflessioni contribuisce,

infatti, a rendere più incisiva la comunicazione ed inoltre porta i ragazzi a comprendere che fare ricerca non significa solo estrarre dai libri e da quanto altri hanno già elaborato, ma vuol dire soprattutto risalire alle fonti, esaminare i dati raccolti, selezionarli secondo la loro significatività ed anche interrogarsi sull'effetto del proprio intervento di rielaborazione.

A conclusione si fa riferimento a quanto i ragazzi stessi hanno scritto per l'introduzione al video: *«Avete mai sognato di dipingere la storia? Colorare di vita quelle fredde immagini che ci vengono dal passato muovendo intere città nel ricordo di ciò che hanno vissuto. Non è difficile: a volte basta la fantasia, altre volte, invece, basta osservare i particolari come la gente che ci circonda. Un volto segnato dal tempo conta più di mille pagine e la sua voce le colora di emozioni».*

4. PROSECUZIONE DELLA RICERCA E LINEE DI APPROFONDIMENTO

Il Convegno «Cefalonia: una storia da ricordare» si è svolto il 29 gennaio 2004 ed è stato largamente seguito dal pubblico e dalle istituzioni.

Il programma è stato il seguente.

Relazioni a cura degli studenti:

- «Le parole della guerra: le scelte, le testimonianze, la ricerca»;
- Proiezione del video *Una storia da ricordare* (allievi della classe 5B, Amministrativo);
- «Le indagini e il processo in corso attraverso la stampa tedesca» (allievi delle classi 5C e 5D, Linguistico).

Relazioni con relatori esterni:

- «Cefalonia, tra memoria e rimozione», di Carlo Palumbo, storico;



Il testimone, Pasquale Nicco, e gli allievi.

- «Un Diario della morte: memorie, verbali, indagine - 60 anni dopo l'eccidio di Cefalonia», di Christiane Kohl, giornalista e scrittrice;
- «La generazione sfortunata dei ragazzi italiani va al massacro» di Alfio Caruso, giornalista e scrittore.

Da tutti gli interventi è emersa non solo l'importanza di ricostruire rigorosamente gli eventi storici, ma anche la necessità per i due popoli di ricercare la verità, ponendosi di fronte alla propria storia con responsabilità e senza reticenze. ↻

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE DI RIFERIMENTO SU MULTIMEDIALITÀ E DIDATTICA

- Barbara Bruschi, *Tecnologie dell'istruzione e nuove didattiche*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2001.
- Antonio Calvani, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Pisa, ETS, Pisa, 1995.
- Antonio Calvani, *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Firenze, Carocci Editore, 1999.
- Derrick de Kerckhove, *Brainframes*, Bologna, Baskerville, 1993.
- Roberto Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1998.
- Peppino Ortoleva, *Mass media. Nascita e industrializzazione*, Firenze, Giunti, 1995.
- Karl R. Popper & John Condry, *Cattiva maestra televisione*, Bologna, Reset-Donzelli, 1994.
- Pier Cesare Rivoltella, *Come Peter Pan. Educazione, media e tecnologie oggi*, Santhià, GS editrice, 1998.
- Pier Cesare Rivoltella, *L'audiovisivo e la formazione. Metodi per l'analisi*, Padova, Cedam, 1998.
- Pier Cesare Rivoltella, *La scuola in rete. Problemi ed esperienze di cooperazione on line*, Santhià, GS Editrice, 1999.
- Pier Cesare Rivoltella, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Firenze, Carocci Editore, 2001.
- Maria Franca Tricarico, *Insegnare i media. Didattica della comunicazione nei programmi scolastici*, Santhià, GS Editrice, 1999.

MÉMOIRE ET HISTOIRE LOCALE AUTOUR DE TRIESTE : LA RIZIÈRE DE SAN SABBA ET LES « FOIBE »

MARTINA RUDES, ENSEIGNANTE, TRIESTE

1943-1945 : LIEUX ET NON-LIEUX DE MÉMOIRE

Les événements dramatiques qui se sont déroulés entre 1943 et 1945 dans la Vénétie Julienne, en Istrie, à Gorizia, à Trieste et aux environs de la ville sont liés à des lieux bien précis : la Rizière de San Sabba et les « foibe ».

L'armistice du 8 septembre 1943, qui fit suite à la débâcle italienne, marqua la dissociation de la monarchie italienne d'avec l'Allemagne et déboucha, au Nord de l'Italie, sur la création de la République de Salò, un régime fantoche à la solde de l'occupant nazi. Dès lors, la Vénétie Julienne ne fit plus partie de l'Etat italien et fut intégrée dans la zone de l'«*Adriatisches Küstenland*», le Littoral Adriatique, un territoire directement administré par le Reich. En Istrie, cette situation provoqua une révolte des paysans croates contre les propriétaires italiens et les représentants d'un Etat assimilé au fascisme. Ce régime avait été particulièrement sévère avec la population slave, lui infligeant des persécutions et anéantissant tout espoir de progrès social, ce qui explique le caractère à la fois national et social de la révolte. A la violence populaire spontanée, alimentée par les haines politiques et personnelles, par les rancœurs ethniques et familiales, et par divers intérêts, s'est aussi parfois ajoutée une violence programmée. Elle répondait à un des-

sein politique, soit la destruction de la classe politique italienne perçue comme un obstacle à l'affirmation du mouvement de libération croate qui entendait asseoir son pouvoir sur les cendres du pouvoir italien.

Au cours de l'automne 1943, des victimes de cette violence sont jetées dans les « foibe », ces dépressions naturelles du Karst. Les estimations les plus crédibles font état de 600 à 700 victimes, l'Istrie étant la région la plus touchée.

Après le 8 septembre 1943, en Vénétie Julienne, les formations de la milice fasciste et les différents services de police sont passés sous la dépendance directe des SS qui supervisaient la répression politique et raciale, ainsi que la lutte contre les résistants.

La Rizière de San Sabba, vaste ensemble de bâtiments constituant une usine de décortilage du riz et construit en 1913, avait d'abord été utilisée par l'occupant nazi comme camp de prisonniers provisoire pour des militaires italiens capturés après le 8 septembre. Vers la fin octobre, elle s'est transformée en «*Polizeihaftlager*», camp de détention politique, destiné aussi bien au tri des déportés vers l'Allemagne ou la Pologne qu'à la détention et l'élimination d'otages, de résistants, de détenus politiques et juifs. Des calculs effectués sur la base de témoignages

ont parlé de 3000 à 5000 personnes éliminées dans la Rizière. Mais le nombre de ceux qui y sont passés pour être ensuite envoyés dans les camps nazis ou au travail obligatoire est encore bien plus grand.

Au printemps 1945, après la défaite allemande, les autorités yougoslaves qui s'étaient installées à Trieste et Gorizia procédèrent à une série d'arrestations. Ces rafles étaient dirigées contre les membres de l'appareil de répression nazi et fasciste, les hauts fonctionnaires fascistes juliens, les collaborateurs, mais aussi des partisans italiens récusant l'hégémonie du mouvement de libération yougoslave, des représentants du Comité de Libération Nationale (CLN) julien, des anticommunistes slovènes et des citoyens non-engagés politiquement, mais ouvertement pro-Italiens.

Cette vague de répression relevait d'une sorte de «règlement de compte» et d'une «épuration préventive» visant à éliminer tous les opposants, même potentiels, au nouveau pouvoir dont le programme prévoyait l'annexion de toute la Vénétie Julienne à la Yougoslavie de Tito. C'est ainsi qu'au printemps 1945, plusieurs milliers de personnes ont été arrêtées et un nombre indéterminé de prisonniers jetés dans les «foibe».

De 1943 à 1956, presque tous les Italiens qui vivaient dans les territoires sous contrôle yougoslave se sont exilés et ont dû quitter ce qui était leur pays natal. On parle de ce propos d'un exode de 250 000 à 300 000 personnes qui ont été dispersées à travers le monde: elles ont été nombreuses à rejoindre l'Italie, mais une bonne partie a émigré en Amérique ou en Australie.

DE LA MÉMOIRE (OU DES HISTOIRES) À L'HISTOIRE?

En Vénétie Julienne, la mémoire des événements de 1943 à 1945 est encore très vive, mais elle n'est pas collectivement partagée. Ce qui explique l'animosité et les querelles qui accompagnent encore toutes les célébrations, commémorations ou visites officielles à un lieu de mémoire qui sont liées à ces événements.

Dès 1945, la Rizière de San Sabba et les «foibe» ont été reliées à deux mémoires collectives dont l'une excluait – ou du moins ignorait – tout ce qui relevait de l'autre. La mémoire était donc ainsi un facteur d'identité politique: les uns voyaient dans les «foibe» l'expression des crimes du communisme, les autres dans la Rizière de San Sabba celle des crimes nazis et fascistes.

Mais il s'agissait aussi d'un problème d'identité nationale si l'on pense aux Slovènes et Croates en Italie ou aux Italiens en Slovénie et Croatie. Il y a donc dans la mémoire collective des liens très complexes entre l'appartenance idéologique et l'identité nationale. Et il est important d'en tenir compte et de savoir les dénouer si l'on veut utiliser les témoignages oraux dans le but de reconstruire l'histoire.

Au-delà des conditionnements de la mémoire collective se pose aussi le problème de la crédibilité de la mémoire individuelle des protagonistes de ces événements, désormais tous âgés, et de leur manque de perspective historique, surtout dans les cas où ils ont été impliqués eux-mêmes, ou leur famille, dans des situations dramatiques.

En recourant à l'histoire orale, pour que les mémoires puissent se transformer en histoire,

il faudrait peut-être :

- connaître l'histoire personnelle de chaque témoin ;
- séparer autant que possible son histoire personnelle de l'histoire générale ;
- analyser les liens entre cette histoire personnelle et l'histoire générale ;
- confronter des témoignages oraux dans leur pluralité et exprimant des points de vue différents.

Il n'en reste pas moins qu'un travail sur les témoignages pourrait s'avérer particulièrement fécond dans cette région de Trieste qui reste marquée par des conflits de mémoire. On pourrait aussi l'envisager dans le cadre des écoles.

L'HISTOIRE ORALE À L'ÉCOLE

Du point de vue didactique, un travail d'histoire orale en situation scolaire pourrait aussi aider à développer le savoir-faire des élèves, notamment en ce qui concerne :

- la recherche et le choix des sources d'information ;
- la récolte, l'analyse et la confrontation des témoignages ;
- la reconstruction des événements historiques à partir des données ainsi recueillies.

Une telle démarche leur apprendrait également :

- à formuler des questionnaires ;
- à écouter et comprendre des récits oraux ;
- à lire et comprendre des textes écrits ;
- à exposer sous forme orale ou écrite les connaissances qu'ils ont acquises en histoire ;
- à s'approprier la terminologie de l'histoire.

Enfin, les élèves apprendraient à travailler en groupe et à dialoguer en partageant leurs connaissances et en fournissant chacun une part d'un travail commun.

Un travail d'histoire orale à l'école aurait l'avantage de rendre les élèves plus actifs, mais surtout de rendre l'histoire plus intéressante et son étude plus agréable. ✨

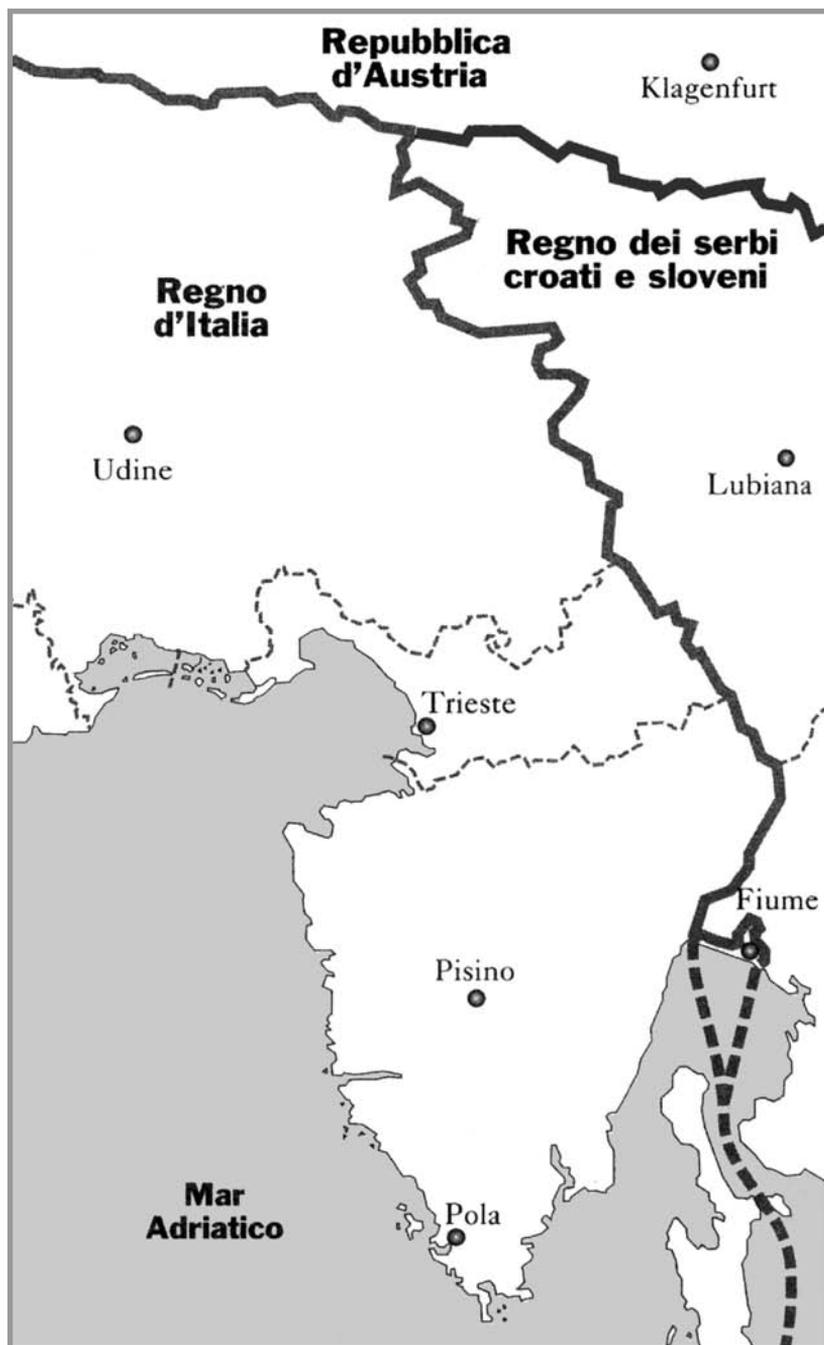
REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

Les « foibe » et l'exode

- Elio Apih, *Trieste*, Rome-Bari, Laterza, 1988.
- Elio Apih, *Friuli e Venezia Giulia. Storia del '900*, Gorizia, Editrice Goriziana, 1997.
- Franco Ceccotti et Raoul Pupo, « Il confine orientale. Una storia rimossa », *I viaggi di Erodoto*, n° 34, 1998.
- Gaetano La Perna, *Pola, Istria, Fiume 1943-1945. La lenta agonia di un lembo d'Italia*, Milan, Mursia, 1993.
- Ennio Maserati, *L'occupazione jugoslava di Trieste*, Udine, Del Bianco, 1966.
- Fulvio Molionari, *Istria contesa. La guerra, le foibe, l'esodo*, Milan, Mursia, 1996.
- Raoul Pupo, *Guerra e dopoguerra al confine orientale d'Italia 1938-1956*, Udine, Del Bianco, 1999.
- Giampaolo Valdevit, *Foibe: il peso del passato*, Venice, Marsilio, 1997.

La rizière de San Sabba

- Elio Apih, *Italia, fascismo e antifascismo nella Venezia Giulia (1918-1943)*, Rome-Bari, Laterza, 1966.
- Silvia Bond, *La persecuzione antiebraica a Trieste (1938-1945)*, Udine, Del Bianco, 1972.
- Enzo Collotti, *Il Litorale Adriatico nel nuovo ordine europeo*, Milan, Vangelista, 1974.
- Marco Coslovich, *I percorsi della sopravvivenza. Storia e memoria della deportazione dall'Adriatisches Küstenland*, Milan, Mursia, 1994.
- *Dallo squadristico fascista alle stragi della Risiera. Trieste, Istria, Friuli*, Trieste, ANED, 1978.
- Galliano Fogar, *Sotto l'occupazione nazista nelle province orientali*, Udine, Del Bianco, 1969.
- Ferruccio Fölkel, *La risiera di San Sabba. L'olocausto dimenticato: Trieste e il litorale adriatico durante l'occupazione nazista*, Milan Rizzoli, 2000.
- Mario Pacor, *Confine orientale. Questione nazionale e resistenza nel Friuli-Venezia Giulia*, Milan, Feltrinelli, 1964.
- Anna Maria Vinci (dir.), *Trieste in guerra. Gli anni 1938-1943*, Istituto Regionale per la Storia del movimento di liberazione nel Friuli-Venezia Giulia, Trieste, 1992.



Cartes tirées de: « Il confine orientale. Una storia rimossa », *I viaggi di Erodoto*, n° 34, 12^e année, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1998.





GILLES FORSTER, HISTORIEN, UNIVERSITÉ DE GENÈVE¹

Le récent succès de l'exposition *l'Histoire c'est moi* organisée par l'association *Archimob* au théâtre St-Gervais interpelle l'historien à plus d'un titre. Rappelons que cette exposition proposait un panorama de témoignages vidéos sur la Seconde Guerre mondiale regroupés par thèmes et mis en scène de manière interactive. Elle a donné à une partie de la génération de la *Mob* l'occasion d'exprimer des paroles qui semblaient peu audibles lors de la crise des biens en déshérence. Elle s'intègre aussi à un vaste mouvement d'intérêt pour l'histoire orale et les témoignages. L'historienne Annette Wieworka a bien montré comment la société avait refusé d'entendre les récits des survivants de la Shoah dans l'immédiate après-guerre et que, par un juste retour des choses, la parole des rescapés était aujourd'hui devenue centrale.² Le travail de Steven Spielberg avec sa *Survivors of the Shoah Visual History Foundation* et celui d'*Archimob* illustrent la prééminence de cette *Ere du témoin*.

La nécessité d'entendre la parole des contemporains d'un événement ne confère toutefois pas au témoignage un caractère essentiel dans le processus de compréhension. Elle peut au contraire illustrer la différence entre

mémoire et histoire. Inutile ici de disserter sur les méandres de la mémoire et les difficultés qu'il existe de se représenter ce qui s'est réellement passé. La mémoire peut facilement jouer des tours. Dès lors, il faut se poser la question du rôle du témoignage dans l'appréhension d'une réalité historique. Ne convient-il pas d'admettre que la mémoire est uniquement la représentation d'un événement par un témoin. Et s'il existe un intérêt à travailler sur ces représentations, leur utilisation dans le cadre historique ne peut se faire sans les intégrer au corpus analytique de l'histoire. A cet égard, n'oublions pas que les recherches historiques se fondent aussi sur des documents demeurés secrets et que le recours au témoignage s'avère dès lors inopérant. Les achats d'or par la Banque nationale – une des prestations suisses les plus appréciées de l'Allemagne nazie – en sont le meilleur exemple. L'écriture de l'histoire nécessite donc une méthodologie qui repose sur un recoupement et une critique des sources, sur un travail d'hypothèses et de vérifications d'hypothèses. Ceci n'a pas été fait pour *l'Histoire c'est moi*. Cette exposition s'apparente dès lors beaucoup plus à une entreprise mémorielle qu'historique. Son objectif n'est pas de connaître, de comprendre ce qui s'est passé durant la guerre. Son titre m'apparaît à cet égard particulièrement malheureux.

¹ Gilles Forster a été collaborateur scientifique à la Commission Bergier.

² Annette Wieworka, *L'Ere du Témoin*, Paris, Plon, 1998.

Les récents débats sur la Suisse durant la guerre illustrent aussi cette confusion entre mémoire et histoire. Un certain nombre d'associations ont refusé en bloc la plupart des recherches de la Commission Bergier. Ils opposent à ces recherches scientifiques leur souvenir de la guerre : une représentation mythique d'une Suisse généreuse et résistante. Cette confusion est facilitée par le fait que le public considère trop souvent l'histoire comme une vérité unique et transcendante. Pourtant les historiens savent bien que l'histoire est une science de la plausibilité et l'on n'oppose pas seulement les faits entre eux, mais surtout les interprétations. Les résultats aboutissent à des explications historiques, mais pas à une vérité définitive. Face à une mémoire plus facile à appréhender par le grand public, comment défendre une histoire comme discipline scientifique avec ses propres limites, ses débats méthodologiques et ses controverses de spécialistes ? Transmettre son savoir en conservant au sujet d'étude toute sa complexité constitue un des défis majeurs pour l'historien d'aujourd'hui. C'est dans ce domaine que se joue sa capacité d'influencer notre mémoire de demain. ↻

NADINE FINK, CO-DIRECTRICE DE L'EXPOSITION *L'HISTOIRE C'EST MOI...*

La culture du débat est bien peu prégnante dans notre pays. C'est ce qui a frappé l'association *Archimob* qui a réalisé l'exposition itinérante *L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945*. Pourtant, en créant le dialogue avec la génération concernée par la guerre, ce projet visait à contribuer à la réflexion et à la discussion à propos de l'histoire de la Suisse. Il est donc heureux qu'un historien se soit senti interpellé et qu'il ait décidé de prendre publiquement position.

Rappelons que l'exposition dont il est question ici présente le travail réalisé par l'association *Archimob*. De 1999 à 2001, celle-ci a mené 555 interviews filmées avec des témoins de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Les interviews ont eu lieu dans toutes les régions linguistiques de Suisse avec des hommes et des femmes de provenance sociale et de sensibilité politique très diverses. 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 ». Les extraits de témoignages proposés dans l'exposition *L'Histoire c'est moi...* représentent 1 % de l'ensemble de ces archives orales.

Gilles Forster soulève le problème majeur du crédit que l'opinion publique accorde au témoin et qui tend à dépasser le crédit

accordé à l'historien. Nous ne rappellerons pourtant jamais assez que ce qui provient de la mémoire ne relève pas directement de l'histoire, qu'un travail d'historien implique une rigueur scientifique et une déontologie dont la mémoire se passe. Les récits des témoins sont des reconstructions rétroactives, subjectives et sélectives, avec leurs oublis, leurs erreurs et leurs déformations. Ce qui n'invalide en rien leur apport à l'histoire, mais nécessite au moins autant de rigueur, de travail d'analyse et de contextualisation que n'importe quelle source utilisée par l'historien. C'est un défi à relever.

Face à cette matière mémorielle, les concepteurs de l'exposition ne prétendent pas avoir réalisé un travail scientifique: ils n'ont pas cherché à confronter la parole des témoins à d'autres types de sources ou aux faits établis par les historiens. Il s'agit bien d'une entreprise mémorielle dont le but est de montrer comment les gens se souviennent aujourd'hui de l'époque de la Seconde Guerre mondiale. Leurs souvenirs ne constituent de loin pas une vision univoque du passé. Dans ce sens, le titre de l'exposition se voulait accrocheur et invitant au débat. Encore faut-il ne pas se limiter au sens littéral d'un titre incomplet. Mis en relation avec le sous-titre, on comprend que l'Histoire ce n'est jamais moi seul, ce n'est pas un témoignage isolé qui se suffirait à lui-même, qui pourrait dire

comment les choses se sont réellement passées. Ce n'est pas non plus une juxtaposition de témoignages – 555 « moi » – qui constitueraient ensemble l'Histoire: les témoins ne proposent que des versions de l'histoire. Toutefois, *L'Histoire c'est moi* est aussi un titre qui nous implique dans notre responsabilité face au passé ou face à ce qui le deviendra. Le témoin et celui qui aujourd'hui reçoit son récit sont tous deux impliqués dans le cours de l'Histoire. *L'Histoire c'est moi* c'est aussi une manière de dire que quels que soient les faits établis par les historiens, il y a aussi la manière dont nous les percevons, dont nous les vivons, dont nous nous les représentons. Il ne s'agit nullement d'entrer dans une polémique qui opposerait vérité des témoins et interprétation historique. Le sous-titre est là pour le rappeler: il s'agit bien de 555 versions et non pas d'une vérité. Dans ce sens, *L'Histoire c'est moi*, c'est aussi un titre qui s'est voulu provocateur, avec une référence à l'injonction bien connue attribuée à Louis XIV: « L'Etat c'est moi ». Un clin d'œil à ce qu'on peut percevoir parfois comme une imposition d'autorité de la part du témoin.

La mémoire n'est pas l'histoire, certes. Toutes deux sont toutefois complémentaires dans le processus de compréhension du passé. Car le témoignage oral peut être considéré comme une source complémentaire aux documents écrits, qui offre un aperçu des expériences personnelles, des pensées, des sentiments des ambiances de la vie quotidienne des acteurs de l'histoire. Connaître cette mémoire permet d'intégrer les interprétations historiques dans une vision plus approfondie, plus « chaude », du passé tel qu'il est vécu et ressenti. On peut certes démontrer que le rôle de l'armée suisse n'a pas été décisif durant la seconde Guerre

mondiale. Mais cela n'enlève rien à la peur ressentie par des soldats, mobilisés aux frontières en mai 1940, qui ont cru devoir se battre contre la Wehrmacht et mourir. Un des objectifs de l'exposition est de parvenir à sensibiliser le public aux diverses réalités des conditions qui régnaient pendant la guerre, même si ces réalités relèvent parfois du faux aux yeux de l'historien. Prenons l'exemple d'une femme qui raconte avoir préparé sa valise pour aller se réfugier avec sa famille dans le réduit national. Même si nous savons aujourd'hui que la population civile n'aurait pas été admise au sein du réduit, avoir cru pouvoir s'y réfugier fait incontestablement partie des réalités dont une entreprise mémorielle se doit de conserver la trace.

Loin de s'opposer aux travaux scientifiques réalisés par les historiens, notamment au sein de la Commission Bergier, ces récits enrichissent l'image du passé de la Suisse et engagent une prise de conscience de la pluralité et de l'hétérogénéité des souvenirs. Chacun pourra se rendre compte de cette complémentarité et de son intérêt en se rendant au Musée national de Prangins où seront montrées conjointement l'exposition Bergier et une partie de l'exposition *L'Histoire c'est moi...* (5 novembre 2004 – 30 janvier 2005). ↗

ACTUELLEMENT :

Kornhausforum Berne

3 septembre – 31 octobre 2004

Musée d'art et d'histoire de Neuchâtel

3 octobre 2004 – 30 janvier 2005

Renseignements sur la tournée de l'exposition sur www.archimob.ch

Le cartable de Clio

L'actualité de l'histoire |

ANTONIO BRUSA, UNIVERSITÉS DE BARI ET PAVIE

«*Nous avons perdu le XIII^e siècle*», ne cesse de répéter avec regret l'analyste en chef de *Zero*, le super-ordinateur qui recueille et transmet la mémoire complète de l'histoire humaine. «*Heureusement, se console-t-il, c'est une perte limitée. Pensez, si nous avons perdu le XX^e siècle, avec toutes ces guerres, ces personnages, etc. Au fond, qu'est-ce qu'il y avait dans ce XIII^e siècle? Dante, quelques papes corrompus et, pour le reste, une grande confusion.*»

Dans cette scène mineure, et peut-être oubliée par tout un chacun, de *Rollerball*, le film de science-fiction un peu cru de Norman Jewinson, on retrouve une expression significative du sens commun sur le Moyen Age: une période lointaine d'où émergent quelques figures héroïques et fondatrices (Dante, dans ce cas, mais on aurait encore pu ajouter Charlemagne, Barberousse ou Chaucer), quelques erreurs aussi tenaces que non motivées (les deux Innocent – III et IV, papes exemplaires de ce siècle – peuvent être accusés de tout sauf de corruption) et, finalement, le grand méli-mélo des feudataires, châteaux, conjurations, guerres, mariages, Croisades, moines et saints.

C'est une situation désespérante pour un historien, mais c'est en même temps une occasion extraordinaire d'examiner les rapports entre l'historiographie et les connais-

sances circulant dans la société. Les rapports entre la science et le «sens commun historique», pour reprendre une belle formule introduite dans un débat de la revue *Quaderni storici* au début des années 80, une formule de l'historien Edoardo Grendi d'il y a bientôt un quart de siècle qui désigne une catégorie moins limitée que celle, certes déjà importante, d'«usage public de l'histoire». De fait, on peut distinguer deux caractéristiques fondamentales des stéréotypes et des fausses images sur le Moyen Age qui sont actuellement dans l'air du temps: d'une part, leur très grande diffusion, leur immense potentiel de propagation; d'autre part, le fait qu'ils sont d'origine académique dans la majorité des cas.

En effet, ce ne sont pas des produits spontanés d'une société ignorante. Au contraire, ils furent élaborés, par le passé, au cœur même des universités et de là, ils ont pénétré les strates les plus cachées et les plus inattendues de la société. Ils ont pris profondément racine, comme c'est le cas, par exemple, de cette image d'un «sombre Moyen Age». Ce sont donc des témoignages à la fois exaltants et ambigus: autant du succès de la communication de l'histoire que de sa défaite. C'est justement pour cela que ces stéréotypes devraient être étudiés non pas avec l'air renfrogné et sévère de l'expert qui fustige les journaux, les documentaires télévisés, les

films et les manuels scolaires, et qui se scandalise de l'ignorance des foules (mal éduquées, mais c'est là un autre stéréotype, par la télévision et une école qui ne fonctionnerait plus), mais plutôt avec le sérieux et la patience du chercheur qui perçoit intuitivement, caché sous la peau de ce phénomène de masse, les crises et les profonds dysfonctionnements du rapport entre la communauté des historiens et la société, entre l'université et l'école, quand il ne s'agit pas de problèmes qui n'ont pas été résolus au sein même du milieu académique.

Un témoignage de l'emprise actuelle de cette problématique, y compris sur un public plus vaste que celui des spécialistes, a été donné par l'immense succès d'un congrès organisé conjointement par le Département de paléographie et d'études médiévales de l'Université de Bologne et par Flavia Marostica, enseignante et chercheuse en didactique de l'histoire à l'Institut régional de recherches éducatives d'Emilie-Romagne. Son succès a été tel qu'il a fallu le répliquer à cause du trop grand nombre d'inscrits. Le titre du congrès, qui a eu lieu en octobre 2001 et mars 2002, était révélateur : *Moyen Age et lieux communs*.

Dans son introduction à ces travaux, Massimo Montanari est entré directement dans le vif du sujet : les stéréotypes et les fausses images, a-t-il dit, sont strictement liés à l'idée même de Moyen Age (dont on sait qu'elle fut élaborée par les milieux humanistes). Ils sonnent même tellement vrai que la cohérence historiographique la plus élémentaire devrait nous imposer une solution paradoxale : « *Éliminer le Moyen Age de notre vocabulaire serait une solution radicale, et peut-être traumatisante*, a-t-il conclu, mais

personnellement, je la considérerais comme une conquête intellectuelle ».

Les historiens soulignent que l'idée même qu'il existerait une « période intermédiaire » est erronée et que, par conséquent, elle en vient à être perçue comme mobile, fluctuante, « confuse » (et là, nous devons reconnaître au cinéaste Jewison une admirable capacité de synthèse). De fait, il ne nous est pas possible de distinguer dans l'histoire des périodes de mouvement et de transformation, et des périodes d'immobilité. Cela, nous le savons bien, découle du fait que l'histoire est un processus complexe. Ce furent les humanistes qui, parce qu'ils se considéraient comme « classiques » et « parfaits », définirent par contraste la période précédente comme étant « de passage », voire même « gothique ».

C'est donc un véritable obstacle à la compréhension du passé qui fut produit il y a cinq siècles. Et cet obstacle a été parfaitement métabolisé par la culture occidentale. Il en fait ainsi intrinsèquement partie, avec toutes ses erreurs (et nous devons beaucoup sur ce point à la magistrale leçon du médiéviste Ovidio Capitani). Du point de vue strictement didactique, ce « Moyen Age confusionnant » suscite une question aussi paradoxale que difficile : comment peut-on enseigner une période historique qui cohabite de manière aussi inextricable avec ses fausses images, à tel point que le faux se superpose au vrai et suscite un jeu permanent de miroirs et de renvois qu'il est peut-être impossible (ou même délictueux) de dénouer ?

L'exemple le plus évident, bien que paradoxal, de cette imbrication nous est donné

par le fait qu'en ce qui concerne le Moyen Age, même les contre-mesures critiques ont fini par se stéréotyper. En d'autres termes, des « stéréotypes-vaccin » s'interposent, comme un filtre puissant, entre le monde enseignant et la recherche actuelle. Ils sont pour l'essentiel au nombre de deux : le fait que « le Moyen Age n'est pas une période sombre », et le fait que « le Moyen Age n'est pas la période des papes et des empereurs ». Cela fait très longtemps que les enseignants savent que les « siècles obscurs » sont un vieux stéréotype à rejeter quand on explique le Moyen Age. Et cela fait au moins trente ans qu'ils savent que le Moyen Age « des papes et des empereurs » est un autre stéréotype, qui les a sans doute marqués au cours de leurs études de jeunesse, mais qu'ils feraient bien de remplacer par un Moyen Age vu d'en bas », dans lequel Bodo le paysan, les nouvelles techniques agraires, la vie quotidienne, les sorcières et les mentalités constitueront une sorte de bazar des merveilles, un lieu idéal de fascination pour le jeune élève.

En leur temps, sans aucun doute, ces idées sur le Moyen Age représentèrent un moment de débat et un désir d'innovation. Elles se sont toutefois sclérosées parce que pratiquées et répétées pendant tant d'années. Elles sont devenues à leur tour des stéréotypes d'un genre particulier. De fait, comme ils ne cessent de se présenter comme des « nouveautés », ces lieux communs un peu spéciaux confèrent aux enseignants qui les professent la certitude d'être au courant de la production historique la plus récente, et les convainquent de l'inutilité d'une mise à jour. Ce sont des « nouveautés dévitalisées » qui produisent l'effet d'un vaccin dès lors qu'elles protègent l'école avec soin d'une quantité significative de nouvelles connais-

sances que les études médiévales ont élaborées au cours des trente à quarante dernières années.

La masse de ces connaissances « écartées des manuels scolaires » est impressionnante et justifie la compilation d'un recueil qui puisse alerter les enseignants. Celui qui est proposé ci-après est tiré d'un ouvrage de Giuseppe Sergi, *Storia medievale [Histoire médiévale]*. C'est une œuvre fondamentale pour notre propos parce que sa caractéristique principale consiste justement à tenter une révision du sens commun ; à faire réagir, en somme, les historiens non seulement par rapport à leurs débats internes, mais aussi par rapport aux idées qui circulent dans la société.

Une quantité extraordinaire de connaissances sur le Moyen Age sont donc à revoir du tout au tout, ce qui contraint l'enseignant à se mouvoir avec circonspection, quasiment page par page, paragraphe par paragraphe. Ce n'est toutefois pas le seul problème qui se pose dans le champ de la révision cognitive de cette période. En effet, c'est la vulgate même, c'est-à-dire la toile de fond du récit du Moyen Age, qui doit aujourd'hui être modifiée.

Essayons de synthétiser le scénario de base de l'histoire dans les manuels.

On part de Charlemagne, qui fonde son Empire et donne un visage précis à la nouvelle réalité, l'Europe féodale : un espace bien organisé, avec un centre-sommet (l'empereur et sa capitale) et une périphérie contrôlée par une chaîne de commandement descendante (la pyramide féodale). Cette structure a deux ennemis : un dangereux concurrent (le pape, qui lutte avec l'empereur pour le commande-

ment de cette pyramide) et un adversaire indomptable (les feudataires qui veulent obstinément détruire la pyramide). Ces trois protagonistes génèrent une histoire, faite de dynasties qui se succèdent (Carolingiens, Ottoniens, Francs, Souabes), le long d'un continuum marqué aussi par des périodes d'«anarchie féodale». Après chaque période d'anarchie, l'Empire se reconstitue sur des bases toujours plus restreintes et étouffantes. Jusqu'à ce que de nouveaux protagonistes, en l'occurrence les communes et la bourgeoisie, mettent fin à cette lutte entre universalisme et particularisme, qui est définie comme «typiquement médiévale», et posent les bases d'une nouvelle société qui mènera à l'Etat moderne en passant par les phases politiques de la seigneurie et du principat.

Aujourd'hui, ce scénario de base pourrait être remplacé par un autre qui partirait au contraire d'un territoire européen constitué d'une myriade de seigneuries (et de principes de pouvoir similaires), qui s'agrandissent petit à petit, se consolident et se légitiment pour déboucher sur un tournant fondamental, au milieu du XII^e siècle, quand s'instaurent les premières formes efficaces d'un gouvernement central. Et c'est alors que les empereurs, les papes, les rois et les villes se mettent à lutter entre eux – en parfaite concurrence – pour affirmer leur domination sur le territoire. L'Etat moderne est fils de cette concurrence. Il ne naît donc pas sur les cendres du féodalisme, parce qu'il se forme en même temps que lui: la pyramide parfaite, en réalité, est celle que les hommes des Lumières ont vue sous les yeux en plein XVIII^e siècle.

Voilà donc deux processus généraux qui sont profondément différents. Passer de l'un à

l'autre nous oblige, selon moi, non seulement à revoir telle ou telle connaissance factuelle, mais aussi à reformuler complètement notre récit du Moyen Age. A modifier aussi la hiérarchie des faits et des problèmes (sont-ils encore fondamentaux les capitulaires de Quierzy, la *Constitutio de Feudis*? Ou doit-on les remplacer par d'autres événements?). A reformuler nos jugements (sur les empereurs, les papes, les mouvements religieux, etc.). Et cela non pas au nom d'une histoire des faits à réinterpréter idéologiquement (selon sa propre inclinaison politique), mais au nom d'une histoire savante qui a littéralement changé de visage.

Mais tout cela ne peut pas être laissé à la responsabilité des enseignants, aussi préparés et attentifs soient-ils. Le schéma historique de base d'un Moyen Age enfin mis à jour ne peut que provenir d'une confrontation entre historiens. ✎

Projet de recueil de stéréotypes et de lieux communs autour du Moyen Age

| | Thèmes | Stéréotypes de la vulgate actuelle | Mise à jour de la recherche historique |
|---|-------------------------------|--|---|
| 1 | Les barbares | <ol style="list-style-type: none"> 1. Envahissent l'Empire et le détruisent. 2. Se caractérisent par leur altérité par rapport au monde impérial. 3. Vivent en communautés primitives et simples, par rapport à la société méditerranéenne complexe. | <p>Quand ils pénètrent dans l'Empire, ils sont déjà abondamment latinisés.</p> <p>Sergi, pp. 8-9 (pour les références, voir la bibliographie à la page 129)</p> |
| 2 | Les barbares | L'organisation sociale des peuples germaniques est fondée sur un égalitarisme substantiel. Les diverses populations germaniques étaient, en fait, habituées à se répartir le butin, mais au contact du monde romain, elles ont commencé à perdre cette caractéristique. | <p>Il s'agit de postulats tout à fait indémonstrables.</p> <p>Sergi, p. 9</p> |
| 3 | Le féodalisme | Le féodalisme a été abattu par la Révolution française qui a dissous tout « résidu médiéval ». | <p>Le féodalisme abattu par la Révolution française (la célèbre « pyramide féodale ») n'était pas le féodalisme typique du Moyen Age (caractérisé plutôt par une structure en « réseau »), mais c'était un féodalisme né des développements ultérieurs liés aux Etats nationaux.</p> <p>Sergi, p. 4</p> |
| 4 | L'économie rurale | Entreprise agricole autarcique. Economie pauvre et laborieuse, ne produit pas assez pour faire du commerce. | <p>C'est typiquement une représentation du XIX^e siècle. L'économie rurale produit des aliments en suffisance. La monnaie existe et circule.</p> <p>Sergi, pp. 22, 23, 27</p> |
| 5 | Les serfs attachés à la glèbe | Ils sont l'emblème de la condition servile du travail agricole. | <p>Les attestations d'<i>adscripti glebae</i> sont rares. Il s'agit d'une mauvaise lecture de Marc Bloch. Les paysans étaient libres, serfs ou esclaves, mais ils n'étaient pas liés à la terre.</p> <p>Sergi, p. 25</p> |
| 6 | La papauté | Après Constantin, l'église est un pouvoir unique, étendu dans toute l'Europe. Les hérésies représentent une rupture de cette unité. L'anarchie féodale et les processus d'autonomisation portent aussi atteinte à l'unité ecclésiale. Les papes du XI ^e siècle, à partir de Grégoire, luttent pour restaurer l'unité d'origine. | <p>Ce n'est qu'après le XII^e siècle que la papauté se présente comme un pouvoir monarchique. Jusque-là, les évêques étaient souverains dans leur diocèse.</p> <p>Sergi, p. 29</p> |
| 7 | Les réformes | Le mariage des prêtres, la vente des charges, les églises des laïcs sont des dégénérescences que les papes réformateurs tentent de combattre. | <p>Ils constituaient des aspects normaux de la vie religieuse et sociale de cette époque. Ils ont été mis en accusation par Grégoire VII dans le cadre de sa réforme centralisatrice.</p> <p>Sergi, p. 29</p> |

| | Thèmes | Stéréotypes de la vulgate actuelle | Mise à jour de la recherche historique |
|----|--|---|---|
| 8 | Le Concordat de Worms | Il marque la victoire du pouvoir papal ou du pouvoir temporel, selon les interprétations. | Des formes de reconnaissance réciproque s'y établissent. Sergi, p. 30 |
| 9 | Les évêques, les comtes | Otton I ^{er} les institue, pour empêcher que le principe héréditaire s'affirme dans les fiefs. | Il existait partout des évêques dotés de pouvoirs civils. Les Ottoniens obtiennent une alliance avec les plus puissants. Sergi, p. 31 |
| 10 | L'opulence des monastères | La richesse est un aspect de la dégénérescence de la vie monastique – construite à l'origine sur le précepte de la prière et du travail – contre lequel la réforme s'insurge. | C'était le signe d'une discipline spirituelle supérieure. Les bénédictins n'aimaient pas le travail manuel. Sergi, pp. 31-32 |
| 11 | Les communes | Ce sont les principaux antagonistes des pouvoirs féodaux. La bourgeoisie se développe en leur sein. Les communes imposent à Frédéric I ^{er} Barberousse le respect des libertés communales ; elles représentent le préambule de l'italianité (ou d'une identité lombarde), face à l'ennemi étranger et centralisateur. | L'époque de l'essor communal ne correspond pas à un dépassement de l'âge féodal. Les communes sont insérées dans un réseau de rapports féodaux et seigneuriaux. La lutte contre Frédéric I ^{er} n'a rien de national, bourgeois ou lombard. La paix de Constance est un moment de féodalisation tardive. Sergi, pp. 33-34 |
| 12 | La liberté communale | L'ambiance de la ville rend libre. | Ils usent des instruments d'assujettissement déjà bien connus dans les campagnes. Les paysans accueillent très rarement les nouveaux dominateurs communaux comme des « libérateurs ». Sergi, p. 35 |
| 13 | Le podestat | Ils exerçaient un pouvoir neutre, extérieur aux conflits entre les familles citadines. | On ne recourait pas au podestat pour sa neutralité, mais pour son expérience en matière de droit et d'art de gouverner. Sergi, p. 36 |
| 14 | Les peuples germaniques | Cette notion de « peuples germaniques » est importante, le concept de nation en est le fruit. | Un peuple s'appelant « germanique » n'a peut-être jamais existé. Les Goths, qui n'étaient pas germaniques, n'avaient pas l'impression de constituer un peuple. Pohl, p. 73 |
| 15 | L'alimentation pendant le Haut Moyen Age | L'agriculture pauvre et désespérée du Haut Moyen Age. | Ils mangeaient plus de viande que de légumes et ils avaient probablement plus de problèmes de cholestérol que de faim. Wickham, p. 211 |
| 16 | La révolution de l'An Mil | Nouveaux instruments, augmentation de la production, etc. | Il n'est pas vrai que des innovations aient eu l'effet de produire une sorte de révolution médiévale des rendements agricoles. Petralia, p. 297 |

| | Thèmes | Stéréotypes de la vulgate actuelle | Mise à jour de la recherche historique |
|----|--|---|--|
| 17 | Les royaumes médiévaux | Au terme de la période d'anarchie féodale, les anciens royaumes se reconstituent. | Il ne s'est pas agi d'une reconstruction de l'organisation publique, mais d'une véritable construction de cadres politiques fondés sur une conception du pouvoir monarchique substantiellement différente de celle des royaumes romano-germaniques et de celle de l'Empire carolingien. Corrao, p. 321 |
| 18 | Le Saint Empire romain | C'est comme cela que s'est intitulé le Royaume de Charlemagne pour bien le distinguer de l'Empire romain. | En réalité, le terme de <i>Sacrum Imperium</i> n'a été adopté qu'à partir de 1158. Le terme de Saint Empire romain a donc été introduit par Frédéric I ^{er} Barberousse. Miglio, p. 439 |
| 19 | Les modèles d'organisation familiale | L'origine du modèle d'organisation familiale élargi et patriarcal, opposé au modèle nucléaire actuel, se situe au Moyen Age. | Au cours du Moyen Age, la famille nucléaire, ou conjugale, très proche de celle d'aujourd'hui, constituait le modèle d'organisation familiale dominant. Sergi, p. 4 |
| 21 | Le fractionnement | C'est dans le fractionnement politico-territorial du Moyen Age que se situe l'origine des civilisations nationales. | C'est une fausse image qui a été élaborée au XIX ^e siècle. Sergi, p. 8 |
| 22 | Les Francs | L'invasion dite « française » (qui n'est pas désignée comme germanique) du territoire italique a mené à la défaite des Lombards. | En réalité, le territoire italique a été le théâtre d'un vaste conflit intergermanique qui a vu s'imposer le peuple le plus enclin aux intégrations ethniques, même s'il présentait des caractères plus primitifs (<i>Lex salica</i>) par rapport aux Lombards qui étaient plus évolués. Sergi, p. 10 |
| 23 | Les liens féodaux | Les liens féodaux résultent du démembrement du patrimoine d'Etat et du pouvoir public en faveur d'une aristocratie militaire et foncière. | Les pouvoirs seigneuriaux se sont constitués plus ou moins spontanément par le bas et n'ont pas été délégués par le haut. Sergi, p. 15 |
| 24 | Moyen Age « européen » ou Moyen Age « national » | On trouve déjà au Moyen Age cette « mosaïque ethnique » qui est à l'origine des nations (Anthony Smith). | On ne peut pas parler de Moyen Age « national », non seulement parce qu'il était très fractionné, mais aussi parce qu'il n'avait a priori aucune inclination à développer toutes les recompositions qui s'observeront au cours des tout derniers siècles. Sergi, p. 21 |

| | Thèmes | Stéréotypes de la vulgate actuelle | Mise à jour de la recherche historique |
|----|---|--|--|
| 25 | La fin du monde antique | L'année 476 marque le début du Moyen Age caractérisé par la débâcle impériale de Rome et la décomposition de toute une civilisation, celle du monde antique. | Une image aussi dramatique n'existe que du point de vue du monde occidental. Vue d'Orient, la chute de l'Empire d'Occident apparaît plutôt comme une transformation. D'ailleurs, les sujets de l'Empire byzantin continueront à se définir comme « romains » pendant encore un millénaire. Schiavone, p. 45 |
| 26 | Le rôle des clientèles pour les peuples germaniques | Le guerrier qui jurait fidélité à son chef devait le suivre pendant toute sa vie. | Les guerriers changeaient souvent de seigneur en fonction des opportunités qui leur étaient offertes et des perspectives de succès. Pohl, p. 79 |
| 27 | Le rôle des rois pour les peuples germaniques | Contrairement à ce qu'il en était dans l'Empire, les peuples germaniques étaient gouvernés par des « rois ». | Ce que les sources définissent comme un « roi » n'est pas une institution stable mais désigne depuis les Romains une grande variété de situations: chefs de groupes locaux ou de petites tribus, commandants de petites ou grandes armées, souverains de grands empires de steppe, comme Attila, ou régents puissants sur le territoire romain, comme Théodoric ou Clovis. Pohl, p. 79 |
| 28 | Le paganisme, la magie et les superstitions | Ils désignent chaque croyance, rite ou pratique d'une religion polythéiste. C'est une religion connexe avec des pratiques humaines visant à contrôler la nature: la magie, l'astrologie, l'usage d'amulettes, etc. | Dans la littérature récente, on tend à redimensionner la valeur et la présence du paganisme comme système religieux cohérent et à rediscuter par conséquent le caractère de radicale éradication des croyances précédentes attribué jusque-là à l'action d'évangélisation, en particulier des missions monastiques. La Rocca, p. 121 |
| 29 | Le christianisme | Le christianisme se diffusa de manière toujours plus décidée à partir du IV ^e siècle quand il devint religion officielle de l'Etat. Ce processus mena à l'homogénéisation de la culture et des pratiques religieuses de l'Europe occidentale. | L'idée de l'avancée du christianisme comme un processus sans obstacle ni contraste n'est pas pertinente. La Rocca, p. 138 |

| | Thèmes | Stéréotypes de la vulgate actuelle | Mise à jour de la recherche historique |
|----|---|--|--|
| 30 | La fin de l'ère carolingienne | Elle marque l'écroulement de l'unité impériale, l'affaiblissement de l'autorité politique et la fin de la conception publique de cette dernière. | Le fractionnement de l'unité carolingienne ne mena pas à la fin de la conception publique de l'autorité politique, mais au début et à l'accélération de processus plus complexes. De nouvelles réalités politiques territoriales se formèrent, d'une part les « seigneuries », d'autre part la formation de deux aires géographiques et culturelles : la française et la germanique. Guglielmotti, p. 201 |
| 31 | La crise économique lors de l'écroulement de l'Empire d'Occident | Cette période connut une catastrophe économique généralisée, marquée par un recul significatif des échanges et de l'activité productive. | On ne peut pas parler de catastrophe économique généralisée. Une très grande majorité de la population, surtout les paysans, ne ressentit aucun effet de ces changements macroéconomiques et continua de vivre dans un monde qui n'avait pas changé. Wickham, p. 225 |
| 33 | L'économie rurale | Le modèle féodal d'économie rurale constitue le système agraire médiéval par excellence. | Robert Latouche et Adriaan Verhulst ont démontré depuis plusieurs décennies que le modèle féodal d'économie rurale n'eut dans les faits qu'une diffusion assez limitée dans l'espace et le temps, concentrée essentiellement en Gaule, en Angleterre et dans l'Italie du Nord, seulement après la moitié du VIII ^e siècle. Wickham, p. 210 |
| 34 | L'esclavage | Avec la chute de l'Empire d'Occident, et la diffusion du christianisme, le mode de production basé sur le travail des esclaves se termine. | A la fin de l'Empire et au début du Moyen Âge, il y avait encore beaucoup d'esclaves, au sens d'hommes et de femmes sans droits légaux. En ce qui concerne l'Empire romain, il faut aussi souligner que le système de production basé sur le travail des esclaves n'était diffusé que dans l'Italie centrale. Wickham, pp. 208-209 |
| 35 | Le commerce au tournant des VII ^e et VIII ^e siècles | Avec l'expansion du monde arabe, le commerce connaît une brusque interruption. | Le commerce des biens de luxe continua sans interruption grâce à l'inclinaison des Arabes pour le commerce. Le commerce des biens de consommation de niveau moyen était déjà en déclin aux V ^e et VI ^e siècles. Wickham, p. 216 |

| | Thèmes | Stéréotypes de la vulgate actuelle | Mise à jour de la recherche historique |
|----|-----------------------------|---|--|
| 36 | L'image des Arabes | Les campagnes militaires, très rapides et triomphantes, des Arabes furent la raison fondamentale de l'expansion du monde islamique. | Son développement était lié à l'existence d'une société complexe et stratifiée au sein de laquelle les fonctionnaires civils et les juristes jouaient un très grand rôle. Le commerce avait une importance majeure pour la consolidation de l'Empire, au moins autant que l'expansionnisme armé. Gallina, p. 239 |
| 37 | La pyramide féodale | Les rapports sociaux présents au cours du Moyen Age peuvent être représentés par une « pyramide » de subordinations féodales qui, partant du petit seigneur, remonte jusqu'au roi en passant par des vassaux de niveau toujours plus élevé. | Les dominations seigneuriales ne découlaient pas de concessions « féodales » octroyées par le roi ou des officiers publics, mais elles étaient le produit d'une évolution spontanée. C'est pour cela que l'image de la « pyramide féodale », si elle peut peut-être valoir pour les XII ^e et XIII ^e siècles, ne peut en tout cas pas être utilisée pour la période carolingienne et celle qui la suit immédiatement. Carrocci, p. 257 |
| 38 | L'âge seigneurial et féodal | Le système féodal s'est formé au cours de la première partie du Moyen Age; les seigneuries lui ont ensuite succédé. | La rencontre entre les seigneuries et le féodalisme n'a lieu qu'à partir du XII ^e siècle. On pourrait donc parler d'« âge seigneurial » pour la période comprise entre les X ^e et XII ^e siècles puisqu'elle est caractérisée par la seigneurie, et pas par le féodalisme. Carrocci, p. 266 |
| 39 | L'âge sombre et obscur | Le Moyen Age est à considérer comme une période caractérisée par les guerres, la faim et la misère. | On ne peut le dire que pour les XIV ^e et XV ^e siècles, les deux derniers siècles du Moyen Age, qui ont toutefois déterminé l'image qui s'est ensuite figée. Les disettes firent imaginer un Moyen Age beaucoup plus affamé qu'il ne le fut en réalité. Sergi, p. 37 |
| 40 | Le monachisme | Les moines bénédictins se référaient au principe de l'« <i>ora et labora</i> ». Ils croyaient à la fonction purificatrice du travail manuel. | Ils n'aimaient pas le travail, sinon comme condition indispensable pour consentir la prière. Ils ne croyaient pas à une fonction purificatrice du travail manuel. Sergi, p. 32 |
| 41 | L'obscurantisme médiéval | L'ignorance, la superstition, l'obscurantisme, l'arrogance du pouvoir ecclésiastique forment les traits dominants d'une réalité médiévale qui sera renouvelée par la Réforme de Luther. | Les polémistes luthériens établirent au XVI ^e siècle un portrait de l'histoire européenne précédente qui était centré sur la question religieuse, soit la décadence de la spiritualité chrétienne d'origine par la faute du pape romain. C'est ainsi que s'est profilée l'image d'un Moyen Age à condamner en bloc et que s'est affirmée l'idée d'une presque totale coïncidence entre le concept de Moyen Age et l'histoire du catholicisme romain. Montanari, p. 109 |

BIBLIOGRAPHIE

Ce « recueil » a été publié dans une version plus réduite in Antonio Brusa, Guida a *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*, vol. I, Milan, Paravia-Bruno Mondadori, 2004, dans lequel je cherche à proposer un modèle pour une nouvelle vulgate. Il a ensuite été repris par Valentina Sepe dans le cadre de sa recherche de doctorat en didactique de l'histoire, une recherche qui comprend non seulement les manuels scolaires, mais aussi la communication par Internet. Cette nouvelle version du « recueil » doit beaucoup à cette recherche et il faut encore la considérer comme provisoire.

Le congrès sur le Moyen Age et ses lieux communs a fait l'objet d'une publication in Flavia Marostica (dir.), *Medioevo e luoghi comuni*, Naples, Tecnodid, 2004. Dans ce volume, outre l'introduction de Massimo Montanari, que j'ai citée, on trouve encore des essais de Maria Giuseppina Muzzarelli, Giuseppe Albertoni, Bruno Andreolli, Glauco Maria Cantarella, Tiziana Lazzari et Anna Laura Trombetti Budrieri sur divers aspects: la pyramide féodale, la vie dans les châteaux, les barbares, l'An Mil, les serfs de la glèbe et Frédéric II.

Massimo Montanari, en collaboration avec trois autres collègues, a aussi publié un autre manuel, *Storia medievale*, Bari, Laterza, 2002. On y trouve les nouvelles interprétations dans des chapitres succincts et précis, avec une bibliographie essentielle, facile à consulter.

Mais l'auteur à qui l'on doit l'impulsion fondamentale pour ce genre d'études et de réflexions est certainement Giuseppe Sergi, dont la bataille pour un Moyen Age correctement raconté dure depuis plus d'un quart de siècle. Il a préfacé un nouveau manuel d'histoire pour l'université, *Storia medievale*, Rome, Donzelli, 1998, rédigé par 25 auteurs. A l'exception de Montanari, toutes les références citées dans le « recueil » proviennent de ce manuel. Il s'agit des textes suivants:

- Giuseppe Sergi, *L'idea di medioevo*, pp. 3-42
- Aldo Schiavone, *Il mondo tardoantico*, pp. 43-64
- Walter Pohl, *L'universo barbarico*, pp. 65-88
- Cristina La Rocca, *Cristianesimi*, pp. 113-139
- Paola Guglielmotti, *I franchi e l'Europa carolingia*, pp. 175-201
- Chris Wickham, *L'economia altomedievale*, pp. 203-226
- Mario Gallina, *La formazione del Mediterraneo medievale*, pp. 227-246
- Sandro Carrocci, *Signori, castelli, feudi*, pp. 247-267
- Giuseppe Petralia, *Crescita e espansione*, pp. 291-318
- Pietro Corrao, *Regni e principati feudali*, pp. 319-362

La préface de Giuseppe Sergi, qui est la référence de base pour le recueil, a également été publiée dans un volume séparé, intitulé *L'idea di Medioevo. Fra luoghi comuni e pratica storica*, Rome, Donzelli, 1998.

Cet ouvrage a été traduit en français: *L'idée de Moyen Age. Entre sens commun et pratique historique*, Paris, Champs-Flammarion, 1999.

Traduction: Charles Heimberg.

« JUSQU'À LA CEINTURE DANS LE GRAND MARAIS »

ROMA, SINTI ET JENISCHES EN SUISSE, QUELQUES ASPECTS D'UNE PERSÉCUTION DE LONGUE DURÉE

THOMAS HUONKER, FNRS, ZÜRICH¹

En Suisse, comment les Yéniches, Sinti et Roma ont-ils été traités? Les informations dont nous disposons sont très inégales. Mais ce qui frappe dans cette histoire, en Suisse, pour ces groupes ethniques, c'est le fait qu'il ne leur était vraiment pas facile d'exister. La Suisse avait été le premier Etat d'Europe à interdire la présence des Tsiganes, appelés les « Zeginer » ou les « Heiden » (les « Päiens »), dans les cantons primitifs. Une décision a ainsi été prise à Lucerne, en 1471, par l'assemblée législative de ce temps-là, la « Tag-satzung »². Elle interdisait d'« héberger ou [de] loger » les nomades. Cette politique de défense contre les Rom, dont les premiers

groupes, venant de l'Europe du sud-est, et de l'Inde quelques siècles plus tôt, étaient arrivés en Suisse vers 1418, allait persister pendant exactement cinq cents ans. Il n'y a en effet guère qu'une trentaine d'années, en 1972, que les autorités suisses ont fini par renoncer à cette interdiction de séjour et de transit pour les Rom, Sinti, Manouches, etc., sur leur territoire.

Cette posture défensive permanente à l'égard de ce groupe ethnique, et de ses divers sous-groupes, trouvait son origine dans une série de représentations qui les diabolisaient. Elles s'observaient et étaient diffuses dans de nombreux autres pays, pesant lourdement sur la vie quotidienne des Rom. En 1525, par exemple, les autorités fribourgeoises avaient capturé et torturé un Rom. Sous la torture, les magistrats lui avaient fait avouer à peu près tout ce qu'ils souhaitaient. Il déclara par exemple que tous les Rom étaient des assassins et des malfaiteurs et qu'ils formaient une société secrète. Pour les autorités de l'époque, il n'y eut aucun doute, un tel malfaiteur méritait la mort!

Mais le pire devait encore arriver. Ainsi, les délégués du Canton de Schwytz ont-ils déclaré à la Diète de 1574, à Baden, que ces päiens étaient tous des voleurs, et leurs femmes toutes des sorcières. Ce qui devait inaugurer une nouvelle politique envers les nomades. Jusque-là, en effet, on les capturait,

¹ Thomas Huonker, * 1954, historien à Zurich, auteur de plusieurs livres, responsable du projet de recherche du fonds national suisse N° 4051-69207, « En route entre persécution et reconnaissance. Formes et vues d'inclusion et d'exclusion des Yéniches, Sinti et Rom en Suisse de 1800 à nos jours ».

e-mail: thomas.huonker@spectraweb.ch

website: www.thata.ch

² « Issu du latin *dies* (« jour »), comme l'italien *dieta*, le mot *diète* s'utilise depuis 1500 pour des assemblées fédérales, mais aussi pour celles de certains cantons ou ligues. Il s'explique par le fait que la réunion est fixée pour tel jour; on retrouve cette idée dans les termes allemands de *Tagsatzung* (littéralement « fixation d'un jour »), *Tagleistung* ou *Tag*, qui apparaissent à la fin du XV^e s. et s'imposent au XVII^e s. Encore employé de nos jours en Autriche, le mot *Tagsatzung* a aussi pu désigner dans la première moitié du XIX^e s. un Parlement cantonal (*Kantons-Tagsatzung*). Extrait de l'article « Diète fédérale » du *Dictionnaire historique de la Suisse*, www.lexhist.ch/externe/protect/francais.html.

on les torturait, on leur brûlait un « stigma » sur le corps et on les chassait hors de Suisse. Seuls ceux qui étaient repris une seconde fois étaient tués, soit pendus, roués ou décapités, par l'autorité juridique. Cette séance de la Diète de 1574 inaugura par contre une nouvelle stratégie contre les Rom, celle de l'extermination. L'autorité fédérale ordonna donc que chaque canton prenne les mesures nécessaires pour éliminer ces gens. Cependant, les délégués de Schwytz signalèrent à leurs compatriotes que ces « Zegyiner » se cachaient tellement bien dans les montagnes qu'il serait assez difficile de les trouver.

Dans les faits, les autorités suisses laissèrent souvent la vie sauve à ceux qui étaient assez forts pour être vendu aux galères des rois de France, de Savoie ou aux républiques de Venise ou de Gênes.

Le système d'identification des nomades chassés hors de la Suisse au moyen de marques brûlées sur la peau, de coupures sur les oreilles ou d'autres mutilations similaires fut aussi combiné avec des listes nominatives de nomades. Elles incluaient les femmes et les enfants.

Certains fonctionnaires, comme ceux de Bâle, dessinaient à la main une croix ou d'autres symboles, comme des petits gibets, dans ces listes qui ont été parfois conservées sous forme de livres imprimés.

Pour la période plus récente, l'espoir de l'historien quant à une évolution positive de cette politique de tolérance-zéro envers les nomades grâce au triomphe des idées libérales – liberté, égalité, fraternité – pendant la République helvétique, après la chute des institutions d'Ancien Régime à Berne, Bâle,

Lucerne, Soleure, Fribourg, etc. n'est que très partiellement confirmé par les sources.

La République, une et indivisible, sous les couleurs rastafari (les couleurs du drapeau de la République helvétique étaient le jaune, le rouge et le vert), mit certes fin à la torture, ce qui constitua sans doute un grand progrès pour les Tsiganes. En outre, à condition de payer une somme dûment établie, le droit d'être citoyen suisse, dès 1798, s'étendit, au moins en théorie, à chaque homme chrétien vivant en Suisse et de bonne réputation, ce qui incluait en principe les nomades qui voulaient devenir des citoyens sédentaires. Mais la notion de réputation ne manqua pas de poser problème, de même que les sommes qu'il fallait payer pour devenir suisse. Cela dit, il semble quand même que quelques vanniers, rémouleurs et colporteurs réussirent à devenir des citoyens. Alors que d'autres se retrouvèrent contre leur gré, comme autrefois, soldats des armées françaises, cette fois sous Napoléon 1^{er}. La plus grande partie de la population nomade présente en Suisse poursuivit par conséquent sa vie clandestine et hors-la-loi dans les marais et les forêts.

Au cours du XIX^e siècle, la situation sociale effective des nomades en Suisse fut peut-être pire que jamais. Dans les cantons régénérés, les gibets et les bourreaux avaient enfin disparu, mais il y avait par contre de plus en plus de policiers – la plupart des corps de police suisses ayant été constitués au début de ce siècle. Et au cours des crises frumentaires des années 1817 et 1847, les vanniers, rémouleurs, colporteurs ou musiciens nomades furent évidemment les premiers à perdre leurs moyens de survie. De plus, de nouvelles théories prétendument scienti-

fiques virent le jour qui proposaient d'en finir avec ce genre d'hommes. Suivant les pratiques de l'Absolutisme en France et en Autriche, mais en combinaison avec certaines idées pédagogiques, on séparait aussi les enfants des nomades qui étaient capturés de leurs familles, pour les transformer, sous des noms d'emprunt, en des individus conformes aux valeurs sédentaires. En 1825, à Lucerne, suite à un procès concernant la mort (restée obscure) d'un politicien anticlérical, toute une grande famille nomade fut mise en prison. Clara Wendel, la plus connue de la famille, confessa chaque crime dont elle était accusée par les procureurs. Elle finit ses jours dans la clinique psychiatrique lucernoise de St. Urban. Les enfants de ce groupe furent alors placés séparément dans de « bonnes familles » sous l'égide de la Société suisse d'utilité publique. Quelques-uns de ces « Gauner Kinder »³, comme on les appelait à Lucerne, furent placés en Romandie. On retrouve par exemple l'un d'entre eux dans un pensionnat d'Estavayer-le-Lac sous son nouveau nom de Sébastien Freund. Dans des lettres conservées aujourd'hui aux Archives d'Etat de Lucerne, ces enfants déploraient la séparation de leurs familles et cherchaient à retrouver leurs parents, frères et sœurs.

Sébastien Freund, enlevé de sa famille à l'âge de 4 ans, écrivit ainsi aux autorités lucernoises, le 7 février 1842, alors qu'il avait juste 20 ans : « Je vous prie de me bien expliquer comment mon père et ma mère sont morts s'ils sont morts ou s'ils existent encore, où ils sont, ce qu'ils font », en ajoutant que ces questions « me tourmentent sans cesse ».⁴

Dans une circulaire du 25 mai 1843, le Conseil d'Etat de Neuchâtel évoquait de son côté :

*« Une bande assez considérable de ces malheureux vagabonds connus en Suisse sous le nom de heimatlosen et qui, chassés de lieu en lieu par les polices des Cantons orientaux, sont entrés sur notre territoire dans la nuit du 30 avril au 1^{er} mai sous la direction de la Gendarmerie bernoise. C'est pour la première fois, fidèles et chers Confédérés, que les yeux de notre population et les nôtres étaient frappés du pénible spectacle que nous a offert la vue de ces infortunés. »*⁵

Le secrétaire de la direction de la Police centrale de Neuchâtel, un certain A. Favre, ajouta à cette circulaire du 25 mai le protocole de son interrogatoire du 27 juin 1843. Il concernait quelques membres de ce groupe de vanniers qui avait été chassé par les polices de plusieurs cantons. Le vannier Jacob Reichenbach y raconte la vie quotidienne de sa famille pendant un mois :

« Jacob Reichenbach [...] a été amené à la direction le 13 courant, de la Borcarderie, ainsi que sa femme et ses six enfants, par les soins de particuliers bienveillants qui ont fourni un char pour les transporter à Neuchâtel.

D(emande). Où il a été depuis le 8 mai dernier [...] ?

R(éponse). Que déjà ce même jour il a été arrêté par des gendarmes vaudois et fribourgeois; ainsi que la famille Waible, et qu'on les a fait coucher à Coudrefin.

D. Ce qu'il est devenu le lendemain ?

R. Que les gendarmes l'ont conduit en bateau sur le territoire bernois à travers la Broie; qu'il est allé sur le grand

³ « Enfants fourbes ».

⁴ Archive de l'Etat Lucerne, AKT 24/58 C.3

⁵ Archive de l'Etat Lucerne, AKT 24/58 B.2

marais, ayant de l'eau jusqu'à la ceinture; qu'il a dû faire six voyages successifs d'une demi lieue pour porter sur son dos chaque de ses enfants à travers les eaux qui recouvraient le marais.

D. Où ils ont couché cette seconde nuit?

R. Sur le marais; qu'étant tout mouillés, qu'ils ont fait du feu pour se sécher, mais que déjà le même soir un gendarme bernois est revenu à quatre heures du matin pour leur donner l'ordre de partir, ne pouvant les conduire lui-même, vu la quantité d'eau qu'il avait sur les marais; qu'alors ils se sont dirigés du côté de Chiètres, et qu'ils ont couché dans le grand marais sur le territoire fribourgeois.

D. Ce qui leur est survenu le quatrième jour?

R. Que les deux gendarmes de Chiètres sont arrivés de grand matin et les ont refoulés sur le marais bernois; qu'ils y sont restés jusqu'à la nuit, n'ayant rien à manger; et qu'ils ont profité de l'obscurité pour se diriger du côté de Laupen, où ils ont couché dans une forêt.

D. Ce qu'il se rappelle du cinquième jour?

R. Que comme il faisait mauvais temps, que son enfant était malade, et que lui-même était indisposé, il est resté deux jours à la même place; que là Waible et sa famille l'ont quitté pour aller plus loin.

D. Ce qu'il est devenu le huitième jour?

R. Qu'un gendarme fribourgeois l'a arrêté et reconduit sur la frontière bernoise du côté de Chiètres; qu'il s'est rendu à Chiètres, pour y consulter un médecin au sujet de son enfant; et que comme il revenait, le gendarme l'a de nouveau arrêté et reconduit avec sa famille sur les marais bernois; qu'ils y sont couchés

jusqu'à près de minuit; et qu'ensuite ils se sont dirigés du côté d'une forêt non loin d'Anet.

D. Ce qu'il a fait ce neuvième jour (17 mai)?

R. Qu'il a pu rester tranquille pendant plusieurs jours dans les forêts.

D. De quoi il vivait pendant ce temps?

R. Du produit de quelques paniers qu'il faisait et que sa femme allait vendre dans les villages, tout en demandant des pommes de terre et du lait des paysans.

D. Où il a été dès lors?

R. Que les gendarmes bernois l'ont conduit de Cerlier à travers le lac; après huit heures du soir, sur le territoire neuchâtelois aux environs du Landeron; qu'il a couché au bord du lac. Ce devait être le 1^{er} juin, vu que le gendarme Marindaz les a arrêtés le 2 et a voulu les conduire au pont de Thielle, où ils ont été refusés par le M. Stouky, ce qui a engagé Marindaz à leur faire passer la frontière du côté de la Neuveville. Ils ont logé à l'hôpital de cette dernière ville, la nuit du 2 au 3 juin, et ont été conduits le lendemain matin sur ce pays à travers la montagne. Le gendarme de Lignières les a arrêtés le soir du même jour et les a reconduits le lendemain 4 courant, du côté de Prêles. Le même jour ils ont déjà été arrêtés par le gendarme de Nods, et ont été refoulés sur ce pays à une certaine distance du village de Lignières. Le soir ils sont retournés d'eux-mêmes dans le canton de Berne et se sont dirigés du côté du Val-de-St-Imier, où ils ont été arrêté deux fois par la gendarmerie bernoise que les a reconduits sur les frontières de ce pays. Enfin ils sont venus à travers les Montagnes du Val-de-Ruz jusqu'à la

Borcarderie, d'où on les a amenés le 13 courant à la Direction. »⁶

Au cours de cette même année 1843, les Confédérés eurent à débattre d'un nouveau concordat concernant les « heimatloses » (un terme bien connu en allemand après le livre d'Hector Malot⁷). Ils eurent à choisir entre un principe de tolérance (mettant fin à la chasse policière), l'inclusion d'une partie au moins de cette population en tant que citoyens, la déportation de tous ces gens pour aider la France à coloniser l'Algérie ou encore leur utilisation pour cultiver les marais entre les lacs de Neuchâtel, Biemme et Morat.

L'instauration d'un régime radical-libéral moderne en Suisse, seul pays d'Europe qui modifia ses institutions à la suite des révolutions de 1848, eut d'emblée des conséquences pour les « heimatloses » avec la loi fédérale de décembre 1850. Elle obligeait les cantons et les communes à accepter les nomades suisses comme des citoyens, sauf ceux qui seraient considérés comme des étrangers après une enquête du procureur fédéral. Ceux-là, on les refoulerait hors de Suisse, quitte à briser des liens familiaux, qui n'étaient de toute façon même pas régularisés par le mariage, puisque les « heimatloses », les sans-papiers de l'époque, n'avaient pas de droits, pas même celui de se marier. Par une procédure minutieuse, recourant aux premières photographies policières et à de longs interrogatoires, le procureur fédéral analysait minutieusement les liens éventuels des nomades avec des can-

tons ou des communes spécifiques. Le cas échéant, les cantons ou les communes sollicités n'acceptaient de nouveaux concitoyens qu'à contre-cœur, faisant preuve d'une résistance juridique de longue durée, en recourant au Tribunal fédéral et en essayant, souvent avec succès, de forcer les indésirables à l'émigration vers l'Amérique. Des membres des familles nomades suisses ont ainsi dû attendre d'être acceptés comme citoyens suisses jusqu'en 1916, plus de soixante ans après la loi de 1850.

La Constitution fédérale et son libéralisme, avec l'introduction en 1848 du droit de transit et de libre circulation sur tout le territoire suisse pour les Tsiganes, s'est heurtée aux traditions et à la résistance des corps de polices cantonaux. Les cantons parvinrent ainsi, en 1888, à mettre fin à cette période de relative tolérance et à faire fermer les frontières pour les Rom, Sinti, Manouches et Yéniches étrangers. En 1906, une loi suisse fut même adoptée pour interdire le transport de Tsiganes par voie ferroviaire ou par des bateaux à vapeur.

En 1913, la procédure standard à l'encontre des Rom, Sinti, Manouches ou Yéniches étrangers qui étaient entrés clandestinement en Suisse était la suivante: on séparait les familles, moment particulièrement traumatisant, en isolant les hommes dans le pénitencier de Witzwil – où l'on colonisait des marais. Les femmes et les enfants étaient placés dans des homes de charité, par exemple de l'Armée du salut à Genève.

Comme les autorités le reconnaissaient ouvertement, ces mesures avaient été prises pour mieux dissuader et mieux identifier les Tsiganes. La police fédérale et les polices

⁶ Archive de l'Etat Lucerne, AKT 24/58 B.2

⁷ Son livre *Sans famille* a été publié en allemand sous le titre *Heimatlos*.

cantonaux tenaient un registre de Tsiganes avec photographies, empreintes digitales, en coopération avec le registre de Tsiganes de la police de Munich et, dès 1923, avec Interpol.⁸

Pendant les douze années du régime nazi en Allemagne, qui allait pratiquer l'extermination de tous les Tsiganes d'Europe que les bourreaux purent capturer, ce qui fit un demi-million de morts parmi ce groupe de victimes du régime hitlérien, la Suisse a maintenu cette fermeture des frontières, ainsi que sa coopération avec Interpol, transféré en 1940 de Vienne à Berlin et présidé par Heydrich, élu avec les voix des délégués suisses⁹. Ainsi, aucun Tsigane cherchant à échapper à l'extermination n'a été accepté comme réfugié en Suisse. Il n'y eut que de très rares exceptions, comme ces trois familles sinti arrivées plus tôt, dans les années 1920, de l'Italie et de la France, que les autorités suisses ne parvinrent pas à refouler dans ces pays, puisqu'ils étaient tout de suite aussi radicalement renvoyés en Suisse, ce qui donna même lieu à de véritables batailles entre la milice fasciste italienne et la police suisse¹⁰. Le cas tragique du jeune Sinto allemand Anton Reinhardt, qui cherchait à se sauver en Suisse en traversant le Rhin à la nage en août 1944, est

typique. Evadé de l'hôpital de Waldshut, où la Gestapo et les médecins préparaient sa stérilisation forcée, il parla ouvertement aux autorités suisses de sa peur d'être déporté à Auschwitz. A cette date (août-septembre 1944), on connaissait bien sûr clairement le destin des déportés. Mais les autorités suisses le firent quand même refouler en Alsace, alors encore occupée par les Allemands. La police allemande arrêta Reinhardt et le mit dans le camp de concentration de Natzweiler-Struthof. Il parvint à s'enfuir une nouvelle fois, mais un groupe de SS l'arrêta, alors qu'il avait dix-sept ans, et le fusilla quelques jours avant la fin de la guerre¹¹.

La fermeture des frontières suisses pour tous les Tsiganes, et tous ceux que les douaniers ou la police identifiaient comme tels, s'est poursuivie jusqu'à 1972. Les protestations de quelques diplomates ou journalistes étrangers, informés par des Rom de cette discrimination, n'ont pas ébranlé cette tradition suisse de très longue durée.

De la même manière, les méfaits de « l'Œuvre d'aide aux enfants de la grand-route » se sont prolongés à l'encontre des Yéniches jusqu'en 1973, moment des interventions de Sergius Golowin et Hans Caprez. Cette « Œuvre d'aide », organisée dans le cadre de Pro Juventute, aura enlevé, de 1926 à 1973, au moins 619 enfants, retirés à leurs familles pour être placés dans des familles sédentaires, dans des homes et des institutions comme Bellechasse, à Fribourg, où les jeunes Tsiganes étaient forcés de cultiver les marais de la région. Cette opération fut planifiée de façon précise, avec des

⁸ Laurent Greilsamer, *Interpol. Policiers sans frontières*, Paris, Fayard, 1997, surtout le chapitre « La chasse aux tziganes », pp. 12ff.; Thomas Huonker et Regula Ludi, *Roma, Sinti und Jenische. Schweizerische Zigeunerpolitik zur Zeit des Nationalsozialismus*, Zürich, Chronos Verlag, 2001, pp. 41-50. Cet ouvrage qui n'a malheureusement pas été traduit en français constitue le volume 23 des rapports de la Commission Indépendante d'Experts Suisse-Deuxième Guerre mondiale. Voir le site www.uek.ch/de/publikationen1997-2000/romasint.pdf.

⁹ *Ibid.*, pp. 48ss.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 72-791.

¹¹ *Ibid.*, pp. 81-84.

généalogies et des listes complètes des familles yéniches présentes dans le pays¹².

Lorsqu'on étudie rétrospectivement cette opération de destruction systématique des familles yéniches en Suisse, le comble du cynisme est sans doute atteint par le fait que le fondateur de « l'Œuvre d'aide aux enfants de la grand-route », qu'il a dirigée de 1926 à 1958, un certain Alfred Siegfried qui fut tuteur de centaines d'enfants yéniches, n'était pas n'importe qui. En effet, deux ans auparavant, en 1924, il avait été licencié du service scolaire du lycée de Bâle pour cause d'abus sexuel commis contre des élèves¹³. Son successeur à la tête de « l'Œuvre », le psychologue Peter Döbeli, allait être lui aussi condamné, en 1959, pour les mêmes raisons, mais il devra quitter son poste¹⁴.

Enfants enlevés de force à leurs familles afin de leur retirer tout contact avec leur culture d'origine, femmes stérilisées à leur insu, telles sont les réalités de la politique suisse à l'égard des Tsiganes qui ont mené, en 1986, le président de la Confédération Alphons Egli à présenter des excuses officielles et à

engager une – modeste – procédure d'indemnisation.

Après cette action dévastatrice, masquée jusqu'en 1973 sous les traits pernicieux d'une organisation caritative, les Yéniches, Sinti et Roma de Suisse sont enfin parvenus à se doter d'organisations légales. La première de ce genre, la « Radgenossenschaft der Landstrasse », a été fondée en 1975 et publie depuis lors son journal, « *Scharotl* » – ce qui signifie « roulotte » en langue yéniche. En novembre 2003, la « Radgenossenschaft » a mis sur pied un centre de documentation de la culture yéniche à Zurich¹⁵. En 1997-1998, les Rom vivant en Suisse ont également fondé leur propre organisation. Quant à la reconnaissance de ces groupes comme minorités, la disponibilité des ressources et subventions, leur intégration dans la vie politique, leur scolarisation, etc., il nous faut bien constater qu'ils restent toujours marginalisés et qu'ils vivent souvent dans des situations de discrimination directe ou indirecte. Cependant, il faut espérer que les Yéniches, Manouches et autres groupes tsiganes, en particulier les millions de Roma qui se trouvent dans l'Europe de l'Est, sont sur la voie d'une meilleure reconnaissance et du respect de leurs droits en tant que personnes humaines. ☞

¹² Sylvia Thodé-Studer, *Les Tsiganes suisses, la marche vers la reconnaissance*, Lausanne, Réalités sociales, 1987; Marielle Mehr, *Age de pierre*, Paris, Aubier-Montagne, 1987; Thomas Huonker, *Fahrendes Volk – verfolgt und verfermt. Jenische Lebensläufe*, Zurich, Limmat Verlag, 1987. Cet ouvrage contient dix interviews de Yéniches placés hors de leur famille par l'« Œuvre d'aide »; Laurence Jourdan, « Chasse aux Tsiganes en Suisse », *Le Monde Diplomatique*, octobre 1999, p. 8; Walter Leimgruber, Thomas Meier et Roger Sablonnier, *L'Œuvre des enfants de la grand-route*, Berne, Archives fédérales, 2000; Bernadette Kaufmann, *Enfants dans la tourmente. Résumé de l'étude historique « L'Œuvre des Enfants de la grand-route »*, édité sur mandat de l'Office fédéral de la culture, Lausanne, Editions EESP, 2003.

¹³ Thomas Huonker et Regula Ludi, *Schweizerische...*, *op. cit.*, p. 43.

¹⁴ Thomas Huonker, *Fahrendes Volk...*, *op. cit.*, p. 244.

¹⁵ Voir le site www.radgenossenschaft.ch.

KAREL BOSCO, COLLÈGE ET UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Etat social, Etat-providence, Welfare State... Pourquoi en a-t-on parlé et en parle-t-on *si peu* dans les ouvrages d'histoire destinés au grand public, dans notre enseignement secondaire et même à l'Université? Pourquoi – alors que la littérature sur le sujet est abondante, notamment en anglais et en allemand?

Ce que nous appelons « Etat social » renvoie à quatre types d'interventions publiques distinguées par Franz-Xavier Kaufmann dans *The Welfare State and its Aftermath* (Londres, 1985) : celles qui garantissent et protègent les droits sociaux; celles qui influencent le niveau de revenu; celles qui visent à améliorer les conditions matérielles et sociales de l'environnement au sens large; celles qui tendent à accroître ou à consolider les compétences et qualifications des personnes. Mais la notion d'Etat social (Welfare State) implique davantage que cette politique de bien-être (Welfare policy). Comment en rendre compte?

1. PREMIÈRE DIFFICULTÉ: LA CHOSE ET LES MOTS

Etat-providence? – Chargée depuis 1945 d'un contenu positif, par les Suédois notamment, l'expression est inventée au XIX^e siècle par les libéraux français (Emile Ollivier, député au Corps législatif, 1864) pour dénoncer... la Révolution de 1789, qui, en cassant les corporations et les institutions de secours

mutuels propres à l'Ancien Régime, avait fait de l'Etat l'unique recours des malheureux. La providence divine de jadis a laissé la place à celle de l'Etat! Au départ, la notion est donc dépréciative. Elle l'est redevenue aujourd'hui dans l'esprit de ceux qui entendent dénoncer par ce terme un Etat qui accorderait trop de droits sociaux.

Etat social? – En français, le terme peut prêter à confusion, car, hors contexte, on ne sait s'il est descriptif ou normatif. En allemand (Sozialstaat), il désigne – avec Bismarck – l'Etat qui s'occupe du sort des ouvriers et qui, *en contrepartie*, attend d'eux une loyauté à toute épreuve. A l'origine, aucune référence à la démocratie, ce qui rend le mot peu compatible avec nos conceptions actuelles, même si le sens et la portée de celui-ci ont bien évidemment évolué depuis la fin du XIX^e siècle.

Etat protecteur? – Terme neutre, trop neutre: l'Etat n'est-il pas, par définition, le protecteur des personnes et des biens sur le territoire qu'il administre? Rien n'indique que cet Etat-là soit aussi incitateur, organisateur, garant d'une certaine équité.

Welfare State? – L'anglais, une fois encore? est-ce bien nécessaire? Il est vrai que l'expression est riche de substance historique et politique, sinon morale – plus riche objectivement

qu'*Etat social*. Elle évoque deux exigences, deux moments et deux réalités institutionnelles.

- Le *bien-être*, qu'il s'agit d'assurer en priorité aux ouvriers – ceux du charbon et du fer, du coton et de la pierre –, aux démunis et aux laissés-pour-compte (du dernier tiers du XIX^e siècle à la période de l'entre-deux-guerres), puis, dans un second temps, à *l'ensemble* des citoyens (après 1945), auxquels le Welfare State se fait une obligation de fournir assistance et protection. D'où centralisation, planification, prospective et prélèvements visant à garantir à chacun un revenu minimal et des services sociaux de qualité, et à réduire l'insécurité en permettant aux personnes, familles ou corps de métier de faire face à des circonstances imprévues.
- La *paix civile*, fruit d'une lutte incessante pour la justice sociale, la consolidation du service public soustrait à la logique concurrentielle et la généralisation du dialogue démocratique jusque dans l'entreprise. Le terme de « Welfare State » est forgé en Angleterre à l'heure des bombardements hitlériens par analogie et par opposition à « Warfare State », l'Etat entièrement organisé à des fins militaires. Bien-être, mieux-être, être-ensemble : la valorisation du social et du civique au détriment de l'économie de pur rapport, maintenue dans une position subordonnée.

Plus qu'une politique, plus qu'un régime, le Welfare State est *le levier d'une civilisation solidaire*.

Ainsi, lorsqu'il est question de sécurité sociale, de plein-emploi, de droits syndicaux,

d'école démocratique, de régulations ou de partenariat social, on pointe un ensemble d'avancées qui forment *un tout cohérent et organisé*, et non une série d'acquis ajoutés et ajustés les uns aux autres.

Comment bien parler de ce que l'on peine à définir ? En ce domaine, le souci des mots et le choix des concepts sont loin d'être évidents, et loin d'être innocents.

2. DEUXIÈME DIFFICULTÉ : L'HISTOIRE ET SES ACTEURS

Quels sont les fondements de l'Etat social ? Comment s'est-il développé et structuré ? – L'approche dite *fonctionnelle* du phénomène paraît s'imposer ici, selon laquelle la société industrielle implique de manière impérieuse une intervention toujours plus marquée de l'Etat, condition même de sa dynamique – et de sa cohésion, l'Etat apaisant les tensions sociales nées de la mécanisation du travail et assurant l'intégration des classes potentiellement dangereuses. Cette approche insiste également sur la logique de l'économie libérale, où l'Etat, par-delà son rôle de gendarme, devient peu à peu un agent d'accumulation et une instance de légitimation au service du capital. Dans une optique moins réductrice, l'Etat social est présenté comme l'étape ultime de la démocratisation de la société moderne : droits civils au XVIII^e siècle, droits politiques au XIX^e siècle, droits sociaux au XX^e siècle – une manière de parachever l'Etat de droit.

Démarches argumentées et éclairantes, dont on souligne toutefois le trop haut niveau de généralité, dont on relève aussi la téléologie sournoise laissant supposer que l'histoire est

comme ordonnée à une finalité, ou que les événements historiques s'enchaînent les uns aux autres comme soumis à une logique interne. Leur défaut majeur, c'est qu'elles semblent minimiser *le rôle des acteurs sociaux*, qui par leur mobilisation, leur ténacité, leur courage et leur imagination, ont contribué à la construction progressive de l'Etat social. C'est là qu'intervient, en lieu et place d'une logique anonyme, l'histoire sociale et politique, voire l'épopée – une épopée aux antipodes du spectaculaire, une épopée des profondeurs, inscrite dans une longue durée à la Braudel. Si l'Etat social a une histoire, elle n'est pas hors-sol, elle est *incarnée* – elle est un *vécu* commun, une *praxis* collective.

Bismarck aurait-il mené sa politique sociale novatrice (1883-1889) s'il n'y avait pas eu, dans le nouvel empire allemand, la montée en puissance d'une classe ouvrière organisée en syndicats et en parti?

Les sociaux-démocrates suédois seraient-ils parvenus au pouvoir en 1932, et s'y seraient-ils maintenus quarante années durant, s'ils n'avaient pu compter sur l'appui d'un syndicat regroupant alors près de 90 % de la classe salariée? sur l'appui d'un réseau de coopératives comptant plusieurs centaines de milliers de membres? sur l'appui de la majeure partie des paysans?

Vienne la crépusculaire (tant admirée) serait-elle devenue, au lendemain de la Grande Guerre, la cité pionnière (trop oubliée) en matière d'urbanisme, de logement populaire, de politique sanitaire, de pédagogie active, de loisirs et d'équipements sportifs – sans la pression constante du mouvement ouvrier local? Un modèle de municipalité-providence en Europe, anéanti au canon en 1934 par un

pouvoir autrichien à la botte de Mussolini... Le *New Deal* de Roosevelt aurait-il pu bousculer le *Big Business* et légiférer avec audace dans le domaine social sans la mobilisation particulièrement combative du *Big Labor*, entre 1934 et 1938?

Les travaillistes britanniques auraient-ils été en mesure, en 1945, de faire du secteur public le moteur de l'action économique de l'Etat, d'établir un système complet d'assurances sociales (maternité comprise) et d'organiser l'accès libre et gratuit à tous les soins médicaux – sans la détermination des ouvriers, longtemps humiliés et brimés, alliés aux classes moyennes?

Injustices corrigées et moments inoubliables, avancées historiques et législations libératrices... L'Etat social assure au peuple ouvrier, et aux milieux qui se sont reconnus dans sa lutte et l'ont soutenu, *un droit à l'histoire*, qui lui a été durablement refusé. Et cette histoire, significative pour chacun d'entre nous, elle *se raconte*, parce qu'elle est une création – fragile – de *sujets conscients et résolus*, hommes et femmes, et non le produit d'une *logique* sans visage ou de *circonstances* exceptionnellement propices.

3. TROISIÈME DIFFICULTÉ:

LA CRITIQUE ET LE SOUPÇON

Participant pleinement de l'histoire occidentale, de la modernité technicienne, de la société industrielle et de l'économie de marché, l'Etat social a été assimilé à celles-ci de manière sommaire et abusive.

Les critiques formulées dès les années 60 contre la rationalisation unidimensionnelle

(Marcuse) ou assujettissante (Foucault), contre la société du spectacle (Debord) ou le jeu social du simulacre (Baudrillard), l'emprise dénoncée des « appareils idéologiques d'Etat » (Althusser) ou des experts dédaigneux de l'opinion populaire (Illich) : toutes ces analyses, charges et déconstructions – dont on se gardera de gommer les spécificités – ont contribué *indirectement* à discréditer l'Etat social, perçu et décrit comme une machine froide et aliénante, épiphénomène dérisoire et alibi trompeur d'une société répressive.

Cette voie critique avait été ouverte dès la seconde Guerre mondiale par l'Ecole de Francfort, essentiellement par Adorno et Horkheimer, dont les réflexions ont constitué la matrice, reconnue ou non, de toute *la vulgate du soupçon* cultivée en Occident encore aujourd'hui. Soupçon débouchant sur la mise en accusation véhémement de la vision du monde et de l'homme qui *fonde* la philosophie et la politique de l'Etat social, en amont de sa référence habituelle au socialisme démocratique : les Lumières.

Tout part d'une question brûlante : pourquoi l'humanité a-t-elle sombré dans une nouvelle forme de barbarie au XX^e siècle – le régime nazi, la guerre totale, la Shoah ? Une *généalogie* de l'horreur est indispensable, et elle remonte paradoxalement, selon Adorno et Horkheimer, au XVIII^e siècle, dont le projet émancipateur s'est radicalement altéré. La raison scientifique, alors conçue pour mettre la nature au service de l'homme, s'est muée en rationalisation intégrale du réel ; elle n'est plus que calcul, et tend à objectiver l'être même, déshumanisé. La volonté systématique de totalisation dont elle est porteuse a engendré le capitalisme en Occident et les monstres politiques de notre temps. Les

Lumières, nées pour confondre les mythes et les peurs ancestrales de l'homme, se sont quant à elles renversées en un mythe nouveau, et ont révélé leur côté obscur et leur tendance profonde à exercer une contrainte sociale. L'essor de l'« industrie culturelle » dans le monde contemporain, notamment aux Etats-Unis, n'a fait que confirmer leur nature idéologique : la culture n'est plus qu'une manipulation à vocation anesthésiante. Les masses sont ainsi confinées à la passivité au sein d'un univers clos dont elles sont captives, le lieu aliénant du travail étant relayé par les lieux factices du loisir.

Les tragédies du XX^e siècle ont littéralement déchiré l'histoire, et mis à mal la notion naïve de progrès qui sous-tendait celle-ci depuis les Lumières. Cette crise grave, l'Ecole de Francfort entend la penser sans renoncer cependant à l'ambition rationnelle ni à l'idée de progrès. La première n'a pas tout perdu de sa capacité d'affranchissement, et la seconde est riche de promesses en termes d'utopie. Les dégradations qu'elles ont subies l'une et l'autre ne sont pas inéluctables, car il n'est pas d'histoire sans sujet humain, et pas de sujet humain qui soit abruti sans retour.

C'est dans cette perspective qu'Habermas, présenté comme l'héritier de l'Ecole de Francfort, a construit sa réflexion et son œuvre. Et ce n'est pas un hasard s'il est l'un des rares philosophes contemporains à s'intéresser à l'Etat-providence, et à s'inquiéter de son essoufflement, prélude à son démantèlement.

Il n'en demeure pas moins que, de 1960 aux années 80, c'est le soupçon qui est prépondérant dans le domaine de la pensée. Banalisées à l'extrême, ces analyses critiques se déclinent alors en autant de discours obligés *passant*

sous silence la geste collective qui est à l'origine de l'Etat social. Ainsi tous ceux-là qui dénoncent la colonisation du monde réel par la marchandise *manquent* la constante pression populaire qui, via des lois et des institutions nouvelles, tend précisément à ouvrir et à élargir dans la société des espaces « démarchandisés » (Gosta Esping-Andersen). Et ils *manquent* rétrospectivement l'offensive sourde menée dès les années 50, en Angleterre et aux Etats-Unis, contre le principe même du Welfare State – par les libéraux tels que Friedrich von Hayek ou Milton Friedman. Offensive qui aboutira, après 1980, à une guerre déclarée avec Margaret Thatcher et Ronald Reagan, pionniers d'une mise en pièces de l'Etat social, qui semble – n'est-ce pas? – aussi *logique* à l'heure présente que sa mise en chantier l'avait été naguère...

Pressés, les chantres du soupçon n'ont pas fait clairement le départ entre des notions ou des problématiques proches et pourtant dissemblables. Par exemple :

- *Le pouvoir et l'Etat*: le premier, qui figure un ensemble de relations partout présentes mais peu visibles, constitutives du langage et productrices du lien social, intégrant les corps et les gestes des individus; le second, qui implique un face-à-face, une tension ou un dialogue entre gouvernés et gouvernants, une distance effective et une dialectique féconde entre citoyens et dirigeants élus.
- *L'Etat dans le sens statique* défini par Max Weber, soit l'instance qui dispose du monopole de la violence et garantit l'ordre public, *et l'Etat dans le sens dynamique* dérivé des théories social-démocrate ou keynésienne, qui joue un rôle décisif en

matière d'investissements, de fiscalité et de protection sociale, aiguillonné par la mobilisation populaire.

- L'espace *totalitaire* fermé en acte, oppressif par nature, qui anéantit les libertés, *et l'espace démocratique* ouvert en puissance, contraignant par nécessité, qui élargit à terme les droits civils et sociaux.
- La bureaucratie *gestionnaire*, qui assure le fonctionnement et la pérennité de l'Etat, et les institutions de *service public*, qui s'efforcent d'organiser la solidarité à l'échelle de la société.

De plus, il convient de relever que, dans le monde francophone, l'Etat social n'a pas compté de théoriciens comparables au Suédois Gunnar Myrdal ou à l'Anglais Richard Titmuss. *La République moderne*, de Pierre Mendès France (1962), esquisse d'un « Welfare State » hexagonal, a été critiquée autant par la gauche que par la droite, et son auteur n'a jamais été en mesure de conduire une politique à la hauteur de son projet. Les avancées sociales en France, entre 1962 et 1981, ont été bien davantage le fait des organisations syndicales que des formations politiques de gauche, longtemps divisées, et paralysées par le gaullisme. Autre histoire, autre profil – autre récit. Sur un plan différent, la confusion entretenue à dessein entre l'Etat social en construction et le lourd Etat jacobin – sans cesse décrié –, ne contribue pas à la clarification des idées, ni des débats.

En conclusion, il apparaît que les critiques sans nuances ni limites ne nous ont donné aucun outil solide pour comprendre et faire comprendre la valeur de l'Etat social, les

difficultés propres à son édification, les conjonctures économiques et politiques favorables ou non à son extension, ses fragilités structurelles, ses blocages et ses inerties, son rôle dans le champ culturel, les liens qu'il a permis de nouer ou de sauvegarder entre les générations, la crise dans laquelle il s'enfonce du fait de l'actuelle mondialisation, le prix exorbitant que coûte son érosion en accidents de toutes sortes, en peurs et en névroses, en oisiveté forcée et en détresse sociale, en délinquance et en violences, en paupérisation et en discriminations. Une mémoire et une histoire concrètes et complexes ont été évacuées; or sans la connaissance de ce passé si récent et si présent encore, comment réussirons-nous, nous et nos enfants, à nous projeter dans l'avenir?

Un vocabulaire problématique, une histoire réduite à un processus sans sujets, un prêt-à-penser suspicieux dépourvu de pertinence – l'Etat social méritait mieux. Il est grand temps de corriger le temps perdu. ↻

ORIENTATION BIBLIOGRAPHIQUE

Généralités

- « Pour une histoire des Etats sociaux », *Histoire & Sociétés – Revue européenne d'histoire sociale*, n° 6, Paris, avril 2003.
- « L'Etat-providence », revue *Pouvoirs*, n° 94, Paris, 2000.
- Gosta Esping-Andersen, *Les trois mondes de l'Etat-providence*, Paris, PUF, 1999.
- François-Xavier Merrien, *L'Etat-providence*, Paris, PUF, Que sais-je?, 2000.
- Pierre Rosanvallon, *La crise de l'Etat-providence*, Paris, Seuil, 1995.
- Peter Baldwin, *The Politics of Social Solidarity – Class Bases of the European Welfare State (1875-1975)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

Outil de travail

- Jean-Pierre Fragnière & Roger Girod (dir.), *Dictionnaire suisse de politique sociale*, Lausanne, Réalités sociales, 2002 (nombreux et précieux articles sur le sujet).

Etats-Unis

- Margaret Weir, Ann S. Orloff & Theda Skocpol (éds.), *The Politics of Social Policy in the United States*, Princeton, Princeton University Press, 1988.
- Claude Fohlen, *L'Amérique de Roosevelt*, Paris, Imprimeries nationales, 1982.

Pays nordiques

- « The Nordic Welfare States (1900-2000) », *Scandinavian Journal of History*, vol. 26, n° 3, Oslo, 2001.
- Tim Tilton, *The Political Theory of Swedish Social Democracy*, Oxford, Oxford University Press, 1991.

Vienne

- Manfredo Tafuri, *Vienne la Rouge... (1919-1933)*, Bruxelles, Mardaga, 1981.

Angleterre

- Macmillan Sullivan, *The Development of the British Welfare State*, Londres, Prentice Hall, 1996.
- Roland Marx, *La vie quotidienne en Angleterre au temps de l'expérience socialiste (1945-1951)*, Paris, Hachette, 1983.

Réflexions de fond

- Theodor Adorno & Max Horkheimer, *La Dialectique de la Raison (1944-47)*, Paris, Gallimard, 1974.
- Jürgen Habermas, « La crise de l'Etat-providence » in *Ecrits politiques*, Paris, Champs Flammarion, 1990, pp. 105-126.

Méthode et concepts

- Edward P. Thompson, *La formation de la classe ouvrière en Angleterre (1963)*, Paris, Gallimard, 1988. – Ce classique, même s'il concerne la période 1780-1850, est essentiel pour comprendre la notion de *classe sociale*, ici la classe ouvrière, définie par ceux qui la composent et la structurent à travers leurs expériences et leurs luttes, et non, de l'extérieur, comme une construction théorique ou une réalité soi-disant objective.
- Jean-Paul Sartre, *Critique de la Raison dialectique* précédé de *Questions de méthode*, tome I (1960), Paris, Gallimard, 1985. – Texte dense et ardu d'un philosophe qui n'a jamais manifesté le moindre intérêt pour l'Etat social, mais qui a forgé des concepts propres à en éclairer l'histoire: *collectif, série, groupe, praxis*.

Le cartable de Clio

Les usages
publics de l'histoire

LA PÉDAGOGIE DE LA MÉMOIRE FACE AUX IDENTITÉS PLURIELLES, RÉFLEXIONS À PARTIR DU PROGRAMME « CONFRONTATIONS »

MONIQUE ECKMANN, INSTITUT D'ÉTUDES SOCIALES HES S2, GENÈVE

1. DIFFICULTÉ ET NÉCESSITÉ DE L'ÉDUCATION « APRÈS ET CONTRE AUSCHWITZ »

« L'exigence que Auschwitz ne sera jamais plus s'adresse en tout premier lieu à l'éducation ». C'est ainsi qu'Adorno a formulé, dans une conférence radiophonique de 1966 devenue célèbre, son postulat pour « éduquer après Auschwitz ». Mais comment traduire ce postulat en programme de formation ? Adorno est pessimiste quant à « l'efficacité d'un appel aux valeurs éternelles », et n'estime pas utile d'offrir des « explications [Aufklärung] au sujet des qualités des minorités persécutées ». C'est vers les persécuteurs, et non pas vers les victimes, qu'il convient de porter le regard, en identifiant les mécanismes économiques, psychologiques, sociaux et politiques qui rendent ces crimes possibles, pour tenter de comprendre comment la capacité de résistance à l'injustice peut être autant étouffée.

Adorno estime qu'il faut éduquer contre les mécanismes qui dépossèdent les acteurs de leur conscience et de la solidarité envers Autrui : non seulement les bourreaux, mais aussi tous ceux qui ont assisté passivement ou silencieusement aux crimes. S'opposer à une répétition d'Auschwitz oblige à éduquer à l'autonomie, à favoriser une prise de conscience des mécanismes d'oppression, objectifs et subjectifs, et à former à la capa-

cité de résister, au refus de participer à des structures oppressives.

Quarante ans après Adorno, les appels qu'il critiquait se font toujours entendre. Ceci amène Bensoussan (1998) au même constat, soit que le « *lamento moraliste* : « Plus jamais ça ! » a totalement perdu de sa force et [que] la leçon de morale est inopérante ». Selon ce dernier, l'enseignement de la Shoah doit être abordé *politiquement* et exige une connaissance fine de la chronologie des événements et un vocabulaire spécifique pour analyser le fonctionnement du crime. Ce n'est que sur la base de connaissances historiques précises que l'on peut apprendre à dire « non », à refuser la pensée grégaire et à aller à l'encontre du consensus.

Cependant le défi reste entier : concevoir une pédagogie qui accorde une large place aux faits historiques et qui, simultanément, forme à l'autonomie et à l'auto-réflexion critique dans le présent. Selon Brumlik (1991), cela nécessite la prise en compte de trois aspects dans ces programmes de formation : l'acquisition de la conscience d'une citoyenneté aux principes universalistes ; la prise en compte de la diversité des destinataires du point de vue de l'histoire familiale et ethnonationale et des affects et émotions qui y sont liés ; et enfin le développement du jugement moral et de compétences citoyennes.

2. « CONFRONTATIONS », UN EXEMPLE DE « PÉDAGOGIE DE LA MÉMOIRE HISTORIQUE »

Le programme « Confrontations », développé par la section éducation de l'Institut Fritz Bauer à Francfort tente de répondre aux exigences formulées ci-dessus. Une série de modules pédagogiques y a été développée, traitant de l'histoire et de l'impact de l'Holocauste en prenant en compte le caractère unique du contexte allemand, pays « de l'acte et des acteurs ». Ce programme, qui ne se veut pas une alternative à l'enseignement de l'histoire, offre des activités complémentaires adaptées aussi bien à l'éducation formelle qu'à l'éducation informelle, et appuie sa démarche tant sur les aspects cognitifs, que sur les aspects identitaires et émotionnels.

Philosophie de l'approche de « Confrontations »

Le programme « Confrontations » rattache la confrontation aux thèmes de l'Holocauste et du national-socialisme à la perspective plus large de l'éducation aux droits humains. Son objectif est « *le travail de mémoire historique, c'est-à-dire une forme de travail de remémoration qui intègre à la fois la connaissance des faits historiques, la mémoire des victimes et le développement de compétences d'action* » (Deckert-Peaceman et Koessler 2002, p. 245).

Ainsi, trois éléments tiennent une place centrale dans leur approche :

- porter l'attention sur la mémoire des victimes ;
- privilégier la perspective de l'individu et de ses possibilités d'agir ;
- mettre l'accent sur l'acquisition de compétences d'action.

L'apprentissage accorde ainsi une place constante aux trois éléments de base : acquisition de connaissances, changements de perspective et développement de capacités discursives (Deckert-Peaceman et Koessler 2002 ; Koessler 2000 ; Koessler et Mumme 2002).

D'abord, on cherchera à travailler sur des documents d'époque : photos, lettres, circulaires d'information, articles de journaux ou témoignages filmés permettent de saisir l'histoire quotidienne durant la période du national-socialisme et éclairent l'expérience vécue au quotidien par les groupes persécutés et par les divers témoins ou acteurs.

Ensuite, les modules proposent des activités qui invitent à s'identifier à divers acteurs, favorisant ainsi l'acquisition d'une multiperspectivité (Borries 2000). L'approche de situations quotidiennes où les personnages impliqués se trouvent face à des choix d'apparence anodine, mais néanmoins lourds de conséquences, permet de s'intéresser aux attitudes et aux émotions des acteurs de l'époque et de s'interroger sur les options alternatives et les raisonnements de ceux-ci. Notons que le programme ne travaille que sur des situations où les victimes sont présentées sous un angle qui préserve leur dignité : ni représentations dégradantes, ni images d'horreur, ne sont utilisées.

Enfin, on visera la capacité à nommer des conflits, à expliciter la diversité des expériences des acteurs et à favoriser une réflexion sur les témoins et, dans une moindre mesure, les auteurs. Ceci permet de se trouver d'une part dans le quotidien historique, d'autre part d'aborder le présent à partir de la question suivante : « qu'aurais-je

fait, moi, dans cette situation?» Le rôle de l'individu dans l'histoire en tant que personne responsable de ses actes est un élément central de la démarche et pourra induire des changements d'attitudes dans le présent (Koessler et Mumme 2000).

Les situations étudiées relèvent de ce qui est imaginable aujourd'hui, soit des situations de vie quotidiennes sous le national-socialisme, notamment dans la période de 1933 à 1938, et non pas de situations extrêmes se déroulant dans des camps de concentration. Les responsables du programme estiment que les situations extrêmes ne relèvent plus du domaine que le pédagogue est autorisé à aborder de cette façon. Pour Koessler (2000), il est de la responsabilité du formateur de ne jamais inviter les apprenants à prendre à leur compte une perspective qui pourrait les placer dans un dilemme éthique impossible à élaborer sur le plan pédagogique.

Outils pédagogiques

Divers moyens pédagogiques visent à produire, à travers des activités créatrices et réflexives, une expérience émotionnelle et cognitive (Koessler et Mumme 2000; Dec kert Peaceman et Koessler 2002):

- la rédaction régulière d'un *journal de bord* par chaque participant comme lieu d'auto-réflexion et de confrontation émotionnelle, ce qui favorise la prise de conscience de ses propres émotions, associations et réflexions. Le journal reste privé, mais les participants peuvent recevoir des instructions, ou il sera parfois utilisé de façon semi-publique.
- l'écriture *en perspective*, qui veut que l'on se pense à la place d'une personne ou

d'un personnage et que l'on imagine sa situation et ses intérêts. Par exemple rédiger une lettre, une page de journal intime d'un personnage, réel ou fictif, ou le commentaire d'un personnage se trouvant sur une photo. Les textes rédigés seront ensuite soumis à une discussion en groupe.

- l'élaboration de *définitions de travail*, qui est une façon d'approcher progressivement un sujet. L'animateur donne d'abord une définition provisoire, puis le groupe rediscute cette définition à la lumière des réactions qu'elle suscite et compte tenu des expériences personnelles, actuelles, des participants, ce qui fournit une occasion de parler du présent.

Des *portraits fictifs* ont été construits sur la base de données biographiques réelles tirées de documents historiques. Ces portraits permettent de décrire des faits précis de la vie quotidienne et de s'imaginer les émotions et les actions de leur personnage. A l'exemple du boycott du 1^{er} avril 1933, une photo et des textes montrent des personnes devant le magasin d'un commerçant juif couvert d'affiches « N'achetez pas chez les Juifs! ». On devra s'imaginer ce que ces personnes ressentent, pensent et comment ils auraient agi (Koessler 2000). L'activité consistant à envisager les différentes options qui s'ouvrent à l'acteur permet ainsi de travailler sur les dilemmes moraux potentiels.

Les *rencontres avec les témoins de l'époque* sont un moyen particulièrement précieux pour favoriser l'empathie envers les rescapés, à condition d'être avertis du cadre historique précis dans lequel viendra s'insérer le témoignage. Par ailleurs, vu la portée émotionnelle de la rencontre avec des

témoins, les animateurs estiment indispensable de préparer ces rencontres de façon approfondie et d'en assurer une élaboration sérieuse.

Des *dossiers thématiques*, construits selon une progression thématique plutôt que chronologique, permettent de partir des préoccupations personnelles des participants pour s'élargir peu à peu à la dimension historique. Six dossiers forment une trame de base pour le programme¹ : la question de l'identité et le début du national-socialisme ; la question du groupe et l'histoire de la constitution de la « NS-Volksgemeinschaft », la communauté nationale d'un point de vue national-socialiste, de 1933 à 1938 ; l'exclusion et l'euthanasie : la persécution des personnes handicapées mentales, des Noirs et des Sinti et Roms ; le Ghetto, et les conditions de vie dans le ghetto ; les déportations : la dégradation de la situation juridique des Juifs, la spoliation de leurs biens et la déportation ; les marches de la mort et la libération, le difficile retour dans la société « normale » après les camps.

3. ÉDUIQUER CONTRE AUSCHWITZ : ENJEUX IDENTITAIRES ET ÉMOTIONNELS

Eduquer contre Auschwitz implique toujours de gérer à la fois les faits historiques, mais aussi la façon dont nous vivons *aujourd'hui* ce qui s'est passé *hier* ; ou autrement dit, de prendre en compte combien la Shoah, en tant qu'expérience historique, marque actuellement encore les émotions, les identités et les

rapports entre groupes ethno-nationaux, sociaux, ou entre générations.

« Confrontations » vise à la fois à rendre les principes théoriques pédagogiquement opérationnels – apprentissage du jugement moral et développement de compétences d'action – et à prendre en compte les enjeux identitaires. Refusant de procéder par simple identification avec les victimes de l'Holocauste – ce qui leur paraît être une voie inadéquate pour apprendre à s'opposer au racisme contemporain, en particulier en Allemagne (Koessler 2000) – les concepteurs tiennent une information solide et des connaissances historiques précises pour indispensables avant d'aborder des débats d'actualité.

Ils invitent à adopter tantôt la perspective des victimes, tantôt celle des « bystanders » (les témoins, spectateurs, badauds) ou celle des auteurs, sans toutefois les essentialiser (Eckmann 2002). Adopter ces perspectives amène à faire des analogies et des comparaisons, d'autant plus que les participants sont encouragés à expliciter constamment leurs réflexions et associations. Cet exercice exige un effort émotionnel important de la part de ces derniers, car il est en fait bien plus effrayant de comprendre que l'on pourrait se trouver dans la posture de l'agresseur que de s'imaginer se trouver dans celle de victime. Cette découverte est à la fois historiquement plus vraisemblable, et mentalement plus éprouvante pour le sujet, que de s'identifier aux victimes (Borries 2000). Cette gestion douloureuse de la mémoire renvoie ainsi aux identités et appartenances de chacun, aussi bien à celles des étudiants qu'à celles des formateurs.

Or, la question morale est étroitement imbriquée avec des enjeux identitaires. La

¹ Fritz Bauer Institut, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt am Main: www.fritz-bauer-institut.de

dimension morale soulève la question de la culpabilité, de la distance et de la proximité avec les auteurs et les victimes, ce qui amène promptement à questionner ses propres origines et son histoire familiale pour cette période. Ces interrogations suscitent des émotions de honte, de fierté ou d'inquiétude avec l'effet qu'on imagine sur l'estime de soi en tant qu'appartenant à des groupes nationaux ou ethniques, ce qui incite les membres des diverses « communautés de mémoire » (Margalit 2000) à se trouver un passé et une mémoire qui permettent de valoriser l'identité du groupe (Welzer 2001). Cette question se module évidemment de façon distincte dans chaque contexte national, et revêt un caractère particulièrement pointu en Allemagne. Pourtant, les débats au sujet du rapport de la commission Bergier ont amplement montré qu'en Suisse aussi, l'histoire et la mémoire sont instrumentalisées dans la recherche d'une identité valorisée et d'une reconnaissance du groupe.

La complexité de ces mécanismes identitaires est encore intensifiée par l'hétérogénéité des classes du point de vue de leurs origines ethno-culturelles et nationales. Il y coexiste une multiplicité de perceptions des événements historiques, proches ou lointains, qui se surajoutent aux conflits sociaux actuels d'une société d'immigration (Fechler 2000), où interfèrent de surcroît le conflit israélo-palestinien ou la guerre d'Iraq comme leviers d'identification. La victoire pour les uns constitue une défaite pour les autres, une conquête pour les uns équivaut à une occupation pour d'autres. Ces perceptions servent aujourd'hui à se réclamer d'une identité de victime ou à renvoyer d'autres à une identité d'agresseurs, ce qui, à l'ère de « l'héroïsation des victimes »

(Chaumont 2002), vaut comme une échelle de valeurs. Dans certaines situations d'apprentissage, l'histoire est ainsi instrumentalisée par des élèves en conflit comme forme de politique d'identité. Fechler (2000) observe comment se joue une compétition entre Allemands et étrangers pour le statut de victime comme moyen d'obtenir pouvoir et reconnaissance dans le groupe.

Cette polarisation, qui permet aux uns de revendiquer de la reconnaissance pour les discriminations subies dans le quotidien en se servant d'accusations sur le passé collectif des autres, a tendance à proliférer, même en Suisse depuis quelque temps. Les pédagogues sont ainsi confrontés au dilemme de devoir conjuguer le travail historique avec la gestion de conflits entre groupes nationaux ou ethniques. D'une part, il y a bien la discrimination qui est subie par les jeunes issus de familles immigrées; mais d'autre part, ces compétitions et ces conflits produisent une marginalisation du groupe majoritaire, qui, ainsi accusé, peut tendre à renforcer d'éventuelles sympathies pour les discours d'extrême-droite. Cette situation représente un défi pour le pédagogue qui devra conjuguer l'écoute de chacun des protagonistes de ces conflits contemporains.

Bien qu'il y ait une nécessité de prendre en compte les besoins identitaires des élèves ou des participants, « l'éducation contre Auschwitz » ne doit pas constituer une tribune pour que chaque communauté de mémoire ou groupe ethnique expose son histoire et sa mémoire. Par contre, à travers l'expression artistique, les auteurs de « Confrontations » invitent les participants à projeter leur représentation propre: par des illustrations, des photos, des collages ou des peintures, chacun

exprimera ses «*propres associations*», et expliquera «*les représentations imaginaires et les images sur l'Holocauste que chacun de nous porte en soi*» (Koessler 2002, p. 201).

Les événements historiques ne sont jamais présentés comme une logique de fatalité qui ne peut aboutir qu'au pire. Au contraire, la méthode de changements de perspective permet d'échapper au déterminisme et de montrer qu'il aurait été possible d'éviter la Shoah. C'est aussi ce que relève Bauer (2001) en constatant que si la Shoah est un événement qui a effectivement eu lieu, elle n'en avait pas été pour autant inévitable. Autrement dit, elle était une possibilité parmi d'autres et non pas l'unique issue possible.

Ces différents possibles sont révélés par la «*multiperspectivité*». Bodo von Borries (2000) soutient que la «*conscience d'histoire*» se développe précisément en s'exerçant à adopter la diversité de perspectives des acteurs impliqués : auteurs, victimes, témoins, résistants etc., dont les points de vue vont s'éclairer mutuellement. Cela ne signifie pas que le fait d'adopter la perspective de personnes proche des nazis mène à leur approbation, cela peut conduire au contraire chacun à se demander comment il ou elle aurait agi lui-même. C'est l'élaboration de dilemmes éthiques à partir de cet exercice qui favorise un changement de perspectives et fournit de nouvelles pistes d'action. L'«*activité d'imagination*», activité à la fois cognitive et émotionnelle (Borries 2000, Koessler et Mumme 2000), est à la base de la multiperspectivité. Imaginer des situations et des personnages historiques pour s'y projeter constitue une forme d'entraînement à l'action, une façon d'acquérir des compétences d'action.

On ne dispose pas pour l'instant d'évaluations de ces processus d'apprentissages, mais il est certain que le programme «*Confrontations*» est un instrument favorisant un dialogue de qualité et un haut degré d'auto-réflexivité, ce qui rejoint l'un des postulats d'Adorno pour «*éduquer après Auschwitz*». ☞

BIBLIOGRAPHIE

- Adorno, Theodor, W. (1997), « Erziehung nach Auschwitz », Vortrag von 1966 in Tiedeman Rudolf, *Ob nach Auschwitz noch sich leben lasse*, Leipzig, Suhrkamp.
- Bensoussan, Georges (1998), *Auschwitz en héritage? Du bon usage de la mémoire*, Paris, Mille et une nuits, les petits livres.
- Borries, Bodo von (2000) « Interkulturelle Dimensionen des Geschichtsbewusstseins » in Fechler, et al. (Hrsg.), 'Erziehung nach Auschwitz' in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim et Munich, Juventa Verlag, pp. 119-139.
- Brumlik, Micha (1991), « Das Pogrom der Reichskristallnacht », Entwurf einer didaktischen Konzeption in FBI (Hg.) *Materialien*, Nr. 4, Frankfurt am Main, Fritz Bauer Institut.
- Chaumont, Jean-Michel (2002), *La concurrence des victimes, génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte.
- Deckert-Peaceman, Heike und Koessler, Gottfried (2002) « Konfrontationen. Impulse für die Auseinandersetzung mit Geschichte und Wirkung des Holocaust im Kontext von Menschenrechtserziehung » in Lenz et al., *Erinnerungskulturen im Dialog Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit*, Hambourg et Munich, Unrast Verlag.
- Eckmann, Monique & Eser Davolio, Miryam (2002), *Pédagogie de l'antiracisme: approches théoriques et supports pratiques*. Genève et Lausanne, Editions ies et LEP.
- Eckmann, Monique (2004, à paraître) *Conflits, mémoires, dialogues. Enjeux identitaires des rencontres intergroupes*, Genève, Editions ies.
- Fechler, Bernd Koessler, Gottfried, Liebertz-Gross, Till (Hrsg.) (2000), 'Erziehung nach Auschwitz' in der multikulturellen Gesellschaft. *Pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim et Munich, Juventa Verlag.
- Fechler Bernd (2000) « Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung. Ueber den Umgang mit 'problematischen' Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen ». in Fechler, B., et al. (Hrsg.) (2000), 'Erziehung nach Auschwitz' in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim et Munich, Juventa Verlag, pp. 207-227.
- Hilberg, Raul (2002), *Die Quellen des Holocaust. Entschlüsseln und Interpretieren*, Francfort, S. Fischer Verlag.
- Koessler, Gottfried (2000), « Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust » in Fechler, B., et al. (Hrsg) « Erziehung nach Auschwitz » in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim et Munich, Juventa Verlag, pp. 193-205.
- Koessler, Gottfried, und Mumme, Petra (2000): *Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust. Heft 1 Identität*, Francfort, Fritz Bauer Institut.
- Margalit, Avishai (2000), *Ethik der Erinnerung*, Francfort, Max Horkheimer Vorlesungen et S. Fischer Verlag.
- Welzer, Harald (2001), « Das soziale Gedächtnis » in Welzer, Harald (Hg.), *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*, Hambourg, Hamburger Edition.

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

Les usages politiques du passé dans la France contemporaine des années 1970 à nos jours, colloque organisé par le Centre d'histoire sociale du XX^e siècle, les 25 et 26 septembre 2003, document photocopié de 327 pages, dont une grande partie se trouve en ligne sur le site <http://histoire-sociale.univ-paris1.fr/Collo/usages.htm>
François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Le Seuil, 2003, 263 pages.

Le Centre d'histoire sociale du XX^e siècle a organisé à Paris, les 25 et 26 septembre 2003, un colloque consacré aux usages politiques du passé dans la France contemporaine des années 1970 à nos jours. Son originalité consistait à ne pas se dérouler par une longue succession de communications orales, mais directement par leurs commentaires synthétiques, et leurs mises en discussion, en quatre sections consacrées au pouvoir central, aux pouvoirs locaux, aux acteurs politiques et sociaux, ainsi qu'aux concurrences. Il est impossible de rendre compte ici de l'ensemble des contributions. Nous ne prendrons donc que quelques exemples en tentant de dégager une problématique d'ensemble.

Claire Andrieu a proposé une analyse des débats politiques engagés autour des commémorations et des jours fériés, mettant notamment en évidence le poids décisif de la Seconde Guerre mondiale, avec le 8 Mai et la Journée des Déportés, par rapport à d'autres guerres, en particulier les guerres coloniales. Christine Brard, pour sa part, a évoqué la

même problématique du côté de l'histoire des femmes et du 8 Mars, non sans nous rappeler de cette commémoration qu'il s'était agi d'une invention, du souvenir d'une grève des femmes qui était imaginaire, mais surtout que son contenu s'était bien affadi depuis lors. Elle a aussi relevé l'importance de l'action de la ministre socialiste Yvette Roudy dans les années quatre-vingt, mais souligné en même temps l'ampleur du travail qui restait à faire dans ce domaine, notamment à partir des contenus de l'histoire enseignée. Il existe cependant des mémoires encore plus enfouies, comme celle de l'esclavage, qui a fait l'objet, selon Jean-Luc Bonniol, d'une modeste reconnaissance, mais qui est restée encore bien trop négligée parce qu'elle pose la question de savoir jusqu'où s'étend la responsabilité des individus et des sociétés quant à l'attitude de leurs ancêtres.

Une contribution de Jérôme Grévy sur le mythe de Jules Ferry et ses usages, aussi multiples que contradictoires, dans le débat scolaire a montré combien une figure du

passé pouvait être tordue dans tous les sens, au service de toutes les causes, de la lutte pour une école égalitaire à celle contre une pédagogie soi-disant désastreuse et soi-disant héritée de Mai 68. Elle a pu être convoquée tout aussi bien au secours des instituteurs qu'au secours de l'Etat lui-même, même si ce dernier n'est en général guère parvenu à mobiliser efficacement les mythes historiques dont il pensait avoir besoin.

Sur le plan des pouvoirs locaux, l'acte commémoratif est souvent passé par des reconstitutions historiques dont la cérémonie vendéenne du Puy du Fou, orchestrée par un homme politique très marqué à droite, Philippe de Villiers, constitue le meilleur symbole. Marilyn Crivello a montré que ces fresques historiques instituaient une identité déterminée, mais bricolée, à des communautés locales qui exaltaient la vie collective et le bénévolat. Elle a ainsi décrit une forme d'histoire «braconnée» où l'appréhension de la connaissance du passé l'emportait largement sur sa compréhension et sur le sens critique. C'est aussi dans le cadre local que l'on a multiplié les initiatives patrimoniales et que l'on a pris les décisions symboliques, qui n'ont pas toujours été consensuelles, concernant la toponymie des villes, le nom des places, des rues et des quais.

Mais les usages du passé concernent aussi des acteurs comme les entreprises. Hubert Bonin a ainsi montré que la crise économique des dernières décennies du XX^e siècle avait vu se développer des recours à l'histoire par les grands groupes capitalistes où le ton forcément consensuel ne cédait pas à une hagiographie caricaturale. Il a surtout noté que ces initiatives éditoriales, en fin de

compte, bien que modestement diffusées, avaient aidé le monde patronal à affermir sa légitimité dans la société. Dans un autre domaine, celui du débat sur la question européenne et son évolution, l'histoire a évidemment été convoquée par les uns et les autres. Sylvie Guillaume a souligné que cet usage a pu sembler plus fréquent chez les adversaires des nouveaux traités, qui se référaient à la défense de traditions, ou de droits, du passé; l'autre camp étant surtout porté, avec certes moins d'efficacité, à la construction d'une sorte de Panthéon des pionniers de la construction européenne. Par ailleurs, Michel Pigenet a rendu compte de l'expérience et de l'évolution très singulières de l'Institut CGT d'histoire sociale. Ici, la problématique est toute différente parce que si l'histoire du mouvement syndical a pu progresser, sa reconnaissance n'a jamais été évidente parmi les syndicalistes eux-mêmes, ces acteurs du temps présent.

Le poids respectif, voire la concurrence, des discours et des recherches historiques sur le Moyen Age ou le temps présent ont connu une certaine évolution qui n'est bien sûr pas neutre et qui relève aussi de ces usages politiques du passé et de l'histoire. Il en est allé de même avec ces objets de mémoire qui sont encore chauds, des mutins de 1917 aux affrontements de la Guerre d'Algérie, de ces questions qui engagent directement la responsabilité sociale de l'historien, son statut d'expert et son identité de citoyen. Or, aujourd'hui, dans ce domaine comme dans d'autres, il semble bien que la reconnaissance de la fonction critique de l'historien se trouve plutôt en phase de régression.

On pouvait bien sûr regretter que la question de l'enseignement de l'histoire n'ait pas

trouvé place dans ces réflexions, à l'exception d'une contribution d'Evelyne Héry qui insistait sur l'accélération et la confusion des récentes modifications de programmes qui ont fait en fin de compte de cette histoire enseignée, en pleine crise de l'horizon d'attente, une sorte de « *limaille de fer sans aimant* ». Cette question de l'histoire scolaire aurait sans doute mérité bien d'autres développements. Toutefois, ce sujet, certes important, mais d'une autre nature, n'était pas à l'ordre du jour. Était-ce pour autant un autre sujet ? C'est probablement le cas pour les pratiques pédagogiques. Mais les discours politiques et les représentations sociales sur l'histoire scolaire n'en restent pas moins au cœur de cette problématique des usages politiques du passé et de l'histoire. Et ils auraient donc mérité d'être mieux pris en compte. Les discussions ont par contre porté largement sur la question des régimes d'historicité, alors même que François Hartog venait de publier un très beau livre qui renouvelait la réflexion des historiens sur les temporalités, sur les manières d'articuler le passé, le présent et le futur dans les représentations dominantes des sociétés. Les régimes d'historicité décrits par Hartog comprennent pour l'essentiel un régime ancien où le passé éclaire l'avenir, que d'autres ont défini comme cyclique et immuable, et un régime moderne où le futur et son horizon d'attente l'emportent largement. Entre les deux, bien sûr, il y eut toutes les tensions, toutes les nuances possibles, il y eut le développement du christianisme, l'apparition d'un temps linéaire à caractère religieux. Mais cet ouvrage postulait surtout l'émergence d'un nouveau régime d'historicité très contemporain, signe lui-même d'une crise considérable, à savoir un « présentisme » désormais observable à travers l'omniprésence de la

mémoire et l'obsession patrimoniale. Ces hypothèses et ces concepts ont ainsi traversé de nombreuses contributions du colloque. Danielle Tartakowsky, en particulier, s'est interrogée sur la transformation des régimes d'historicité autour de la célébration du 1^{er} Mai, la modification des horizons d'attente du monde ouvrier et le brouillage de sa mémoire vive. Les débats ont toutefois porté davantage sur l'usage politique de l'histoire que sur celui du passé. En effet, cette toute-puissance, cette tyrannie, du présent sur le passé comme sur le futur, permettant tous les bricolages et toutes les inventions, reposaient en fin de compte la question du statut de l'histoire et de la reconnaissance publique de sa fonction critique. ↻

« IL FAUDRAIT COMMENCER PAR PARLER, À L'ÉCOLE, DES FEMMES QUI ONT LAISSÉ LEUR EMPREINTE », ENTRETIEN AVEC ROXANE MORGER ET GARANCE MUGNY, DEUX DES INITIATRICES D'UNE PÉTITION POUR QU'IL Y AIT PLUS DE PLACE POUR LES FEMMES DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES GENEVOIS

PROPOS RECUEILLIS PAR CHARLES HEIMBERG, IFMES, ET VALÉRIE OPÉRIOL, CYCLE D'ORIENTATION ET COLLÈGE DE CANDOLLE, GENÈVE

A la base de cette pétition, nous étions quatre, une du Collège Voltaire et trois de Rousseau. Au moment de la lancer, nous étions en 3^e année. Les trois du Collège Rousseau avaient suivi un cours à option complémentaire de droit sur le thème de l'égalité entre hommes et femmes. C'est là que nous avons pris conscience qu'il y avait un manque, des lacunes graves au niveau de l'enseignement des femmes, à tous les niveaux, artistique, littéraire et scientifique. Il nous a en effet été demandé de citer le plus de noms de femmes dont on avait parlé à l'école, qu'on connaissait par l'école, dans n'importe quelle discipline. On en a trouvé seulement une ou deux, c'était révélateur. C'est là qu'on s'est rendu compte qu'il y avait vraiment un problème. Franchement, toutes les quatre, on n'avait jamais eu d'enseignement sur une femme.

A quelles disciplines avez-vous alors pensé?
Au français, à l'histoire. Mais aussi à l'histoire de l'art, à la philosophie. Le problème se pose peut-être moins en mathématiques ou en physique. On y a bien réfléchi. Par exemple, en littérature, ou dans les propositions d'options complémentaires, les femmes étaient absentes. Et notre constat valait autant pour nos souvenirs de l'école primaire et du Cycle que pour le post-obligatoire. On a donc lancé spontanément la pétition. Mais on a vite eu l'impression que les gens se sentaient agressés

en la lisant et qu'il nous fallait donner plus d'explications. C'est pourquoi nous l'avons complétée par une feuille explicative.

A qui avez-vous proposé de la signer? Et qui l'a signée?

Aux élèves de nos classes et de nos écoles, bien sûr. Mais on a d'abord été la faire signer dans la rue. On expliquait aux gens quel était le problème et c'était en général bien reçu. On allait essentiellement vers des jeunes, et même vers des garçons. En général, les garçons n'avaient pas conscience du problème, ils ne s'en étaient pas rendu compte par eux-mêmes, mais après nos explications, la plupart ont accepté de signer. On a eu 1100 signatures, en majorité des jeunes de 15 à 20 ans. Elles ont été déposées auprès du chef du Département de l'Instruction publique, Charles Beer, mais aussi au Grand Conseil. La Commission des pétitions du Grand Conseil et le Département nous ont ensuite reçues.

Comment cela s'est-il passé? Qu'avez-vous demandé?

Franchement, bien. On a eu l'impression d'être prises au sérieux. On a notamment parlé assez longtemps avec des responsables du primaire, du Cycle et du post-obligatoire. Et ils nous ont à nouveau reçues en juin. En fait, nous ne voulions pas un quota, mais quand même plus qu'une simple lettre de

sensibilisation aux enseignants. Alors on s'est dit qu'il fallait au moins une femme étudiée en littérature. Cela dit, nous savons bien que si c'est imposé, l'enseignant ne va pas prendre de plaisir à donner son cours. Par contre, il devrait y avoir plus de femmes dans les cours à option, en histoire ou en littérature. Et au moins un module sur les femmes dans les cours d'histoire, de droit ou de littérature. On a demandé aussi que la formation des enseignants les sensibilise à cette question, aussi pour l'école primaire. Pour nous, le problème se pose déjà au niveau des plus petits enfants. En plus, au niveau de l'école primaire et du Cycle, il y a quelque chose à faire aussi au niveau du matériel, même si du bon matériel n'est pas forcément utilisé ensuite dans les classes.

Alors, qu'est-ce que vous avez obtenu ?

La question va être débattue prochainement au Grand Conseil. Mais on a déjà obtenu qu'un cours à option sur les femmes soit systématiquement proposé dans tous les collèges. C'est une mesure qui ne concerne malheureusement que les élèves qui préparent la maturité. Il y aura aussi des cours proposés aux enseignants dans le cadre de la formation continue. Mais on est un peu déçues, parce qu'il n'y a rien de prévu pour la formation de base des enseignants. Il faudrait tous les sensibiliser, pour qu'ils ne transmettent plus les mêmes clichés, qu'ils ne choisissent plus non plus des livres qui sont remplis de ces clichés. Il y a encore des livres qui sont utilisés où l'on voit maman qui fait le ménage et papa qui lit le journal. Il faudrait donc s'adresser à tous les enseignants, pas seulement à ceux qui sont déjà convaincus. D'ailleurs, nous n'avons pas été beaucoup soutenues par les profs, surtout pas par les femmes. Beaucoup nous ont dit qu'il fallait

étudier ce qu'il y avait de mieux et que le problème n'était pas de savoir si c'était un homme ou une femme.

Mais qui d'autre vous a soutenues ?

Il y a eu des féministes, du Collectif du 14 juin, qui nous ont félicitées et ont voulu nous soutenir. Mais nous, nous ne considérons pas notre démarche comme féministe.

Pourquoi ?

Nous avons juste constaté un manque, une lacune grave. Mais nous ne voulons privilégier personne. On ne veut pas que notre démarche soit perçue comme « féministe », parce que pour nous, notre démarche, c'est quelque chose de « normal ». Le terme « féministe » est aussi un peu négatif, c'est un peu agressif, c'est une attitude extrême. Pour les jeunes, en général, c'est même un peu ringard. Nous, nous ne voulons pas mettre la femme sur un piédestal. C'est dans ce sens que nous distinguons notre démarche de celle des féministes.

Pourriez-vous nous dire plus précisément quelle a été votre expérience quant à la présence des femmes dans les cours d'histoire ?

C'est difficile de répondre, parce qu'on ne fait pas du tout les mêmes programmes, que ça dépend beaucoup des enseignants. On a étudié les guerres, certains pays, de grands leaders, mais on n'a jamais parlé de femmes. Alors que les femmes ont eu un rôle assez important. Nous, on aurait voulu qu'on nous parle davantage de la condition de la femme, de ce qui a empêché qu'elle accède à l'égalité. On a étudié cette année la manière dont les femmes ont obtenu les droits politiques, mais on aimerait que cette question soit vraiment abordée par tous les élèves. Alors que, par exemple, en histoire de l'art, il n'y a jamais aucune femme.

Ce que vous souhaitez, c'est donc que l'on vous parle de grandes personnalités féminines?

Non, pas seulement des noms de femmes qui ont marqué la société, mais de quelque chose de plus global, plutôt quelque chose sur la place de la femme dans la société. Et aussi l'histoire du combat des femmes pour leurs droits. ↻

DOCUMENTS

Pétition

Concernant la modification du programme scolaire primaire et secondaire qui est discriminatoire envers les femmes.

Ne trouvez-vous pas scandaleux d'ignorer l'existence des femmes qui ont contribué à l'histoire de l'humanité?

Ne croyez-vous pas que pour établir une égalité totale entre hommes et femmes (pas uniquement au niveau constitutionnel), il faudrait commencer par parler, à l'école, des femmes qui ont laissé leur empreinte?

Les soussignées et soussignés demandent à M. Charles Beer, chef du Département de l'instruction publique, de revoir, dans cette perspective, le matériel scolaire et le contenu des programmes.

Les initiatrices de la pétition, lancée au cours de l'automne 2003, sont 4 collégiennes.

Feuille explicative concernant la pétition

Dans les siècles passés, les femmes étaient réprimées et moins reconnues; George Sand, femme écrivain célèbre, a dû prendre le nom d'un homme pour publier son roman. Néanmoins, il y en a quand même beaucoup qui ont contribué à l'histoire de l'humanité, que ce soit au niveau littéraire, scientifique, artistique ou encore historique. Certes, elles sont moins nombreuses que les hommes, mais existent.

Nous ne demandons pas un quota et savons que l'égalité totale est malheureusement utopique, mais nous aimerions que les gens prennent conscience du manque de connaissances à ce sujet et s'y sensibilisent. Nous souhaitons donc que l'Etat conseille aux écoles d'introduire dans divers cours des notions sur la femme, ainsi que leurs ouvrages, leurs rôles dans l'histoire... Ces modifications amèneraient à une nouvelle ouverture d'esprit qui serait bénéfique pour tous.

Le cartable de Clio

Les didactiques de l'histoire |

LA CLASSE D'HISTOIRE ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ COLLECTIVE : ENTRE LA RAISON ET L'ÉMOTION¹

ROBERT MARTINEAU ET CHANTAL PROVOST², UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

*L'identité collective est à la fois
sujet et objet de l'histoire*
Jacques Berque³

1. INTRODUCTION

L'historien français Claude Nicolet, à qui on demandait, il y a quelques années, si l'école était encore aujourd'hui en mesure de former des citoyens, rappelait que « dès l'origine, l'école s'affirme indissociable de la république. La question centrale est en effet celle de la formation des citoyens. La III^e République naissante veut que la prochaine génération soit radicalement différente de la précédente. Pour cela, l'école est le moyen idéal, moins rapide, mais à long terme, plus sûr que la guillotine. »⁴ En fait, cette importante fonction civique et identitaire demeura jusqu'à nos jours l'une des

visées importantes de l'école républicaine et, en son sein, le mandat implicite de l'enseignement de l'histoire qui, depuis quelques années, est appelé à se réatteler de façon accrue à la transmission et au maintien de l'identité nationale dans un contexte de fortes tensions sur les assises culturelles et politiques de cette dernière.

Même dans les sociétés occidentales à tendance plutôt libérale, toutes aussi soumises à l'évolution importante de leur donne culturelle, politique et démographique, on confie à l'enseignement de l'histoire de guider l'élève dans la construction de son identité sociale. C'est le cas au Québec où le Conseil supérieur de l'Éducation proposait il y a quelques années, dans un avis sur l'éducation à la citoyenneté, de réviser « la place inadéquate accordée à l'enseignement de l'histoire, compte tenu du rôle de cette discipline pour le développement de l'identité et de la capacité de se situer par rapport à un présent, un passé et un avenir ». ⁵ Et dans la foulée de cet avis, le ministère de l'Éducation du Québec retenait « la socialisation » comme l'une des visées fondamentales de son nouveau projet éducatif en confiant à l'enseignement de l'histoire la mission « *d'accompagner les jeunes dans leur quête d'identité et dans la*

¹ Une autre version de ce texte, antérieure à celle-ci, est parue dans Rodolphe M. Toussaint et Constantin Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation: Fonctions et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2004.

² Robert Martineau est professeur de didactique au département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal. Chantal Provost est assistante de recherche et étudiante à la maîtrise en histoire (didactique).

³ « Qu'est-ce qu'une identité collective? ». Dans Jean Pouillon et alii (dir.), *Echanges et communications. Mélanges offerts à Claude Lévi-Strauss*, Paris/Lahaye, Mouton, 1970.

⁴ « La France, ça s'apprend à l'école! Entrevue avec Claude Nicolet », *L'histoire*, n° 192, octobre 1995, p. 6.

⁵ Conseil supérieur de l'éducation, *Eduquer à la citoyenneté*, Gouvernement du Québec, 1998, p. 44.

recherche d'une voie qui convienne à leurs aspirations et à leur potentiel»⁶. Comment expliquer ce renouveau d'intérêt pour la fonction identitaire de l'histoire ?

2. L'IDENTITÉ SOCIALE DANS LE CONTEXTE POLITIQUE ET CULTUREL D'AUJOURD'HUI

Il a beaucoup été question, depuis quelques années, des énormes contraintes qu'impose la conjoncture politique et socioculturelle actuelle à la construction de l'identité sociale des individus, au maintien du lien civique et à la santé de la vie démocratique dans nos sociétés occidentales. Tant sur la scène nationale qu'internationale, la société contemporaine a peine à assurer la construction d'une identité collective forte, garante de cohésion sociale comme elle le faisait auparavant en faisant appel au passé. On a parfois l'impression, soulignait une Québécoise d'origine vietnamienne, que « *chacun doit s'auto-enfanter, s'auto-éduquer, s'inventer sans mémoire, sans conscience historique* »⁷. Comment expliquer cette situation et pourquoi l'identité constitue-t-elle aujourd'hui un enjeu social et éducatif si important ?

2.1 *L'identité et ses usages*

L'identité, nous dit Chebel, « *est une structure [mentale] subjective relativement stable dans le temps [...] et dont le principe est de fournir une liaison entre les diverses facettes du moi* »⁸. L'étymologie du mot renvoie à « *la qualité de ce qui est le même* », au « *caractère de ce qui est*

UN », mais aussi au « *caractère de ce qui est permanent* », et, dans son acception légale, « *au fait d'être un individu donné et de pouvoir être reconnu pour tel* »⁹. Pour qu'il y ait effectivement identité, il faut se reconnaître Un et être reconnu comme tel par les Autres¹⁰.

En fait, si l'identité est un état de la personne à un moment donné de son existence, elle n'est par ailleurs pas qu'un état d'esprit; elle s'inscrit aussi dans le registre d'un savoir agir, d'une compétence bien décrite par Chiva comme « *la capacité que possède chacun de nous de rester conscient de la continuité de sa vie à travers changements, crises et ruptures* »¹¹. Pour Ricoeur, l'identité est « *maintien de soi à travers le temps* » et implique l'interdit de l'oubli. Aussi, souligne-t-il, « *si la mémoire est 'généralisante' de l'identité, dans le sens où elle participe à sa construction, celle-ci, en retour, façonne des prédispositions qui vont conduire l'individu à 'incorporer' certains aspects particuliers du passé, à faire des choix mémoriels* »¹². La constitution et le maintien pour l'individu de son identité sont donc étroitement fonction de sa capacité à s'inscrire dans la durée et, pour y arriver, à mobiliser un ensemble de connaissances et d'opérations mentales généralement associées à la mémoire.

2.2 *L'identité et la mémoire*

Le lien étroit entre identité et mémoire a beaucoup été étudié par les philosophes, les psychologues et les historiens. De tous ces

⁶ *Idem*, p. 5.

⁷ Citée dans Jacques Grand'Maison, *Quand le jugement fout le camp*, Montréal, Fidès, 1999, p. 100.

⁸ Malek Chebel, *La formation de l'identité politique*, Paris, Payot/Rivages, 1998, p. 33.

⁹ Alain Rey (dir), *Dictionnaire historique de la langue française*, tome 2, Dictionnaire Le Robert, Paris, 1992, p. 1774.

¹⁰ Melek Chebel, *op. cit.* p. 36.

¹¹ Isac Chiva, cité dans Joel Candau, *Mémoire et identité*, Paris, PUF, 1998, p. 7.

¹² Paul Ricoeur, « *Entre mémoire et histoire* », *Projet*, n° 248, 1996-1997, p. 12.

travaux émerge une idée centrale bien rendue par Elizabeth Tonkin : l'individu est à la fois producteur et produit de sa mémoire¹³. De fait, souligne Candau, « *la mémoire et l'identité s'épousent l'une l'autre, se fécondent mutuellement, se fondent et se refondent pour produire une trajectoire de vie, une histoire, un mythe, un récit. [...] Réhabiliter la mémoire d'une personne disparue revient à réhabiliter son identité* »¹⁴.

En accueillant cette idée-force, on saisit mieux l'importance toute particulière des appels nombreux au « devoir de mémoire » dans un contexte de mondialisation et d'éclatement des repères traditionnels où les identités sont passablement mises à mal. C'est que sans mémoire, le sujet se dérobe, vit uniquement dans l'instant, perd ses capacités conceptuelles et cognitives. Son identité s'évanouit. L'acte de pensée – donc de traitement d'informations – qui s'effectue, rappelons-le, à partir des connaissances antérieures mémorisées, est paralysé. Non seulement ne peut-il plus penser, mais il a peine à se penser lui-même. Car « *la mémoire est à l'origine du sentiment de continuité temporelle, condition nécessaire de la représentation de l'unité du moi : c'est de la durée ou de la répétition de sensations de cette durée que naît la conscience de soi, ce qui suppose la capacité proprement mnésique de percevoir cette durée ou de répéter cette répétition.* »¹⁵

¹³ « Memory makes us, we make memory », Elizabeth Tonkin, *Narrating our past. The social Construction of oral history*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, p. 98.

¹⁴ Joel Candau, *Mémoire et identité*, Paris, PUF, 1998, p. 6.

¹⁵ *Idem*, p. 52.

2.3 De l'identité personnelle à l'identité sociale

Si l'identité se fonde sur l'interaction entre l'individu, l'Autre et le milieu, elle possède aussi une territorialité étroitement rattachée au développement personnel et au degré de socialisation de l'individu qui la porte. Dès lors, « *l'essence même de l'identité est intimement liée à la catégorie de l'espace et de la permanence* »¹⁶. Cette territorialité identitaire qui, dans la prime jeunesse de l'individu, recoupe la surface réduite d'une résidence familiale ou celle d'un quartier, doit évoluer progressivement au fil de sa socialisation et de son inscription dans des espaces sociaux de plus en plus larges qui baliseront, en quelque sorte, les multiples facettes de son identité et ses choix éventuels d'appartenance. On voit donc combien « *l'identité des individus et des groupes se définit tout autant, sinon plus, par des coordonnées temporelles que par des coordonnées spatiales* »¹⁷.

Ainsi, l'identité de l'individu se meuble graduellement de schèmes de représentation des réalités sociales qui, précise Jodelet, apparaissent comme « *des cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action, des systèmes d'accueil des réalités nouvelles* »¹⁸. Ces représentations, sociales parce que partagées par les membres d'une population donnée, sont éminemment structurantes. Imposée du dehors « *dans le sens précis du rôle qu'attend de nous le groupe social, en vertu de nos places respectives dans ce cadre là, [l'identité sociale] ne dit pas qui je suis et le sens de ce que je fais, mais qui je dois être et les*

¹⁶ Malek Chebel, *op. cit.* pp. 77-78.

¹⁷ Joel Candau, *op. cit.* p. 51.

¹⁸ Cité dans Jean-Baptiste Grize, « Logique naturelle et représentations sociales ». Denise Jodelet (dir.) *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1997, p. 177.

conduites qu'on attend de moi, sous peine de sanction»¹⁹. Elle est donc aussi socialement gratifiante. Toutefois, pour qu'elle puisse avoir des retombées individuelles et sociales bénéfiques pour celui qui en dispose et la société qui la génère, elle doit par ailleurs être assez solide et cohérente pour s'imposer comme référence dans la nécessaire opération classificatoire à laquelle procède constamment l'individu. Elle doit conséquemment arriver à être « d'un niveau d'organisation suffisamment cohérent pour qu'il puisse intégrer les forces divergentes du moi en formation »²⁰. Elle doit finalement permettre aux membres d'une collectivité de parvenir à cette « forme heureuse de la territorialité subjective de l'identité [qui] pourrait concerner ce sentiment particulier de la co-appartenance »²¹, un ferment social actif qui peut se greffer sur des supports variés, en l'occurrence la religion, un idéal révolutionnaire, la différenciation ethnique ou linguistique, ou, pourquoi pas, la citoyenneté démocratique.

On comprend mieux, dans ces conditions, comment ce sentiment de co-appartenance, s'il demeure individuellement gratifiant, peut aussi s'avérer un puissant facteur d'intégration et de renforcement du sentiment d'unité de la collectivité. On comprend également pourquoi dans une société démocratique constituée de groupes aux identités multiples, la construction de référents identitaires communs devient un véritable enjeu politique, celui de la cohésion sociale, de la participation éclairée et de l'action efficace. Mais on saisit non moins l'inquiétude des éducateurs mobilisés pour cette entreprise

lorsque l'on considère le contexte socioculturel dans lequel elle s'inscrit.

2.4 Le contexte socioculturel et la question de l'identité sociale

Si, comme nous venons de le voir, la reconnaissance, la territorialité et la mémoire sont les assises de toute identité sociale, force est d'admettre que la conjoncture sociale, politique et culturelle actuelle pose des défis considérables au processus d'intégration de repères identitaires politiques communs, de références à une appartenance collective civique et à un univers symbolique partagé. À cet égard, deux hypothèses majeures nous semblent devoir être prises en compte : un certain paradoxe de l'objet identitaire et la présence dominante de la 'culture de l'instant'.

Le paradoxe identitaire

Notre société étant devenue plurielle, ouverte et conséquemment perméable au changement, comme la plupart des sociétés démocratiques occidentales, il est essentiel pour ses membres de trouver un sens à leur présence au sein de cette collectivité et d'identifier des « raisons communes » susceptibles de supporter la nécessaire cohésion sociale. En tout état de cause, rappellent les auteurs du Rapport Lacoursière,

« les identités personnelles comme les identités collectives, à diverses échelles, se définissent en fonction des origines. D'où vient-on, dans quelle filiation se situe-t-on ? Elles se définissent également par rapport à des identités voisines, construites elles aussi en rapport avec le passé, mais pouvant différer. De la conscience ainsi que de la compréhension des origines et des facteurs de la différence naît une identité personnelle, volontaire et réfléchie, qui permet de se situer par rapport à d'autres possibilités

¹⁹ Alain Touraine cité dans Malek Chebel, *op. cit.*, p. 35.

²⁰ Malek Chebel, *op. cit.* p. 33.

²¹ *Idem.*, p. 78.

identitaires, de préciser ses lieux sociaux d'appartenance et ses liens de solidarité, de clarifier ses préférences et ses attachements. C'est à la conjonction de semblables identités que se développent et s'affirment les identités collectives, des identités plutôt raisonnées que spontanées, qui ont ainsi l'avantage d'être posées, plus fermes et plus riches»²².

Traditionnellement, les grands récits épiques et souvent mythiques enseignés à l'école fournissaient le cadre mémoriel de référence à l'identité des citoyens. Toutefois, souligne Dubet, « nous entrons dans une société où le sens de l'action et des identités est moins donné aux acteurs comme allant de soi qu'il n'est construit par eux »²³. L'ère de ces grands récits auxquels était invité à se référer l'ensemble de la jeunesse sur les bancs d'école est révolue, composition de la population oblige. Aussi les élèves, comme l'ensemble de la population, « ne sont plus directement confrontés à de grandes valeurs et à des 'grands récits' organisant des systèmes de sens. Les fonctions de l'école se sont diversifiées, la construction du sens n'est plus transcendante mais immanente: elle est produite par les sujets eux-mêmes. L'école formait des acteurs, elle forme des individus »²⁴.

Dans une société démocratique moderne, construire une identité collective signifie « dépasser le chaos informe des premières identifications et se constituer en un tout viable »²⁵

socialement. Là comme pour l'identité personnelle, la mémoire doit être mobilisée, sinon construite. Ce qui est nécessairement plus ardu que d'évoquer la mémoire de son groupe d'appartenance immédiat, « car chacun des groupes concernés par un pan de l'histoire commune le reconstruit d'une manière qui lui est propre »²⁶.

Dans son ouvrage célèbre²⁷, Fernand Dumont a montré combien les gens ont peine à appréhender une histoire qui n'est pas la leur à moins de pouvoir compter sur l'abstraction, donc sur la possibilité de mise à distance de sa réalité individuelle, sur la capacité de penser le collectif et non seulement l'individu et sur la maîtrise des outils intellectuels pour passer de la mémoire à l'histoire. Cela suppose, précisait-il, d'entrer dans « un deuxième âge de la culture, celui de son âge historique, celui de l'ouverture par rapport à l'événement », celui du passage de l'avènement à l'événement qu'il faut maintenant déchiffrer. On voit le paradoxe: pour y arriver, il faut substituer l'interrogation historique à la réception d'un patrimoine, la construction du sens à la mémorisation des repères, la construction d'une conscience citoyenne à celle de ses divers groupes d'appartenance, la construction d'une mémoire historique pour faire contrepoids aux diverses mémoires collectives qui nous habitent et nous empêchent de développer un identitaire social fort. Mais ce ne sont pas les

²² Ministère de l'Éducation, *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Gouvernement du Québec, 1996, p. 4.

²³ François Dubet, « Pourquoi va-t-on à l'école? », *Sciences humaines*, n° 76, 1997, p. 21.

²⁴ *Idem.* p. 24.

²⁵ Ministère de l'Éducation, *Se souvenir et...* (1996), *idem.*

²⁶ Patrick Rateau et Michel-Louis Rouquette, « Hier est aujourd'hui. Deux exemples d'actualisation des souvenirs », pp. 97-106. Dans Laurens, Stéphane et Nicholas Roussiau (dir.), *La mémoire sociale. Identités et Représentations Sociales*, Presses de l'Université de Rennes, 2002, p. 98.

²⁷ Fernand Dumont, *Le lieu de l'homme*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 1994.

seuls obstacles à la cohésion sociale qu'apporterait la construction d'une identité citoyenne. L'environnement culturel dans lequel s'inscrit la vie démocratique actuelle est aussi en cause.

La 'culture de l'instant', un frein à la construction de l'identité

Nous avons déjà, ailleurs²⁸, fait état des effets socialement paralysant de la dissémination de ce que nous avons appelé la « culture de l'instant » où l'individu, centré sur lui-même, est occupé à vivre l'instant, dépourvu de tout sens de la continuité historique et peu intéressé par la postérité. Nous y avons montré combien, dans un tel contexte socio-culturel, l'identité était difficile à construire parce qu'elle dépendait fortement de la possibilité pour l'individu d'établir certaines continuités bien inscrites dans la durée et dans la mémoire. Nous y avons aussi fait ressortir le rôle déterminant des mass media et en particulier de la télévision dans la dissémination de cette dérive culturelle. En fait, soulignait Jansen il y a une quinzaine d'années, la télévision « impose [...] une structure du temps et limite la dynamique sociale interpersonnelle. Il n'y a plus de conversations, plus d'écoute mutuelle, plus de vie privée, plus d'intimité ni sens partagé d'une communauté »²⁹. L'individu devant l'écran est atomisé, isolé de tout groupe d'appartenance autre que la catégorie sociologique des téléspectateurs et le groupe cible dont il fait partie comme consommateur.

Parce qu'elle introduit un changement substantiel dans le régime d'historicité démocratique³⁰, cette culture de l'ici-maintenant rend difficile la construction et le maintien de l'identité sociale au profit d'une dilution dans des identités éphémères, fragmentées et fragiles. Rifkin souligne, par exemple, que les jeunes

*« qui ont grandi face à un écran d'ordinateur et passent une bonne partie de leur temps dans des environnements simulés et des forums de discussion sur le NET [ont] tendance à développer ce que les psychologues appellent des « personnalités multiples ». Il s'agit de modes de conscience fragmentaires et éphémères qu'ils utilisent pour négocier leur identité provisoire sur les réseaux ou dans les univers virtuels qu'ils fréquentent à tel ou tel moment. Certains observateurs s'inquiètent de ce phénomène et craignent que les membres de cette génération n'en viennent à ne plus percevoir la réalité que comme une succession incohérente de modules narratifs et récréatifs. Leur absence d'enracinement dans des expériences de socialisation durables et stabilisatrices et leur faible capacité de concentration à long terme risque de les priver du cadre de référence cohérent qui pourrait leur permettre d'interpréter et de s'adapter au monde. »*³¹

Comment l'individu et les collectivités peuvent-ils assurer l'indispensable construction

²⁸ Robert Martineau, « La classe d'histoire contre la dictature du présent », *Traces*, vol. 40, n° 3 mai-juin, 2003, pp. 14-23.

²⁹ Sue C. Jansen, *Censorship. The Knot that Binds Power and Knowledge*, New York, Oxford University Press, 1988, p. 21.

³⁰ [La vie démocratique] « ne peut s'épanouir que dans le temps, il lui faut affronter le présent dans la réalité du moment [...]. Il lui faut s'enrichir dans la durée, et surtout penser dans la durée. C'est-à-dire à la fois assumer le passé, [...] si lourd et conflictuel soit-il, et évaluer au mieux les enjeux de l'avenir » : Jean Chesneaux, *Habiter le temps*, Paris, Fayard 1996, p. 260.

³¹ Jeremy Rifkin, *L'âge de l'accès. Survivre à l'hypercapitalisme*, Paris, Ed. de la Découverte/Boréal, 2000, p. 22.

de l'identité qui les lie et, conséquemment, assure le maintien du système social lorsqu'ils sont «*envahis, submergés par un patrimoine proliférant, qui n'est plus d'aucune façon constitutif d'une identité commune, mais se fragmente en une multitude d'identités locales, professionnelles, catégorielles donc chacune exige d'être respectée et cultivée*»³²? De façon plus spécifique, comment construire une identité civique dans un contexte d'hétérogénéité socioculturelle et de rupture du régime d'historicité propice à la vie démocratique?

3. LES STRATÉGIES IDENTITAIRES: UN ESSAI DE THÉORISATION

Il faut rappeler que l'identité sociale, et tout particulièrement l'identité politique, reposent sur un système de représentations mentales partagées par une collectivité à certaines conditions et dans certains contextes favorables. C'est dire qu'elle ne peut faire l'économie des savoirs de référence qui lui sont associés et des compétences civiques dans lesquels ils prennent sens, ce qui pose nécessairement la question des facteurs constitutifs de cette identité mais aussi celle des stratégies identitaires.

Lorsque l'on suppose les facteurs les plus susceptibles d'influencer la construction de l'identité sociale des individus, de jouer un rôle de «liaison» et de contribuer à l'ensemble du système, quatre éléments ressortent d'une analyse de la littérature scientifique menée par Chebel³³: ce sont la socialisation politique, la prise de conscience, l'autorité et

le leadership, et certaines prédispositions ou facteurs conjoncturels.

L'identité politique serait d'abord l'aboutissement de la socialisation politique, c'est-à-dire de l'influence directe du milieu, notamment de la famille qui, comme nous l'avons montré ailleurs, constitue le terreau premier de l'identification et est relayée par l'école où, à cet égard, la classe d'histoire jouerait un rôle particulièrement significatif³⁴.

L'identité sociale serait aussi le produit chez l'individu d'une conscientisation s'effectuant non pas par *insights* mais «*par paliers, schèmes après schèmes, quotidiennement au contact de la réalité*»³⁵ et l'amenant progressivement à la conscience collective et même à la conscience sociale. On peut penser par exemple que le contact avec diverses situations vécues ou représentées via les mass media stimule chez l'individu la mobilisation d'opérations classificatoires de situations, de figures identitaires, de causes, de projets ou d'idées auxquels il s'identifie et qui le définissent progressivement.

L'autorité et le leadership constituent aussi des facteurs non négligeables, certains individus étant particulièrement sensibles au charisme ou au pouvoir d'influence de leaders ou de personnes en situation d'autorité et qui imposent aux autres des repères identitaires.

En outre, certains facteurs caractériels et conjoncturels tels la langue, la culture, la religion ou la conscience de classe prédisposent

³² Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, pp. 302-303.

³³ Malek Chebel, *op. cit.*, pp. 132-140.

³⁴ Voir Luce Brossard, «Le professeur d'histoire: une ressource précieuse pour l'éducation à la démocratie», *Vie pédagogique* n° 74, sept-oct. 1991, pp. 22-27.

³⁵ Malek Chebel, *op. cit.*, p. 136.

raient les individus à se reconnaître comme faisant partie d'un groupe et ne faisant pas partie d'autres collectivités.

A s'en tenir à cette taxinomie sommaire, on comprend mieux à quel point l'école peut favoriser la construction de l'identité sociale puisqu'elle est en fait le seul agent identitaire commun à tous les citoyens qui doivent obligatoirement la fréquenter, quels que soient leur lieu d'origine, leur milieu social leur culture ou leur d'appartenance. En outre, dans ses fondements mêmes, l'école démocratique peut aussi être le lieu encore possible d'une construction raisonnée de l'identité sociale dans un univers où s'affrontent en permanence les mémoires collectives des groupes et où dominant souvent les tactiques identitaires faisant plutôt appel à l'émotion, à la passion, en invoquant par exemple la tradition ou en faisant valoir l'authenticité (celle du 'vrai' Québécois... celle du Canadien 'pure laine'...) et en stigmatisant corollairement l'inauthenticité des autres.

Devant le souhait du nouveau Programme de formation de l'école québécoise que la classe d'histoire devienne un lieu privilégié de construction de l'identitaire social, il est donc légitime de se demander à quelle enseigne stratégique elle loge dans l'actualisation de ce mandat, quelles approches pédagogiques y sont mises de l'avant, quels rapports au savoir y dominent et conséquemment quels types de représentations des rapports sociaux et de l'identité elle permet de construire chez les élèves.

4. L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ CITOYENNE

Parmi les fonctions sociales de l'histoire le plus souvent évoquées, la fonction identitaire semble être l'une des plus anciennes et des plus constantes. L'histoire « *s'est d'abord appliquée à doter les regroupements humains d'identité, de cohésion et de sens collectif* »³⁶. Traditionnellement, elle permettait de dépeindre le collectif comme une entité naturelle, ayant un caractère et une destinée particulière. Empreinte d'une vision romantique, elle servait avant tout à rappeler aux individus le parcours de leurs ancêtres tantôt dans ses triomphes tantôt dans ses deuils. Le passé marquant la singularité d'une collectivité, il était donc générateur d'identité. En somme, le rapport au passé, à la tradition, aux origines, servait à légitimer l'existence de la collectivité et l'histoire s'en faisait l'agent.

Du point de vue de l'histoire scolaire, cette mission était traditionnellement bien inscrite dans les programmes d'études, tels celui d'Histoire du Canada de 1959 par exemple, où les thèmes retenus portaient autant sur les origines des canadiens-français que sur le caractère distinctif de cette communauté. Quant au maître de classe, sa pédagogie devait rester centrée sur une narration propre à « *frapper l'imagination, [et] à toucher les cœurs...* »³⁷. Somme toute, cet enseignement devait permettre le développement d'un identitaire largement national et patriotique, tout en étant aussi le véhicule d'une éducation

³⁶ Emilio Florescano, « La fonction sociale de l'histoire », *Diogène*, n° 168, 1994, p. 44.

³⁷ Surintendant de l'instruction publique, *Programmes d'études des écoles élémentaires: Histoire du Canada*, Gouvernement du Québec, 1959, p. 483.

morale. Aussi, souligne Laville, « *l'appareil didactique de cet enseignement était simple, une narration de faits choisis: moments mémorables, étapes tournantes, grands personnages, événements symboliques et, à l'occasion, quelques mythes gratifiants.* »³⁸

Or, nouveau contexte oblige, le rôle attendu de l'histoire scolaire dans la construction de l'identitaire social des jeunes a sensiblement évolué depuis quarante ans³⁹. A titre d'exemple, le nouveau programme d'histoire invite les enseignants non seulement à la construction de la conscience sociale et citoyenne des élèves, mais suggère en outre qu'elle « *repose sur une perception raisonnée de son identité, une adhésion lucide à des valeurs...* »⁴⁰.

En fait, l'évolution de la réalité démographique et sociale du Québec a progressivement imposé ce nouveau paradigme identitaire depuis quelques décennies. Toutefois, malgré cette reconnaissance officielle de la fonction identitaire de l'enseignement de l'histoire, le traitement pédagogique de cette dernière demeure encore largement implicite, à la discrétion des enseignants et de stratégies dont on peut se demander si elles peuvent réellement permettre l'actualisation de ces visées civiques qui reposent, avouons-le, davantage sur la construction de l'identité que sur sa transmission.

³⁸ Laville, Christian, « A l'assaut de la mémoire collective. Discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXI^e siècle. », *Traces*, vol. 38, n^o 4, 2000, p. 18.

³⁹ Voir à ce propos Robert Martineau, « Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté », dans Robert Comeau et Bernard Dionne (dir.) *A propos de l'histoire nationale*, Sillery, Éditions du Septentrion, 1999, pp. 37-43.

⁴⁰ Ministère de l'Éducation, *Le programme de formation de l'école québécoise, 1^{er} cycle: le domaine de l'univers social*, Gouvernement du Québec, 2003, p. 2.

4.1 L'identité sociale entre transmission et construction

Un rapide examen de la littérature scientifique sur la question des pédagogies les plus susceptibles de favoriser la construction de l'identité sociale via la classe d'histoire nous suggère diverses approches, dont les trois exemples suivants⁴¹ : a) l'assimilation des références ou encore l'« affiliation », c'est-à-dire la mémorisation des éléments constitutifs du récit et l'assimilation de sa trame historique ; b) l'« identification », par exemple lors d'un jeu de rôle, où l'élève peut clairement s'identifier à un personnage historique, s'en servir comme modèle identificatoire ; c) le jeu successif « d'ouverture et de fermeture » où, par le biais de débats ou de discussions, l'élève peut remettre en question ses croyances et ses conceptions dans la confrontation à l'autre. Il semble par ailleurs que malgré l'évocation, dans les ouvrages didactiques, de stratégies identitaires aux allures et aux fondements différenciés, la réalité de la classe s'avère beaucoup plus linéaire.

Si, à l'instar de Ségal, on convient, à propos de l'enseignement de l'histoire, qu'« *il n'y est plus question de leçons du passé qui dicteraient les choix politiques d'aujourd'hui, mais de la nécessité d'une solide culture historique pour comprendre les données des problèmes et les différences entre les situations, les peuples, les cultures* »⁴², il semblerait toutefois, globalement, qu'existe encore partout une forte prégnance de la narration, de l'exposé magistral. L'enseignant y est un « raconteur » d'histoire,

⁴¹ Tirés de André Jacob, « La participation démocratique », dans APEIQ, *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*, Montréal, 2002, pp. 71-92.

⁴² André Ségal, « L'éducation par l'histoire » dans Fernand Dumont et Yves Martin (dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard et après?* Québec, IQRC, 1990, p. 245.

dans un registre nécessairement plus émotif et très enraciné dans un espace national. L'apprentissage de l'histoire y est perçue comme une expérience sensitive.

Par ailleurs, on rencontre parfois des enseignants dont les stratégies sont davantage tournées vers l'universel et misent sur le comparatisme dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. Par exemple celles invitant l'élève à construire lui-même un récit, celles favorisant l'apprentissage de la démarche historique ou d'autres impliquant des discussions et des échanges de point de vue en groupes, ainsi que le recommande le Conseil supérieur de l'éducation lorsqu'il soutient, par exemple, que l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada devait « *intégrer des confrontations d'idées et d'interprétations des événements* » et être le lieu de « *l'apprentissage de la délibération, du débat, de la prise de la parole régulée* »⁴³. Toutes ces stratégies devant mener à la construction de repères et de valeurs sont par ailleurs nécessairement plus centrées sur l'activité de l'élève, sur l'exercice de sa raison et le développement de son autonomie réflexive.

Une question surgit alors, et elle anime depuis quelques mois nos activités de recherche: dès lors que sont utilisées, de façon concomitante dans diverses classes d'histoire, des stratégies à dominante plutôt émotive et d'autres à dominante plutôt rationnelle, quelle est l'influence de l'emploi respectif de l'un et de l'autre registre sur la construction de l'identité sociale des jeunes, étant admis que dans les deux cas, l'enseignement de l'histoire s'inscrit dans le cadre des visées d'un même programme d'études?

4.2 Deux systèmes d'apprentissage

Ce problème des stratégies pédagogiques identitaires et du registre (émotif ou rationnel) dans lequel elles s'inscrivent demeurerait oiseux s'il ne rejoignait pas certains des fondements mêmes de l'apprentissage chez l'humain et conséquemment chez les jeunes. Les recherches récentes sur la cognition montrent en effet que les individus se construisent des catégories mentales servant non seulement au traitement de l'information, mais aussi à la constitution de repères sociaux. Ainsi, Epstein et ses collègues⁴⁴ ont montré que les individus utilisent essentiellement deux systèmes de traitement de l'information: un système d'apprentissage expérientiel et un système d'apprentissage rationnel. Ces deux systèmes fonctionnent parallèlement, avec des dominantes selon les situations et selon les individus. Le mode d'apprentissage expérientiel est basé sur l'expérience vécue tandis que le mode rationnel, plus lent, se caractérise par une appréhension distanciée et critique des événements. Ainsi, on peut penser que les individus et, par conséquent les élèves de la classe d'histoire, utilisent constamment ces deux procédés d'analyse et de gestion de l'information. Les travaux d'Epstein ont aussi montré que les individus se réfèrent plus spontanément au système d'apprentissage expérientiel.

Cette théorie des deux modes dominants d'apprentissage est intéressante à mettre en lien avec la construction de l'identité sociale en classe d'histoire. Ainsi, en mode expérientiel, l'élève effectue une lecture de la réalité validée par des croyances implicites le condui-

⁴³ Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 44.

⁴⁴ Samuel Epstein et al., « Irrational Reactions to Negative Outcomes: Evidence for Two Conceptual Systems », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 62, n° 2, 1992, pp. 328-339.

sant, dans sa quête identitaire, à un traitement rapide de l'information menant à une action ou un jugement immédiat. Dans le second cas, l'élève situé en mode rationnel procède à une lecture plus critique, et donc nécessairement plus lente, de la réalité au fil d'une démarche de justifications logiques, donc d'opérations de traitement de l'information menant à une action ou à un jugement différencié. Corollairement, on pourrait aussi croire, à l'instar de certains travaux⁴⁵, que dans une visée de construction identitaire, un enseignement à dominante plus émotive sollicite le mode expérientiel des élèves alors qu'un enseignement à dominante plus rationnelle mobilise plutôt un mode plus réflexif de construction de l'identité, et que dans chaque cas, l'identité qui en est le produit pourrait être tout aussi différenciée. C'est en tout cas l'hypothèse centrale d'une recherche présentée en cours⁴⁶, et qui, en réalité, voudrait tenter d'illustrer un postulat cher au constructivisme, à savoir que des rapports différents au savoir génèrent potentiellement des rapports sociaux tout aussi différents.

Le postulat de l'existence de deux registres dominant l'enseignement de l'histoire n'est

⁴⁵ Voir notamment Paul A. Klaczynski, «Analytic and Heuristic Processing Influences on Adolescent Reasoning and Decision-Making», *Child Development*, vol. 72, n° 3, 2001, pp. 844-861. De même que certains ouvrages portant sur les styles cognitifs, notamment : Maurice Elias et al., *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators*, Alexandria, Association for supervision and curriculum development, 1997 ; Carolyn Mamchur, *A teacher's guide to cognitive type theory & learning style*, Alexandria, Association for supervision and curriculum development, 1996.

⁴⁶ Chantal Provost, *L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire: étude des procédés de formation de l'identité collective*. Recherche en cours dans le cadre des exigences de la Maîtrise en Histoire (didactique), Université du Québec à Montréal, 2003-2004.

pas non plus sans fondements épistémologiques. Il rejoint d'une part les conclusions des travaux de Jerome Bruner qui postulait l'existence de deux modes génériques d'appréhension de la réalité par les humains, et qu'il désignait de «narratif» et de «paradigmatique»⁴⁷. Il rejoint aussi un débat récurrent au sein de la discipline historique, à propos des modes respectifs de la mémoire collective et de l'histoire dans la construction de représentations du passé, et conséquemment dans celle de l'identitaire social. Le travail amorcé par Halbwachs⁴⁸ a sensiblement contribué à explorer cette opposition. «*En schématisant l'opposition introduite par Halbwachs, souligne Volger, la mémoire collective se situerait entièrement du côté du vécu, de l'affectif, du subjectif, avec un déroulement du temps en flux continu, alors que l'histoire serait un savoir abstrait, une construction rationnelle du temps et découpée en périodes, privilégiant les changements et les discontinuités*»⁴⁹. En outre, selon Nora, en mobilisant une dialectique du souvenir, la mémoire collective demeurerait vulnérable à la manipulation puisque, dans son entreprise de représentation du passé, elle opère toujours une sélection de faits qui sont à l'avantage du groupe dont elle fournit les repères identitaires. A l'opposé, en s'attardant à l'élucidation des causes et des conséquences, aux évolutions et à la continuité temporelle, l'histoire s'offre comme une entreprise rationnelle, critique, «*qui se met en devoir de traquer en elle ce qui*

⁴⁷ Voir notamment Jerome Bruner, «Narrative and Paradigmatic Modes of Thought», dans *Learning and Teaching: the Ways of Knowing*, Yearbook of The National Society for the Study of Education, 1985, pp. 97-115.

⁴⁸ Voir Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 1994 et *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997.

⁴⁹ Jean Volger, *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école?* Paris, Hachette, 1999, p. 8.

n'est pas en elle, se découvrant victime de la mémoire en faisant effort pour s'en délivrer [...] Elle consiste à s'emparer des objets constitués de la tradition [...] pour en démontrer le mécanisme et reconstituer au plus près les conditions de leur élaboration.»⁵⁰

Nous pensons qu'il y a là matière à une réflexion didactique de fond. Si, en effet, comme le souligne Laville, «*c'est à l'école qu'est confiée en priorité l'identité nationale et dans l'école, à l'enseignement de l'histoire tout particulièrement*»⁵¹, l'atteinte des visées identitaires portées par les programmes d'études pourrait donc être largement fonction non seulement des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants mais aussi du registre dominant (émotif ou rationnel) que leurs enseignements sollicitent. A l'école, précise Lautier⁵², l'histoire s'apprend selon un double mouvement : une compréhension naturelle s'apparentant à la mémoire et une mise à distance s'apparentant à l'histoire. Dans le cas d'une compréhension naturelle, la pensée demeure plus spontanée (chaude) basée sur l'émotion et les images. Ce type d'apprentissage conduit à un rapport plus intime au passé et implique un sentiment de responsabilité, c'est-à-dire un devoir de mémoire face aux prédécesseurs. Or, dans le cas de la compréhension par la mise à distance, l'individu doit effectuer un travail cri-

tique et une démarche plus scientifique dans son rapport au passé qui conduit à une forme de décentration, de distanciation avec le passé, donc non seulement à des rapports différents au savoir mais potentiellement, pensons-nous, à une socialisation et une identification différenciées.

4.3 Les registres de l'enseignement de l'histoire à l'épreuve de la recherche empirique

Au-delà de ses fondements théoriques dont nous venons d'expliquer quelques éléments, l'hypothèse retenue dans le cadre de nos travaux exploratoires en cours trouve certaines assises empiriques. L'analyse comparative des résultats de deux recherches récentes sur l'effet des stratégies pédagogiques utilisées dans le contexte d'un cours d'histoire nationale au secondaire servira à illustrer notre propos. Il s'agit d'une première enquête menée par Hamer⁵³ aux Etats-Unis en 1999 et une seconde, conduite encore plus récemment par McCully et son équipe⁵⁴ en Irlande. Non seulement ces recherches visaient à décrire les pratiques enseignantes mais aussi à en évaluer le résultat auprès des élèves, d'où notre intérêt. Dans le premier cas ont été examinées par le chercheur les caractéristiques d'une approche dite 'folklorique' de l'enseignement de l'histoire nationale, ses finalités ainsi que les résultats obtenus auprès des élèves. L'«*approche folklorique*» soutient que le propre répertoire de récits personnels de l'enseignant constitue un facteur non négligeable d'identification pour les élèves.

⁵⁰ Pierre Nora, «*Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux*». Dans *Les lieux de mémoire. I. La République*, Paris, Gallimard, 1984, p. xxi.

⁵¹ Christian Laville, «*Le loup et le clocher: Histoire et enseignement de l'histoire au Canada XIX^e-XX^e siècle*», dans François Audigier et al. (dir.), *Enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante mutation*. Paris, A.N.D.P, 1992, p. 10.

⁵² Nicole Lautier, «*Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire*», *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 2001, pp. 5-11.

⁵³ Lynne Hamer, «*A folkloristic approach to understanding teachers as storyteller*», *Qualitative studies in education*, vol. 12, n° 4, 1999, pp. 363-380.

⁵⁴ Allan McCully et al., «*Don't Worry, Mr. Tribble, We Can Handle It*». Balancing the Rational and the Emotional in the Teaching of Contentious Topics, *Teaching History*, n° 106, 2002, pp. 6-12.

Notons qu'à ce titre, cette approche renvoie le lecteur à d'autres études en éducation s'étant attardé aux implications d'un discours personnel sur la construction des savoirs⁵⁵.

Dans la seconde recherche, McCully et ses collègues se sont penchés sur les activités d'une classe d'histoire où dominaient l'enquête et le traitement d'informations ainsi que la considération et la confrontation de plusieurs points de vue sur un épisode

controversé de l'histoire nationale irlandaise⁵⁶.

L'analyse comparative des résultats rapportés dans les deux cas sous l'angle des stratégies pédagogiques, des finalités éducatives poursuivies et des résultats de cet enseignement a permis d'établir les premières assises empiriques de la recherche en cours et d'orienter la construction des outils de collecte d'informations. Le tableau suivant en résume l'essentiel :

| Recherche source | <i>Une classe d'histoire nationale aux Etats-Unis (Hamer, 1999)</i> | <i>Une classe d'histoire nationale en Irlande (McCully et al., 2001)</i> |
|-------------------------------|---|---|
| Registre dominant | <i>Emotif</i> | <i>Rationnel</i> |
| Stratégie pédagogique | L'approche « folklorique » Description de la tâche de l'enseignant : 1. L'enseignant consacre la période de cours à un exposé oral. 2. L'enseignant utilise ses propres expériences personnelles (discours personnel). 3. Use de familiarité avec l'expérience personnelle des élèves. 4. Etablit des liens avec des événements récents. 5. Médiation de plusieurs types d'histoire : (des genres narratifs : légendes, expériences personnelles, anecdotes). | L'approche « Present to past to present » 1. Exposé oral de l'enseignant, visionner extrait film et lire des critiques dans les journaux. But : explorer la notion d'interprétation. 2. Visionner 2 extraits film et remplir un tableau comparatif, discussion en groupe. 3. Recherche sur CD-Rom, activité d'enquête en équipe. 4. Rédaction d'un essai et prise de position sur une question. |
| Finalités éducatives | <u>L'enseignant</u> : l'enseignement est perçu comme une performance, un dialogue de genres narratifs et des différentes fonctions communicatives (répétition, analogie). L'approche narrative devrait être intégrée au curriculum. <u>L'apprenant</u> : intégrer son histoire personnelle et locale à l'histoire nationale, surtout en milieu pluriethnique. Distinguer les genres narratifs (esprit critique). | <u>L'enseignant</u> : un arbitre neutre, guide, présente et oriente les activités. Il assure une partie des exposés théoriques. <u>L'apprenant</u> : face à un sujet controversé l'élève doit développer son objectivité, son esprit critique. Développer une compréhension historique supportant ses valeurs culturelles et politiques. |
| Résultats de cet enseignement | Les « histoires » racontées par l'enseignant ne sont pas perçues comme faisant partie de la discipline historique. Le passé: des émotions, des souvenirs, la perception humaine (de l'ordre de la mémoire). Les élèves se rappellent davantage des anecdotes de l'enseignant. L'histoire, est un ensemble de dates et de faits à apprendre par cœur. Elle s'apprend à l'école et dans les livres. Elle est détachée de l'expérience humaine et des émotions. | Les élèves affirment avoir pu se former une opinion, mais la réaction émotive face à l'événement demeure. Les élèves reconnaissent qu'ils ont réfléchi, sans changer totalement leurs positions de départ, ils constatent une ouverture. Meilleure compréhension des enjeux du présent. |

⁵⁵ Voir notamment Jay Lemke, « Personal Narrative and Academic Discourse: Tools for Making Meaning », *Liberal Education*, vol. 78, 1992, pp. 28-33.

⁵⁶ Il s'agit de l'Insurrection de Pâques, dont l'enjeu était l'autonomie de l'Irlande face à l'Angleterre.

Dans la recherche de Hamer, l'enseignant consacre la période entière à raconter une histoire largement alimentée par ses expériences vécues. Il y a donc un fort investissement personnel de l'enseignant dans son propre discours qui colore le récit historique officiel au moyen de mythes, de légendes et d'anecdotes. Du point de vue de la formation identitaire, l'objectif visé est qu'à l'image de l'enseignant, l'élève puisse investir sa propre histoire personnelle de l'histoire nationale américaine. L'élève doit créer sa place dans le temps et dans l'espace par le récit. À terme, les élèves ayant été soumis à ce type d'enseignement se reconnaissent davantage dans les anecdotes personnelles de l'enseignant que dans l'histoire officielle, celle de leur manuel d'histoire. Ce faisant, il s'opère aussi un clivage entre le passé, perçu ici par les élèves comme un bagage de souvenirs et d'émotions et l'histoire, détachée de l'expérience humaine et généralement perçue comme un contenu à apprendre par cœur. Les repères de l'identité sociale prennent ici leur source dans le discours personnel de l'enseignant.

La recherche de McCully et son équipe s'étale sur plusieurs rencontres. Essentiellement, par des activités d'enquête et de traitement de l'information, par la considération de plusieurs opinions sur le thème à l'étude, par des discussions et par l'invitation à prendre position, l'enseignant cherche à développer une pensée critique chez les élèves. D'un point de vue identitaire, on vise à développer une compréhension historique des événements et, par là, amener les élèves à revoir leurs valeurs et leurs croyances politiques à la lumière du questionnement effectué. Au terme de leur démarche, il appert que les élèves ont pris conscience de leur propre processus de réflexion. Ils ont pris position et

manifestent une ouverture non perceptible dans leurs conceptions de départ, sans que toutefois ait été occultée dans le cours de leur démarche la dimension affective.

La comparaison des deux cas de figure décrits par Hamer et McCully, et qui illustrent éloquemment la réalité de la polarisation des registres dans les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants d'histoire, laisse à penser d'une part qu'une connaissance plus fine des effets réels sur la construction de l'identité sociale des élèves pourrait apporter un éclairage important sur l'actualisation des visées de construction identitaire des programmes d'histoire⁵⁷. Mais, d'autre part, elle suggère en même temps que la connaissance par l'enseignant de la dominante émotive ou rationnelle qui anime sa pratique pédagogique et surtout de l'effet potentiel respectif de chacun de ces registres sur la construction de l'identité sociale des jeunes peut constituer des savoirs professionnels essentiels, dans la mesure où la réflexion sur de telles questions s'arrime aux préoccupations de la présente réforme éducative en cours au Québec.

⁵⁷ De tels travaux ne sont pas sans rappeler les préoccupations de Ronald W. Evans sur la pratique des enseignants d'histoire et ses répercussions sur la vision qu'ont les jeunes de la société et du devenir collectif. Ce dernier avait en effet constaté que parmi divers styles d'enseignement, les deux types ayant le plus d'impact sur la conception des élèves de l'histoire du collectif et des enjeux sociaux correspondaient à l'enseignant « raconteur d'histoires » et l'enseignant « scientifique ».

CONCLUSION

Très peu de recherches ont été menées sur le lien entre l'enseignement de l'histoire et la construction de l'identité sociale, et encore moins sur les pratiques et stratégies pédagogiques qui pourraient lui être favorables. Pourtant, les colloques, débats et publications sur la problématique de l'identité dans le contexte de la mondialisation n'ont pas manqué depuis vingt ans. Au-delà des idées reçues sur la fonction identitaire traditionnelle de l'histoire, la recherche en cours, dont il a été fait état dans ce texte, veut insister sur la prise en compte des nouveaux contextes dans lesquels s'inscrit cette question, sur l'examen des registres – donc des rapports au savoir – qui en dominent les pratiques et les rapports sociaux qu'ils induisent potentiellement sous la forme de profils identitaires. Ce faisant, elle veut rappeler que si l'identité collective est à la fois sujet et objet de l'histoire, l'enseignement de l'histoire en est le vecteur privilégié de construction en démocratie. ↻

QUELLES RÉALITÉS DIDACTIQUES DE LA PENSÉE HISTORIENNE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU MAROC ?

MOSTAFA HASSANI IDRISSE, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, RABAT¹

Dès le lendemain des attentats de Casablanca, le 16 mai 2003, le système éducatif marocain a été la cible de nombreuses critiques notamment en matière d'éducation religieuse (pour son esprit d'intolérance, sa déficience en matière de formation intellectuelle critique, etc.). Il faut préciser ici que la réforme de ce système est en cours, à l'exception de l'enseignement supérieur, et ne commencera à entrer en vigueur que cette année.

Il y a plus de deux ans, interpellant, sur les colonnes d'un quotidien marocain, les responsables de l'Éducation Nationale qui s'engageaient alors dans la réforme de notre système éducatif, je soulignais que *« la rationalité que développe la fonction critique de l'histoire est le meilleur antidote contre toutes les formes d'extrémisme »*, et, emboitant le pas à Christian Laville et Robert Martineau (1998), j'appelais à un enseignement de l'histoire qui prenne en charge les deux fonctions éducatives, identitaire et critique, de façon à :

« préparer l'élève à devenir un citoyen ouvert au changement, un citoyen militant pour la démocratie, un citoyen maîtrisant la pensée critique, un citoyen capable de mise en perspective, un citoyen ouvert sur

les autres, un citoyen qui construit son identité et choisit ses appartenances, un citoyen apte à se libérer ou à se ressourcer de la mémoire » (Hassani, 2001).

Aujourd'hui, plus que jamais, le citoyen dont le Maroc a besoin pour consolider la démocratie et la modernité *« n'est pas tant celui qui sait que celui qui pense et qui peut mettre à contribution les ressources de ses connaissances dans d'autres situations que celles des apprentissages scolaires. Ce qui est formateur, c'est d'apprendre à penser l'histoire, comme le font les historiens »* (Martineau 1999, p. 23). La « partition majeure » de l'histoire ne se joue pas dans les savoirs historiques mais dans leur mode de construction, c'est-à-dire dans la pensée historique.

Exercer l'élève à une telle pensée, c'est développer chez lui trois compétences :

- celle d'interroger les faits sociaux dans une perspective historique ;
- celle de construire des réponses argumentées ;
- celle de construire une conscience citoyenne éclairée.

Qu'en est-il alors de cette pensée historique et de ces compétences dans l'enseignement secondaire au Maroc ? Notre investigation vise à évaluer l'importance de la pensée historique aussi bien en classe que dans les

¹ Communication donnée à la Conférence de la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire, Tutzing, 15-18 Septembre 2003.

manuels et les textes officiels qui orientent l'enseignement de l'histoire au Maroc au niveau du cycle secondaire.

La distinction des trois niveaux de sollicitation de la pensée historique en classe d'histoire faite par Robert Martineau et Chantal Déry (2002, p. 117) guidera notre lecture :

- un premier niveau où les activités d'initiation à la pensée critique se traduisent par des exercices ponctuels pouvant donner lieu à une démarche d'apprentissage ; mais l'absence de problème et de raisonnement écarte toute démarche historique ;
- un deuxième niveau où les activités d'initiation à des habiletés liées à la pensée historique se traduisent par des tâches ou des exercices ponctuels d'apprentissage. Ces activités, souvent morcelées, font appel à des habiletés intellectuelles associées au travail de l'historien. La démarche d'apprentissage est possible sans raisonnement ni problème ;
- un troisième niveau où les démarches de « raisonnement historique » visent à amener les élèves à résoudre des problèmes historiques en suivant le cheminement de la pensée historique : 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.

Par ailleurs, nous tenterons, à la fin de notre investigation, d'éclairer cette lecture par l'évolution sociopolitique du Maroc. C'est qu'avec Pierre-Philippe Bugnard, nous partageons l'idée qu'il y a une corrélation entre niveaux de sollicitation de la pensée historique et degrés de démocratisation de la société en question :

« Plus les finalités de la société dans laquelle se tient l'école seront profanes, libérales, démocratiques... plus les plans d'études chercheront à y développer les niveaux de la pensée autonome et critique ; plus les finalités seront attachées aux valeurs autoritaires, hiérarchiques, d'ordre... plus ils prôneront l'inculcation de valeurs et de savoirs standardisés en privilégiant les niveaux de la mémorisation et de l'application. Bien évidemment, la poursuite de finalités critiques passe par l'appréhension de savoirs établis et socialement agréés. Tout simplement, cela ne constitue pas la fin en soi de l'instruction. » (Bugnard, a).

Aussi notre interrogation sur les réalités didactiques de la pensée historique dans l'enseignement secondaire au Maroc est-elle une manière de nous interroger sur les options de la société marocaine d'aujourd'hui, tiraillée entre tradition et modernité, entre autoritarisme et démocratie.

I. LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES (I. O.)

L'enseignement de l'histoire au Maroc a connu, au niveau du cycle secondaire, trois réformes curriculaires significatives : celle de 1973, celle de 1987 et celle de 2002 dont l'application commence à peine. Quelle évolution les Instructions Officielles en matière de pensée historique reflètent-elles ?

A. La réforme de 1973 est la plus importante que l'enseignement de l'histoire ait connue depuis l'indépendance du Maroc en 1956. Elle s'inscrit dans les efforts d'aménagement des programmes pour faire de l'école au Maroc une école marocaine. Aussi la préoccupation essentielle de la réforme est-elle plus d'ordre

identitaire que d'ordre pédagogique. Ainsi, l'objectif majeur de la réforme est d'élaborer « *un programme d'enseignement d'histoire générale vu sous l'angle marocain* » et non pas « *une version marocaine de programmes européens* » (Hassani, 1984).

Les Instructions Officielles qui accompagnent les programmes d'histoire en 1973 ont fait l'objet d'un examen critique dans de nombreuses études. Reprenons brièvement leur analyse du point de vue de la question qui nous préoccupe.

Les I.O. de 1973 fixent des « objectifs pédagogiques » très ambitieux pour les leçons d'histoire: elles contribuent activement à la formation intellectuelle et morale; elles développent les concepts de temps; éduquent à la mémoire; s'appuient sur l'esprit d'observation et de critique; forment l'esprit scientifique par le développement de l'esprit d'objectivité, d'abstraction et de relativité; développent l'aptitude à l'analyse, la comparaison la déduction, etc.

Aucune logique ne fonde la classification de ces objectifs. Sous l'influence de la pédagogie par objectifs, les premières recherches marocaines en didactique de l'histoire ont soumis ces I.O. à une critique rigoureuse relevant son « *vocabulaire vague et imprécis devant lequel l'enseignant risque d'être totalement désorienté* » (Tamer, 1981, p. 79), vocabulaire qui ne s'appuie sur aucune définition opérationnelle aidant à leur identification et à leur évaluation. L'éclairage épistémologique de l'histoire et les apports récents de la didactique nous conduisent aujourd'hui à dire que c'est l'absence de référence à une démarche historique problématisante qui prive ces objectifs d'un référent susceptible

de structurer et d'ordonner les opérations intellectuelles dans le sens d'une construction de l'histoire.

Mais que prévoient ces I.O. pour parvenir à ces objectifs?

Pour les atteindre, les I.O. de 1973 tablent d'abord sur « les leçons d'histoire ». Celles-ci « *contribuent activement à...* ». Les vertus pédagogiques semblent intrinsèques au savoir: il suffit d'enseigner pour former. Elles tablent ensuite sur les enseignants pour « *éveiller la pensée des élèves, développer leur intelligence, les habituer à l'observation précise, à la déduction abstraite, à la critique saine et au travail organisé en adoptant les méthodes pédagogiques actives* » (I.O., 1973).

Mais en quoi consistent ces méthodes selon les I.O.? Elles sont d'abord définies par leur contraire: « *en aucun cas la leçon d'histoire ne doit se transformer en une énumération de dates, d'événements, de statistiques et de noms de personnages ou de pays que les élèves oublient vite* ». La leçon ne doit: « *nullement prendre l'allure d'un monologue ou d'une conférence que les élèves écouteront passivement* » (I.O., 1973). Elles sont ensuite définies par un certain nombre de caractéristiques: le recours au « dialogue » et à « l'échange » avec les élèves pour les faire « participer à la conduite de la leçon » et à l'élaboration du résumé, ainsi que pour leur permettre d'exprimer leurs opinions; l'adoption d'une méthode interrogative qui prenne appui sur ce que les élèves savent ou sur des documents, « chaque fois que l'occasion le permet ».

Ainsi quelle(s) conception(s) de l'apprentissage les I.O. de 1973 véhiculent-elles?

A première vue, on décèle dans ces instructions des ingrédients puisés dans l'empirisme (rôle important du professeur dans l'organisation du savoir), l'idéalisme (référence à ce que savent les élèves) et le constructivisme (rôle médiateur du professeur dans la dialectique qu'il veut établir entre élève et savoir). Mais un examen approfondi nous permet de dire que c'est la nature de la connaissance à laquelle on veut aboutir qui permet de trancher cette question. Les I.O. de 1973 véhiculent, en fait, une théorie descriptive de la connaissance qui appelle en priorité une conception empiriste de l'apprentissage et la mobilisation d'une pédagogie essentiellement transmissive, ou au mieux une pédagogie de la découverte. Il n'y a pas une intention clairement exprimée de faire apprendre, par la pratique, la démarche historique. L'objet de l'apprentissage est toujours le « programme-contenu », détaillé par les textes et les manuels officiels. Le dialogue ou les documents éventuels sont sollicités pour s'assurer que les élèves assimilent ce savoir auquel ils participent.

En conclusion, nous pouvons dire que les I.O. de 1973 se placent au mieux au premier des trois niveaux de sollicitation de la pensée historique en classe d'histoire : un premier niveau où les activités d'initiation à la pensée critique se traduisent par des exercices ponctuels pouvant donner lieu à une démarche d'apprentissage mais où l'absence de problème et de raisonnement écarte toute démarche historique.

B. La réforme de 1987, réaménagée en 1994, introduit la Pédagogie Par Objectifs (P.P.O.) dans l'enseignement secondaire au Maroc. Cette introduction a été précédée, depuis les années 70, par des séjours de formation d'un

certain nombre de didacticiens marocains, au Canada et en Belgique notamment, à un moment où la P.P.O. avait le vent en poupe dans ces pays. Elle a également été précédée par des cycles de formation de professeurs et d'inspecteurs de l'enseignement secondaire à la Faculté des Sciences de l'Éducation ou au Centre de Formation des Inspecteurs de Rabat. Elle semble surtout répondre aux besoins suscités par la réforme des examens du baccalauréat passant d'un examen unique, au terme des études secondaires, à plusieurs sessions d'examens associées à des contrôles continus tout au long du second cycle de l'enseignement secondaire.

Ce besoin de gestion des examens a été à l'origine, nous semble-t-il, de cette réforme et des I.O. qui la traduisent. Celles-ci reflètent clairement les principes de la P.P.O. tels qu'Henri Moniot (1993, p. 126) les a énumérés :

- une prévision exhaustive de l'enseignement, allant des objectifs les plus généraux aux objectifs les plus spécifiques, qu'ils soient d'ordre cognitif, affectif ou psychomoteur ;
- une rigueur dans l'énoncé des objectifs généraux, spécifiques ou opératoires ;
- l'élaboration d'une gestion pédagogique cohérente ;
- la définition explicite des objectifs.

L'apport principal des I.O. de 1987, c'est qu'elles ne considèrent pas les vertus intellectuelles de l'enseignement de l'histoire comme intrinsèques au savoir historique, mais plutôt comme le résultat d'une posture didactique que tout enseignant doit ou devrait adopter : « *Entre les grandes finalités de l'histoire à haute altitude et le projet un peu trop court de tout simplement « traiter le*

programme», il y a un espace de choix, d'intentions, d'attentions: à la faveur de telle séquence, qu'est-ce que je vais plus particulièrement viser, pourquoi, et comment vais-je m'y prendre pour rendre cette intention efficace et sa réalisation manifeste, comment vais-je enchaîner au mieux mes divers choix?» (Moniot, 1993, p. 131).

Les orientations pédagogiques des I.O. de 1987, nettement plus étoffées que celles de 1973, semblent soucieuses d'aider les professeurs à organiser leur travail depuis la définition des objectifs jusqu'à l'évaluation de leur réalisation. Cela se traduit-il pour autant par une sollicitation plus grande de la pensée historienne?

Les I.O. de 1987, et surtout celles de 1994, soulignent l'importance des documents historiques dans l'enseignement de l'histoire: «ils favorisent une présence active de l'élève qui devient de ce fait partie prenante dans l'enseignement-apprentissage; ils rapprochent l'élève du contexte historique étudié et lui permettent de comprendre le vocabulaire et les mentalités de l'époque; ils permettent à l'élève de s'exercer à des opérations intellectuelles importantes dans le cadre de l'analyse, la synthèse et l'évaluation, et offrent au professeur la possibilité de concrétiser des objectifs opérationnels développant chez l'élève les compétences évoquées» (I.O., 1994). Elles rappellent au professeur la démarche d'explication de textes historiques tout en précisant la nécessité d'instrumentaliser ces textes en fonction des objectifs opérationnels, ou des habiletés intellectuelles, programmés dans une leçon donnée.

L'usage des documents historiques est également sollicité pour contourner la difficulté

des élèves à comprendre le passé et les concepts historiques trop abstraits. Néanmoins cet usage est toujours au service de la leçon: pour établir le dialogue avec les élèves, pour en déduire des informations de la leçon, pour compléter les informations de la leçon, pour illustrer et argumenter et enfin pour évaluer le travail des élèves et leur degré d'assimilation.

Avec les I.O. de 1987 ou de 1994, il apparaît qu'il y a une volonté manifeste de rationaliser le travail de l'enseignant et de le rendre plus soucieux d'atteindre des objectifs. Un rapide recensement de ces objectifs révélerait cependant qu'ils relèvent davantage du cognitif que de l'affectif ou du psychomoteur. Tout l'arsenal pédagogique mobilisé a pour souci principal que l'élève soit, à l'issue de l'année scolaire, capable de connaître les éléments du programme. N'allons pas jusqu'à répéter avec Moniot: «*Tant de chemin apparent pour être resté, en fait, au point de départ!*» (1993, p. 129).

Même si le programme-contenu reste la préoccupation essentielle de cette P.P.O., les moyens pour y parvenir changent et les effets sur l'apprentissage ne peuvent être identiques à ceux d'une pédagogie transmissive. Aussi, il nous apparaît que les I.O. de 1987, comme celles de 1994, se situent au deuxième niveau de sollicitation de la pensée historienne: un deuxième niveau où les activités d'initiation à des habiletés liées à la pensée historique se traduisent par des tâches ou des exercices ponctuels d'apprentissage. Ces activités, souvent morcelées, font appel à des habiletés intellectuelles associées au travail de l'historien. La démarche d'apprentissage est possible mais sans «raisonnement» ni problème.

C – La dernière réforme, celle de 2002, en cours d'application, a été précédée et préparée par la Charte Nationale d'Education et de Formation émanant de la Commission Spéciale Education et Formation (2000) et par le Document Cadre sur les Choix et les Orientations Pédagogiques. Le fruit de cette réforme est venu sous la forme d'un curriculum qui déclare se démarquer des programmes-contenus précédents, adopter l'approche par compétences, se référer à l'apport de la didactique d'histoire et à son épistémologie et développer l'autonomie des apprenants en les mettant dans des situations de construction de la connaissance et d'acquisition d'habiletés. Mais quelles innovations apporte-t-il en matière de sollicitation de la pensée historienne ?

Soulignons tout d'abord que, pour la première fois, les I.O. font référence à « *la didactique d'une discipline qui reflète le renouvellement épistémologique que connaît l'histoire savante dans son objet, ses outils et ses concepts structurants* ». Elles appellent à « organiser la connaissance historique de façon à ce que l'apprenant puisse la comprendre, l'acquérir et l'utiliser dans de nouvelles situations ». Elles rappellent que l'histoire est une discipline qui nécessite « le recours à la raison et la maîtrise des ressorts de la pensée historienne ». C'est pourquoi, indiquent les I.O. de 2002, il faut mettre l'accent « *d'avantage sur le processus de production de la connaissance historique que sur le produit de cette connaissance et favoriser l'autonomie de l'apprenant par l'acquisition des outils méthodologiques pour questionner l'histoire avec un esprit critique* ».

Un tableau sur les composantes de l'histoire éclaire le lecteur sur les grands domaines de cette discipline, ses concepts structurants, sa

méthode, ses moyens d'expression et ses produits. Arrêtons-nous à la méthode historique. Elle est définie comme le processus adopté pour l'étude d'une partie de la réalité du passé et ce, à travers l'identification, l'explication et la synthèse.

L'identification est définie comme un processus qui donne du sens aux données historiques, contribuant ainsi à les décoder et à les comprendre.

L'explication, quant à elle, est considérée comme un processus d'interprétation des données historiques qui met en valeur les régularités, les tendances, les corrélations et les mouvements profonds.

La synthèse, enfin, est présentée comme le processus par lequel on identifie une relation entre la partie et la totalité ou le contraire, et aussi par lequel on passe du particulier au général.

Ces trois opérations intellectuelles sont présentées ensemble, l'une après l'autre, mais sans aucun lien entre elles. Cette désarticulation s'explique par l'absence de toute référence à la problématique dans ce tableau. Aussi le processus de construction de la connaissance historique n'y apparaît-il pas.

Pourtant, la référence à certains aspects de la problématique n'est pas absente du curriculum de 2002.

D'abord, au niveau des objectifs généraux de l'enseignement de l'histoire, les I.O. de 2002 fixent des objectifs liés aux outils d'acquisition de la connaissance dont celui d'interroger l'histoire :

- développer les habiletés de la pensée critique;
- la précision dans l'observation et l'exploitation des documents par le moyen d'une méthode rigoureuse;
- l'acquisition des outils méthodologiques pour interroger l'histoire;
- la capacité d'analyse, de choix et d'organisation des données historiques.

Ensuite, l'exposé des compétences terminales est centré exclusivement sur des compétences d'ordre méthodologique, dont celles qui consistent à poser un problème:

- acquérir des concepts historiques;
- aptitude à poser un problème à résoudre à partir d'une situation historique et à sélectionner les informations pertinentes;
- aptitude à contextualiser des sources, à les analyser et à les critiquer à partir d'une question;
- aptitude à pratiquer la méthode historique pour étudier des événements historiques sous l'angle des concepts structurant la discipline.

Les objectifs généraux et les compétences terminales présentent la méthode historique de façon plus complète que ne le fait le tableau sur les composantes de l'histoire. Remarquons toutefois que l'hypothèse n'est mentionnée à aucun moment.

Par ailleurs, le curriculum d'histoire qui couvre trois niveaux de l'enseignement (primaire, collège et lycée) présente pour chaque année un programme en trois volets: compétences, contenus, stratégies d'enseignement-apprentissage. Les compétences d'ordre méthodologique font l'objet d'une attention manifeste mais de façon fragmentée.

Certes, dans l'esprit des concepteurs du curriculum d'histoire de 2002, il est toujours question de pensée historienne mais celle-ci est-elle pour autant «réductible à ses éléments constitutifs»? Nous partageons avec Robert Martineau et Chantal Déry un avis contraire. En effet:

«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?» (2002, p. 118).

La pensée historienne est une compétence qui exige une pratique globale. La maîtrise d'une telle compétence ne peut être le résultat automatique d'activités intellectuelles «fragmentées et décontextualisées».

Que conclure à propos des I.O. de 2002? Sommes-nous au niveau trois de la sollicitation de la pensée historienne ou simplement au niveau deux? Il apparaît nettement qu'avec ces I.O., nous sommes au niveau le plus élevé en matière de sollicitation de la pensée historienne dans l'histoire des curriculums marocains. Mais, l'approche globale faisant défaut, nous pensons placer ces I.O. à un niveau intermédiaire entre le deux et le trois: un troisième niveau où les démarches de «raisonnement historique» visent à amener les élèves à résoudre des problèmes historiques en suivant le cheminement de la pensée historique. C'est-à-dire 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.

Nous constatons donc une réelle évolution des I.O. de 1973 à 2002 en matière de sollicitation de la pensée historique. Cette évolution conduira-t-elle à des changements au niveau de l'écriture des manuels d'histoire et de la pratique de l'histoire en classe? Il est encore tôt pour répondre à cette question. Les nouveaux manuels ne commenceront à paraître qu'à partir de l'année 2004. Les I.O. de 2002 ne sont pas encore diffusées et ne peuvent avoir un quelconque impact sur la pratique des enseignants. Aussi nous résignons-nous à étudier ce qui existe, et non pas ce qui ne tardera pas à exister, tant au niveau des manuels qu'au niveau de la pratique en classe.

II. LES MANUELS D'HISTOIRE

Commençons par l'examen des manuels d'histoire.

Il est certain que les premiers manuels d'histoire du Maroc indépendant sont des manuels qui ont été publiés sous l'égide du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) après le processus d'arabisation que l'enseignement de cette discipline a connu au début des années 70.

Toutefois à la veille de cette arabisation (fin des années 60 et début des années 70), et pour pallier l'absence de manuels, un groupe de professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur, Français et Marocains, a pris l'initiative de doter les professeurs et les élèves de deux types d'ouvrages didactiques :

des *Cahiers d'histoire* pour les classes du premier cycle et des *Recueils de textes* pour les classes du second cycle.

L'analyse de ces ouvrages offre un intérêt indéniable pour la compréhension de l'orientation didactique prise par les premiers manuels officiels qui ont accompagné l'arabisation de l'enseignement de l'histoire.

Au premier cycle, le *Cahier d'histoire* est conçu par ses auteurs pour être « un guide, l'occasion pour chaque maître d'effectuer avec ses élèves un travail vivant de réflexion et de méthode, premier but en définitive de l'enseignement de l'histoire ». Le *Cahier d'histoire* présente chaque leçon en deux pages : la page de droite vise à « apporter aux élèves l'essentiel de ce qui doit être connu et compris. Ce « résumé »... les dispense en même temps de la dictée d'un tout autre résumé » ; la page de gauche, réservée aux documents, veut rendre possible « un enseignement vivant et concret » et ce, en montrant aux élèves « la matière vivante de l'Histoire en mettant à leur disposition des petits textes simples et faciles à lire ». En dispensant le professeur de dicter un résumé aux élèves, les auteurs des *Cahiers d'histoire* veulent laisser plus de temps « aux idées peu à peu découvertes dans le dialogue et la collaboration continue des professeurs-élèves », idées que l'élève retrouve « parfaitement rédigées » dans la page de droite (2^e et 3^e A.S., 1970-1971).

Au second cycle, les *Recueils de textes* veulent « initier l'élève à une véritable explication de texte méthodique et formatrice pour l'esprit ». Par ces recueils, les auteurs visent trois buts :
– « pallier pour l'élève le manque de manuel en lui apportant pour chaque grande période de l'histoire la trame des princi-

paux événements par des introductions générales à chaque chapitre et particulièrement à chaque groupe de textes. L'élève possède ainsi grâce à quelques phrases une vue synthétique de tel ou tel événement, de tel ou tel phénomène historique, une vue synthétique que viendra expliquer et analyser le cours du professeur;

- *apporter pour chaque chapitre et chaque grande idée une documentation importante souvent difficile à réunir. La présence de cette documentation permettra d'illustrer les cours; le professeur se rappellera toujours en effet qu'un texte, même très bref, vaut souvent beaucoup mieux que de longs développements magistraux;*
- *initier l'élève à la lecture, à la compréhension de textes et de documents divers, lui montrer en somme ce qu'est la science historique; comment elle se fait, comment elle se construit.» (1970)*

Quel usage sera-t-il fait de ces textes et de ces documents? *« Quelquefois, il s'agira seulement d'illustrer un cours: un texte même très bref vaut souvent beaucoup mieux que de longs développements magistraux. Le plus souvent, le texte sera le support du cours, il en constituera l'armature et en donnera les lignes directrices. Le cours ne saurait pour autant disparaître totalement: «des vues d'ensemble avec mise en place d'une trame de faits» restant toujours nécessaires, afin d'empêcher toute confusion ou verbalisme.» (1969)*

Il ressort de cette présentation que les *Cahiers d'histoire* et les *Recueils de textes* assignent à l'enseignement de l'histoire une fonction essentiellement critique, *«une fonction de réflexion et de méthode»* par l'initiation de l'élève à *«ce qu'est la science historique; comment elle se fait, comment elle se*

construit». Cette initiation, inspirée de la méthode positiviste, est cependant centrée sur l'explication de textes historiques plutôt que sur la résolution de problèmes historiques. Il en ressort aussi qu'aucune référence à la fonction identitaire n'apparaît dans ces premiers ouvrages didactiques d'histoire.

Avec l'arabisation de l'enseignement de l'histoire sont publiés les premiers manuels officiels. Il serait fastidieux d'analyser dans le détail tous les manuels qui ont été publiés depuis. Nous pensons pouvoir émettre à leur sujet deux ordres d'observations générales: l'un concernant la légitimité scientifique des connaissances qu'ils transmettent dans le champ scolaire; l'autre concernant la pertinence de leur démarche didactique pour les objectifs à atteindre (Hassani, 1983 et 1996).

La légitimité scientifique

En ce qui concerne la première exigence, soulignons que la transposition didactique ne puise dans l'histoire savante que ce qui s'adapte aux impératifs d'éducation civique. Les multiples recherches sur l'histoire du Maroc, apparentées souvent à la nouvelle histoire, n'ont pas trouvé beaucoup d'écho dans ces manuels où le national et le politique continuent à l'emporter sur le social, le culturel et... l'universel. La transposition didactique se révèle ainsi perméable à l'idéologie et à l'imaginaire (l'histoire savante n'en est pas exempte). Cela se traduit par:

- l'occultation des discordances et des incohérences qui ne vont pas dans le sens d'une vision homogène de l'histoire nationale;
- une polarisation et une fixation de la conscience sur tout ce qui peut reconsti-

tuer dans l'imaginaire l'unité nationale, ce qui peut signifier aux élèves leur appartenance à un ensemble cohérent, uni, réellement ou illusoirement, par un dénominateur commun;

- par la prééminence du récit descriptif sur le discours explicatif. Il a été relevé dans une récente étude (Akki, 2003, p. 128), que le dispositif explicatif auquel recourent les manuels d'histoire au Maroc diffère selon qu'il s'agisse de l'histoire occidentale ou de l'histoire nationale et arabo-musulmane. Dans le premier cas, l'explication est souvent d'ordre économique et social, installée dans les longues ou moyennes durées. Dans le second cas, l'explication est davantage d'ordre politique et événementiel.

La pertinence de la démarche didactique

En ce qui concerne la seconde exigence, le manuel d'histoire ne reflète aucune pensée pédagogique élaborée. Il ne s'inscrit pas dans les programmes qui stipulent pourtant l'intérêt à dépasser le simple apprentissage de connaissances factuelles. Christian Laville (1984) a bien décrit ce genre de manuels : aéré de quelques documents, chaque chapitre d'histoire du manuel est construit sur un récit central, un récit didactique en soi, mais un récit achevé et préétabli, « *comme un prêt-à-porter que l'élève endosserait* » selon une belle métaphore de A. Gérard et Rainer Riemenschneider (1994, p. 706). Cette mise en scène pédagogique semble attribuer aux connaissances factuelles des vertus intellectuelles et civiques intrinsèques. En fait, les seuls apprentissages qu'elle dicte sont : la paraphrase et la mémorisation. L'élève peut en retirer une connaissance historique factuelle, mais pas la capacité de développer une pensée critique et autonome.

Il y a là une déficience manifeste en matière de formation intellectuelle et de préparation à l'autonomie de pensée. Ce n'est pas que les documents écrits, statistiques, cartographiques ou iconographiques manquent (depuis le début des années 90, sous l'influence de la pédagogie par objectifs, ils sont plus nombreux et accompagnés de quelques questions); mais c'est leur usage qui pose problème. Ils ne sont pas là pour construire une/des version(s) de l'histoire, mais pour légitimer « la version autorisée » (Riemenschneider, 1994, p. 2) véhiculée par le récit du manuel, un récit enfermé dans des certitudes, fermé à « *la pluralité des points de vues et des jugements portés sur le passé* » (Gérard et Riemenschneider, 1994, p. 706), un récit qui ne permet pas à l'élève d'aboutir à un jugement personnel en confrontant des opinions divergentes. Comme le note Pierre-Philippe Bugnard :

« Un texte rationnel [...] fût-il respectueux des règles de l'argumentation, ne saurait assurer inéluctablement l'exercice de l'intelligence critique. Il n'y a guère de formation intellectuelle façonnée au seul contact d'un corpus transposé de la science homonyme. Il n'y en a d'ailleurs pas davantage construite à l'écoute exclusive, même attentive, d'une démonstration magistrale. On s'illusionnerait à escompter de telles praxis autre chose qu'une mémorisation aléatoire ou qu'une reproduction approximative. Tout au plus une forme d'instruction à référence normative. » (Bugnard, b)

III. LA CLASSE D'HISTOIRE

Si la réalité didactique en matière d'enseignement de l'histoire est relativement aisée à cerner à partir d'un corpus écrit, des programmes

d'études et des manuels, la réalité de la classe est plus difficile à appréhender surtout qu'il ne nous a pas été possible d'observer directement cette classe à la lumière de la sollicitation de la pensée historique. En effet l'analyse que nous exposons ici émane d'une observation indirecte sur la base d'une trentaine de rapports d'inspecteurs. Ils nous ont été remis par trois inspecteurs travaillant dans deux villes du Maroc, Safi et Settat. Leur grille d'observation comporte essentiellement deux volets: un volet descriptif de la prestation du professeur et un volet évaluatif de cette prestation débouchant sur des orientations à l'intention du professeur. Les deux volets mettent l'accent sur le contenu historique de la leçon, la méthode d'enseignement et les moyens didactiques mis en œuvre.

Quant à nous, pour l'analyse de ces rapports, nous avons cherché à prendre la mesure des différentes composantes de la pensée historique en classe d'histoire en nous référant au cheminement de la pensée historique (voir à ce sujet, en annexe, les différentes composantes de cette pensée historique telles que nous les avons résumées à partir d'une étude en cours).

Pour un complément d'information nous nous sommes également appuyés sur deux études que nous avons encadrées cette année à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat: l'une sur l'explication historique (Akki, 2003), l'autre sur la périodisation historique (Sahod, 2003) en classe d'histoire.

Nous ne prétendons nullement saisir la réalité de la classe d'histoire dans sa complexité, mais seulement dégager quelques grandes tendances qui caractérisent l'acte d'enseigner

l'histoire dans certains établissements du Maroc.

A. La première tendance, c'est la quasi-absence de problématique dans une leçon d'histoire.

Cette question semble être un souci pour les inspecteurs. Sur la trentaine de rapports examinés, il n'y a même pas 10% des professeurs qui se soucient de poser un problème et de formuler des questions (Akki et Sahod, 2003). Aucun ne va jusqu'à émettre une ou des hypothèses. Pour près du quart des enseignants observés, il y a le souci de cerner un problème dans ses trois dimensions (sociale, spatiale et temporelle) mais sans poser de question, ni émettre d'hypothèse. Enfin, pour la majorité des enseignants, les deux tiers environ, la leçon commence par une introduction affirmative et non pas interrogative, une introduction-récit, souvent puisée dans le manuel, annonçant les grandes lignes de la leçon.

B. La deuxième tendance, c'est la relative fréquence de l'utilisation des documents.

Les documents utilisés sont assez variés, puisés presque toujours dans les manuels, mais ce sont les textes et les cartes historiques qui sont les plus sollicités. Cette pratique s'explique par les recommandations répétées des I.O. et des inspecteurs, ainsi que par le souci de nombreux professeurs de faire participer les élèves à l'élaboration de savoirs historiques.

C. La troisième tendance, c'est la prédominance des questions narratives et descriptives sur les questions explicatives.

Les questions narratives et descriptives prédominent. Elles représentent 77% de l'ensemble des questions recensées (Akki, 2003,

p. 173). Il s'agit souvent de questions fermées qui versent dans l'identification de l'événement et le récit des éléments le concernant: quoi, qui, quand, où, comment? Les questions explicatives, par contre, ne représentent que 23 %. Elles sont assez ouvertes et s'interrogent sur les causes de l'événement, les relations entre ces causes et la signification de l'événement dans le processus historique en tant que changement ou continuité: pourquoi, comment, dans quel contexte, quelles évolutions possibles si..., quelle signification? (Akki, 2003, p. 169). Toutes ces questions sont posées par les professeurs chez qui on n'observe nul souci d'apprendre aux élèves à « se poser des questions ». Les inspecteurs ne semblent pas s'en soucier.

Il y a pourtant dans le recours fréquent aux documents une intention manifeste de développer chez les élèves une aptitude à manipuler quelques outils méthodologiques des historiens. Cette manipulation nécessite toutefois du temps et de la méthode d'apprentissage. Or, la contrainte du programme-contenu semble entraver une telle démarche; d'autre part les manuels ne comportent pas de séquences méthodologiques favorisant un tel apprentissage. Aussi l'usage des documents en classe sert-il plus à illustrer le cours qu'à solliciter réellement la pensée historique: 30 % seulement des documents constituent le point de départ d'une réflexion explicative, le reste sert une explication préétablie.

C'est que la « méthode » des enseignants, expositive ou interrogative, a essentiellement pour but de faire acquérir des connaissances entièrement définies à l'avance en fonction d'un programme précis.

D. La quatrième tendance découle de ce qui précède: le savoir transmis l'emporte sur le savoir construit.

Ainsi, le fait de ne pas poser de problème au début du cours dispense d'une synthèse qui lui apporte une réponse. Cependant, toute forme de synthèse n'est pas absente. Les professeurs exercent parfois les élèves à organiser des informations selon un principe chronologique ou causal, à intégrer un élément nouveau aux connaissances déjà acquises... mais la synthèse sollicitée n'est jamais une réponse globale à un problème posé.

La transmission de la connaissance l'emporte sur sa construction. Ce qui, en matière de conceptualisation, se traduit par la définition des concepts, non par leur pratique; or, c'est la pratique des concepts qui en donne la maîtrise en tant qu'outils d'investigation, de classement ou de comparaison. Sans elle, on en reste à des synthèses préétablies qui annulent tout effort d'interprétation. Cette tendance a été relevée en ce qui concerne la périodisation. Les professeurs recourent à des périodes préconstruites, puisées dans une doctrine ambiante que reflètent les manuels officiels qui constituent la référence obligée pour les concepteurs de sujets d'examens, plus centrés sur le contenu que sur la méthode (Sahod 2003, p. 152).

CONCLUSION: LES RÉALITÉS DIDACTIQUES ENTRE L'ÉCLAIRAGE SOCIOPOLITIQUE ET L'ÉCLAIRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Un examen rapide de l'évolution sociopolitique du Maroc aiderait sans doute à comprendre l'évolution du degré de sollicitation de la pensée historique dans l'enseignement

secondaire. L'évolution vers une plus grande sollicitation de cette pensée, observée entre la réforme de 1973 et celle de 2002, est corrélative au processus de démocratisation qu'a connu le pays depuis les dernières années du règne du roi Hassan II.

Avec cette réforme, le courant moderniste, pour qui l'enseignement est d'abord un moyen d'accroître l'efficacité des secteurs économiques par un enseignement ouvert sur le monde et les valeurs universelles des droits humains, semble gagner du terrain face au courant traditionaliste, pour qui l'enseignement est avant tout un problème d'identité nationale qu'il faut retrouver par un retour aux sources arabo-islamiques de la culture marocaine (Dalle, 2001, p. 49).

Dans les années 60, l'option moderniste était soutenue par le pouvoir pour contrer le parti de L'Istiqlal, conservateur et fervent partisan de l'arabisation immédiate. Cette politique s'appuyait sur une élite formée à l'école moderne et sur une forte coopération française.

A la fin des années 60 et aux débuts des années 70, suite notamment aux tentatives de coups d'Etat, l'option traditionaliste a trouvé une forme d'expression par l'opération « Ecoles coraniques » qui avait pour but de scolariser quelques milliers d'enfants privés d'enseignement, ainsi que par l'arabisation des programmes et la « marocanisation » des enseignants. Une telle politique n'a pas manqué de rallier au pouvoir les nationalistes proches de L'Istiqlal et le courant conservateur et religieux (Dalle, 2001, p. 57). L'arabisation s'est accompagnée d'un renforcement des contenus religieux dans les programmes et d'une « *éradication des cours d'histoire et*

surtout de philosophie européenne au sein des établissements secondaires marocains » afin de « *saper les fondements idéologiques de la contestation gauchiste* » (Vermeren, 2002, p. 320). Ce que l'on appelle au Maroc « les années de plomb », c'est-à-dire les années d'autoritarisme, ont été également les années du recul de la pensée rationnelle, ce qui n'a pas du tout favorisé l'exercice de la pensée critique en classe.

Dès les débuts des années 90, une réelle volonté de démocratisation de la vie politique au Maroc s'est accompagnée du désir de réformer le système éducatif. Mais les aspirations à la modernité et à la démocratie des uns se sont heurtées au conservatisme théocratique des autres. Cela n'a pas manqué d'avoir des répercussions au niveau des programmes scolaires dans lesquels se côtoient ou se neutralisent le profane et le religieux, la critique et la doxa.

La pertinence des propos de Pierre-Philippe Bugnard, cités en introduction, se vérifie donc au Maroc comme ailleurs. Cependant, si la démocratie est une condition nécessaire à l'exercice de la pensée historique dans les établissements scolaires, elle n'est pas non plus suffisante, comme le démontre Robert Martineau pour le Canada dans sa thèse sur « *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire* » (1999).

Aussi est-il à craindre, dans le cas du Maroc, que la pensée historique reste peu présente en classe d'histoire, malgré la réforme de 2002. Pour que cette pensée soit exercée en classe, il faudrait revoir bien des choses, les programmes d'études, les manuels, les conditions de travail des enseignants et des élèves... et en premier lieu la formation (initiale et

continue) des professeurs chez qui il faudrait développer une claire perception des fondements épistémologiques d'une didactique de la pensée historique. ↵

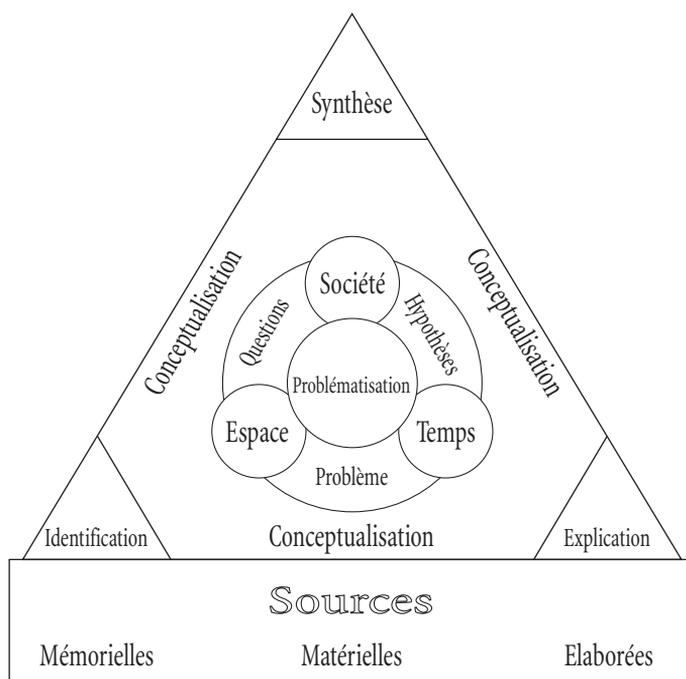
BIBLIOGRAPHIE

- Chakir Akki (2003), *L'explication historique au second cycle du secondaire*. Mémoire de DESA, Rabat, Faculté des Sciences de l'Education (en arabe).
- Pierre-Philippe Bugnard (non daté a), « Une taxonomie cognitive », <http://didactique-histoire.net>.
- Pierre-Philippe Bugnard (non daté b), « Peut-on apprendre l'histoire avec un rapport ou un manuel? », <http://didactique-histoire.net>.
- Ignace Dalle (2001), *Le règne de Hassan II (1961-1999)*, Paris, Maisonneuve & Larose.
- Mostafa Hassani Idrissi :
 - (1983), « Les Manuels d'Histoire et l'Identité Nationale » in *La recherche en Education au Maroc: Méthodes et Domaines*, Rabat, Faculté des Sciences de l'Education, pp. 139-160.
 - (1984), « Mémoire de Soi et Mémoire de l'Autre ou Aménagement des programmes d'Histoire au Maroc in *Attadriss*, Rabat, Faculté des Sciences de l'Education, pp. 20-31.
 - (1996), « Le manuel d'histoire entre savoir savant et savoir enseigné », *Libération*, 25 avril. Ce texte a été traduit et publié en italien (*I Viaggi di Erodoto*, n° 32, 1997, pp. 74-75) et en arabe (*Attadriss*, Rabat, FSE, 2002, pp. 65-68).
 - (2001), « A l'heure de la réforme, quelles fonctions éducatives pour l'histoire? », *Libération*, 1^{er} mai.
- Christian Laville (1984), « Le manuel d'histoire: pour en finir avec la version de l'équipe gagnante » in *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Textes réunis et présentés par Henri Moniot, Berne, Peter Lang.
- Robert Martineau et Christian Laville (1998), « L'histoire, voie royale pour la citoyenneté? », *Educations*, n° 16, pp. 33-37.
- Robert Martineau (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, L'Harmattan.
- Robert Martineau et Chantal Déry (2002), « Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire: à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique », *Le cartable de Clio*, n° 2, pp. 114-131.
- Henri Moniot (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- Rainer Riemenschneider (2000), *Images d'une Révolution*, Paris, L'Harmattan.

- Mohamed Sahod (2003), *La périodisation historique au second cycle du secondaire*, Mémoire de DESA, Rabat, Faculté des Sciences de l'Education (en arabe).
- Bachir Tamer (1981), *Une image de l'enseignement de l'histoire au Maroc, au travers, d'une analyse des instructions officielles*, Mémoire Post-Gradua, Bruxelles, Université Libre de Belgique.
- Pierre Vermeren (2002), *Ecole, élite et pouvoir au Maroc et en Tunisie au XX^e siècle*, Casablanca, Alizés.

DOCUMENTS CITÉS

- *Programmes d'Histoire-Géographie dans l'enseignement secondaire*, MEN (en arabe):
 - 1973;
 - 1987;
 - 1994.
- *Curriculum d'Histoire-Géographie et Education à la citoyenneté*, MEN, 2002
 - En arabe:
 - les *Cahiers d'histoire*, Dar El Kitab/Librairie Nationale:
 - 2^e A.S. (1970);
 - 3^e A.S. (1971);
 - les *Recueil de textes*, Dar El Kitab/Librairie Nationale:
 - 5^e A.S. (1970);
 - 6^e A.S. (1969).



Les composantes de la pensée historique (éléments d'une étude en cours)

Le cheminement de la pensée historique peut être schématisé et décomposé en six étapes dont l'ordre n'est pas nécessairement chronologique :

1. **La problématique** est la première étape de ce cheminement. Elle consiste à transformer un objet d'étude en un problème historique à résoudre. L'établissement d'une problématique passe par les étapes suivantes :
 - a) **Poser un problème** : cela consiste à définir une situation ou une évolution historique qu'on veut expliquer et donc à formuler la question à laquelle on veut répondre. Les dimensions spatiale, temporelle et sociale délimitent l'itinéraire et l'échelle de l'étude.
 - b) **Formuler des questions** : il s'agit ici de décomposer le problème posé en une série de questions auxquelles il est possible d'apporter une réponse au vu des documents disponibles.
 - c) **Emettre des hypothèses** : cela signifie envisager des réponses possibles aux questions posées en attendant de les vérifier par des faits à partir des documents disponibles.

2. **L'heuristique, ou documentation**, est un passage obligé dans la démarche historique : pas de documents, pas d'histoire.

a) **Importance du document** : le document est une source d'information et un élément de preuve qui permet d'étayer ou de réfuter un point de vue en s'appuyant sur des faits.

b) **Diversité des sources** :

- sources mémorielles ;
- sources matérielles : non marquées et marquées (figuratives, écrites, sonores) ;
- sources élaborées.

Le questionnement optimise l'exploitation des documents. L'historiographie dépend à la fois des documents et de la problématique.

3. **L'identification, ou critique historique**, est l'étape qui permet, à l'aide des documents disponibles, d'identifier les faits selon leur intelligibilité, leur pertinence et leur validité.

a) **L'intelligibilité** des faits passe d'abord par celle des documents. Comprendre et contextualiser les documents permet de saisir les faits exprimés ou dissimulés dans ces documents.

b) **La pertinence** des faits par rapport au problème posé suppose une sélection et une évaluation de ces faits.

c) **La validité** des faits retenus pour confirmer ou infirmer les hypothèses requiert la critique des sources d'information.

4. **L'explication**. L'histoire ne se contente pas de décrire le changement social, elle l'explique également. Si l'identification est soucieuse de produire des faits, l'explication se préoccupe de définir et de hiérarchiser les facteurs du changement.

Expliquer un événement équivaut à répondre à la question : pourquoi tel fait ou tel autre s'est-il produit ? Selon le sens donné à la question « pourquoi ? », deux types de réponses sont possibles :

- si la question « pourquoi ? » signifie « pour quelle raison ? » la réponse s'attelle à indiquer les facteurs qui ont contribué à produire l'évènement. Il s'agit là d'une explication factorielle soumise à un classement et à une hiérarchisation ;
- si la question « pourquoi ? » signifie « dans quel but, à quelle fin ? », sa réponse se préoccupe d'indiquer le but que se proposaient d'atteindre les acteurs sociaux par des actions définies. Il s'agit d'une explication motivationnelle recourant à la contextualisation et à l'évaluation de l'action par la manipulation du temps.

5. **La synthèse** de l'historien, comme toute autre synthèse, désigne deux choses à la fois :

- elle est processus de liaison, de classement, de comblement des lacunes...
- elle est aussi le résultat, partiel ou global, de la démarche historique, sous une forme appropriée.

Dans la synthèse, comme processus de liaison et comme produit final de ce processus, intervient l'argumentation de l'historien pour faire valider sa réponse au problème posé.

6. **La conceptualisation** est présente tout au long du cheminement de la pensée historique.

- Elle guide l'investigation.
- Elle permet de se distancier des sources.
- Elle permet l'analyse.
- Elle permet de transformer l'offre chaotique des sources en un ensemble ordonné et structuré.
- Trois concepts clés :
 - le temps : pour mesurer et dater ainsi que pour périodiser, structurer et hiérarchiser ;
 - l'espace : pour localiser, interpréter et comme échelle d'observation ;
 - la société : observée selon un découpage spatial, sociologique ou sectoriel.
- L'adéquation des concepts au réel passe par trois démarches :
 - l'historisation ou la contextualisation ;
 - la distanciation par rapport aux modèles ;
 - le contrôle du raisonnement analogique.

LES MANUELS D'HISTOIRE AUJOURD'HUI ET DEMAIN : L'EXEMPLE DU CHILI

PEDRO MILOS, UNIVERSITÉ DE SANTIAGO, CHILI

INTRODUCTION

Au Chili, la réflexion sur les manuels scolaires n'en est qu'à ses débuts. S'il est vrai qu'il existe certains travaux sur le thème de l'évolution du programme d'enseignement de l'histoire, et sur la manière dont cette évolution s'exprime dans les manuels scolaires, il n'existe cependant pas d'espace de débats, qui réuniraient des points de vue différents, provenant de disciplines comme la pédagogie et la didactique.

Pendant longtemps, les caractéristiques du texte scolaire ont été livrées aux préférences de leurs auteurs et des maisons d'édition. Les auteurs, avant tout préoccupés d'écrire et de respecter les contenus prescrits par les programmes d'étude, ne s'intéressaient guère au support didactique. Par ailleurs, les éditeurs rivalisaient entre eux sur des critères graphiques et esthétiques, pour essayer de rendre leurs livres plus attractifs que ceux de leurs concurrents. Longtemps, les « textes officiels » du Ministère de l'éducation n'ont pas été soumis à de larges débats avec des spécialistes. Ce n'est que depuis trois ou quatre ans que cette situation commence à changer.

L'intensité actuelle du débat sur les textes scolaires est due, en premier lieu, à la réflexion existante sur la question des curri-

culums. Cette réflexion a été motivée par une profonde réforme des curriculums qui a eu lieu au Chili, dans le cadre d'une réforme éducative plus large.

En second lieu, ce débat a été alimenté par l'existence d'une nouvelle politique publique relative à la production de textes scolaires. Depuis quelques années, le Ministère de l'Éducation a invité les maisons d'édition à participer à des concours, visant à produire des textes, que le Ministère offre ensuite gratuitement aux élèves de l'enseignement primaire et secondaire. Ces concours publics sont soumis à des critères de référence qui orientent la production de ces textes, tant dans leurs aspects formels que curriculaires et pédagogiques.

Enfin, le débat est aussi stimulé par le désir de connaître les résultats de l'usage de ces textes scolaires, ce qui donne lieu à des premières évaluations, même si elles sont encore rares et très générales.

Sur la base de ce qui précède, j'ai structuré cet article en quatre points :

1. La réforme curriculaire chilienne et ses défis.
2. Le nouveau curriculum pour l'histoire et les sciences sociales de l'enseignement secondaire.

3. La politique officielle en matière de production de textes scolaires.
4. Une proposition de textes de transition.

I. LA RÉFORME CURRICULAIRE CHILIENNE ET SES DÉFIS

Au niveau international, dans plusieurs pays, la réforme des curriculums soumet les politiques publiques d'éducation à de multiples défis à cause des changements qu'elles impliquent (Hargreaves; Lieberman; Fullan & Hopkins, 1998).

Les sociétés actuelles imposent à l'éducation des générations à venir des exigences nouvelles, qui se rapportent à l'acquisition de savoirs plus complexes et plus solides, que les jeunes devraient maîtriser en terminant leur cycle scolaire. Il en résulte des transformations significatives dans le processus d'enseignement et, dès lors, de profonds changements curriculaires, qui affectent toutes les dimensions de savoir-faire des enseignants. Ces changements soulèvent, notamment, la question de la compréhension et de la maîtrise des nouvelles manières de mettre en œuvre le programme et de gérer la dimension didactique de l'enseignement. La gestion de l'évaluation cohérente des apprentissages attendus et la discussion sur les nouvelles méthodes didactiques, qui devraient accompagner ces nouveaux processus éducatifs, sont des questions étroitement liées à cette évolution.

Le Chili n'a pas échappé à la complexité de ces processus de changement. La réforme du curriculum scolaire, associée à d'autres innovations du système éducatif, a déclenché un ensemble de dynamiques dans le

champ de la mise en œuvre des curriculums dont il convient de tenir compte quand on réfléchit au rôle des textes scolaires.

1. Caractéristiques du nouveau projet curriculaire

Pour bien comprendre l'essentiel du nouveau curriculum qui oriente l'éducation primaire et secondaire au Chili, il faut d'abord identifier et caractériser les deux niveaux principaux du projet curriculaire actuel.

Le cadre curriculaire

Le premier niveau est celui du cadre curriculaire. Ce cadre légal a été décidé de manière consensuelle, après un processus de consultation de divers acteurs de la société chilienne, en particulier les acteurs du système éducatif.

Sa structure est appelée à remplir une fonction d'articulation et d'orientation du savoir-faire éducatif: il s'agit d'une sorte de « carte de navigation », qui définit les grands traits du projet sans préciser l'itinéraire précis (Pinto et al., 2001). Le cadre curriculaire définit les « *objectifs fondamentaux verticaux* » et les « *contenus minimaux obligatoires* » de chaque secteur et niveau du curriculum, ainsi que les « *objectifs fondamentaux transversaux* » communs.

Le nouveau cadre curriculaire de l'enseignement secondaire chilien considère comme objectifs fondamentaux « *les compétences et les capacités que les élèves doivent avoir acquises au terme des différents niveaux de l'enseignement secondaire, et qui constituent les finalités orientant l'ensemble de l'enseignement-apprentissage* » (Mineduc, 1998, p. 7). Le curriculum propose de développer ces compétences à travers les différents secteurs curriculaires, dans la perspective d'une éducation pour la vie.

Ainsi, un des principes qui soutient le cadre curriculaire est que « *chaque homme et femme doit pouvoir se développer comme personne libre et socialement responsable, tout en étant compétente dans les domaines de la citoyenneté et du travail* » (Mineduc, 1998, p. 3).

Par ailleurs, les contenus minimaux obligatoires sont entendus comme « *l'ensemble des savoirs conceptuels et des capacités pratiques (connaissances et savoir-faire procéduraux), que les élèves doivent assimiler, et qui sont considérés, dans chaque secteur et sous-secteur, comme nécessaires pour atteindre les objectifs fondamentaux* ». Ces contenus regroupent trois grandes catégories d'apprentissage : les connaissances, les capacités et les attitudes (Mineduc, 1998, p. 8).

Le programme d'étude

Le second niveau du nouveau curriculum est celui des programmes d'étude, par secteur et par niveau, qui doivent être en harmonie avec le cadre curriculaire, et qui peuvent être élaborés tant par les établissements scolaires que par le Ministère de l'Éducation. Ainsi, les programmes sont les instruments qui donnent de la consistance à la relation entre les objectifs

du cadre curriculaire et les apprentissages des élèves. Théoriquement au moins, les établissements ont, autant que le Ministère, la possibilité d'intervenir dans cette médiation.

Cependant, une analyse de la politique de production curriculaire, réalisée dans les années nonante, a révélé la faible importance de ce que l'on appelle la « flexibilité curriculaire », c'est-à-dire la production de programmes d'étude par les écoles et les lycées (Pinto et al., 2001). Ce constat se reflète dans le nombre des établissements qui ont présenté des programmes d'étude propres dans l'un ou l'autre niveau ou secteur éducatif : ils n'étaient pas plus de 15 %, et la majorité d'entre eux provenaient d'écoles primaires (Sandoval, 1999 ; Bellei, 2001 ; Meza et al., 2002).

Dans les faits, ce sont donc les programmes élaborés par le Ministère de l'Éducation qui ont majoritairement orienté le processus d'apprentissage et d'enseignement au Chili. Ces programmes ont en général une structure similaire. En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales, elle est par exemple la suivante :

Structure générale des programmes d'histoire et de sciences sociales

| Composantes | Description |
|--------------------------------------|---|
| Présentation | Indique les propos et le sens du programme. |
| Objectifs fondamentaux | Enonce les objectifs de l'enseignement. |
| Objectifs fondamentaux transversaux | Propose des orientations quant à la manière d'exprimer les objectifs fondamentaux transversaux à ce niveau de l'enseignement. |
| Cadre synoptique | Propose un schéma général d'organisation des contenus en unités et le temps nécessaire pour les traiter. |
| Apprentissages transversaux attendus | Enonce les capacités, communes à tous les niveaux, que devraient acquérir les élèves. |
| Unités d'apprentissage | Organise les contenus disciplinaires et les relie aux solutions didactiques adéquates à leur traitement (éventuellement, des sous-unités peuvent être explicitées). |

Pour chaque unité, un ensemble de composantes est spécifié :

- présentation du sens de l'unité,
- contenus généraux à travailler,
- apprentissages attendus pendant le traitement de l'unité,
- activités génériques et exemples : on y distingue des contenus spécifiques et des activités didactiques proposés pour travailler chaque unité,
- instructions à l'enseignant : dans certains cas, on suggère de petites orientations relatives à des topiques à prendre en considération pour la réalisation des activités proposées.

| | |
|---------------|---|
| Annexes | Elles sont de deux types : |
| | <ul style="list-style-type: none">• des exemples orienteurs permettant de construire des évaluations cohérentes pour les contenus et les activités didactiques ;• des documents et informations qui peuvent être utiles pour travailler les contenus du programme. |
| Bibliographie | Références bibliographiques générales qui peuvent servir à l'orientation de l'enseignant. |

2. Les défis imposés par la réforme curriculaire

Les défis de la réforme éducative au Chili dans les années nonante se situent au moins à deux niveaux :

- d'un côté, ils résultent de l'intention de modifier les pratiques de l'enseignement dans le but d'introduire une pédagogie de type constructiviste, génératrice de compétences chez les élèves ;
- de l'autre, ils manifestent une volonté d'actualiser les connaissances dans les diverses disciplines (voir Mineduc, 1998).

Ainsi, les changements dans le curriculum se sont produits dans un contexte marqué par des exigences de connaissances plus complexes qu'il a fallu affronter en proposant des modifications importantes tant au niveau de la pédagogie qu'à celui des disciplines. Un défi majeur, voire trois défis majeurs.

Premier défi : la compréhension du nouveau curriculum

Qu'il s'agisse de proposer des programmes propres aux établissements scolaires ou d'élaborer des programmes au sein du Ministère, dans un cas comme dans l'autre, les enseignants doivent approfondir « l'architecture » du cadre curriculaire.

Comme l'ont d'ailleurs signalé des professionnels du Ministère de l'Éducation, il est indispensable « *de comprendre clairement la rationalité, la logique, les présupposés épistémologiques, psychologiques, sociaux et culturels qui sous-tendent le cadre curriculaire* » ; ce n'est que « *depuis une telle compréhension qu'il est possible de flexibiliser le Cadre, tout en conservant le sens de son architecture* » (Magendzo, 1998, pp. 44-45). En effet, comprendre la structure de la connaissance dans chaque secteur et sous-secteur est un prérequis de base

pour parvenir à réformer le curriculum. Ce qui implique certainement la diffusion des principes de la réforme éducative et leur assimilation par les acteurs du système.

La caractéristique prédominante de la mise en œuvre du curriculum, au cours des dernières années, a été l'interaction entre le cadre curriculaire, les programmes et les enseignants et, plus spécifiquement, la tension entre la prescription et la flexibilité curriculaires.

A notre avis, les enseignants, dans leur majorité, se sont vus confrontés à la nécessité de mettre en œuvre des programmes élaborés par le Ministère, sans connaître ni comprendre clairement les fondements, les caractéristiques et les implications du cadre curriculaire. Les professeurs sont pris entre la prescription et la flexibilité; ainsi, de manière stéréotypée, leurs réactions sont les suivantes:

- attitude « naïve et besogneuse » de ceux qui font leur possible pour « appliquer » les programmes;
- préjugés négatifs et attitude « réticente » de ceux qui résistent à l'innovation et au changement;
- et, plus rarement, attitude « d'appropriation critique » de ceux qui parviennent à contextualiser les programmes pour les adapter à leur réalité et à les traduire selon leur expérience professionnelle.

Les progrès d'un usage approprié, autonome et réflexif du curriculum seront sans doute lents, du moins aussi longtemps qu'il n'y aura pas de changement substantiel au niveau de la compréhension du cadre curriculaire, de l'actualisation disciplinaire et de la réforme des pratiques pédagogiques. La production de textes scolaires devra également prendre

en charge, consciemment, ce premier défi, pour tenter de le surmonter.

Deuxième défi: de nouvelles approches pédagogiques et didactiques

Les principaux défis de la réforme curriculaire quant à la modification des pratiques, concernent la promotion d'une pédagogie constructiviste, génératrice de compétences pour les élèves. Cela exige, entre autres choses, une actualisation des connaissances disciplinaires des enseignants et le développement de nouveaux modèles didactiques. Dans la perspective d'une pédagogie constructiviste, il convient d'intégrer les solutions didactiques dans un modèle qui articule, d'une part, une conception disciplinaire cohérente avec les développements de la compétence des élèves, d'autre part, une méthodologie de travail en classe, apte à promouvoir la réflexion, l'analyse et la mobilisation critique des connaissances par les élèves, à partir des différentes thématiques proposées dans les programmes.

Parmi les éléments constitutifs du modèle didactique, on peut considérer:

- la conception de la discipline, avec ses exigences conceptuelles, procédurales et attitudeles;
- la conception de l'apprentissage, sur laquelle repose le savoir-faire en classe;
- et les composantes pédagogiques relatives aux contenus, aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage, à la fonction du professeur, à la gestion de la classe et aux évaluations.

Les choix que les enseignants font pour chacun de ces éléments se fondent sur leurs propres conceptions relatives à l'apprentissage et aux finalités éducatives qu'ils attribuent à la

discipline qu'ils enseignent (Quinquer, 1997). C'est au niveau des programmes d'étude proposés par le Ministère que le modèle didactique se trouve exprimé de la manière la plus explicite. Voyons ce que nous disent ces programmes à propos des propositions didactiques et méthodologiques. Trois choses principalement :

- les programmes d'étude cherchent un équilibre entre l'apprentissage par réception et l'apprentissage actif;
- la modalité de travail est de préférence groupale, sans exclure pour autant le travail individuel : on considère que les deux sont complémentaires;
- les expériences d'apprentissage doivent tenir compte tant de l'interaction entre pairs que des matériaux didactiques, des nouvelles technologies, ainsi que du monde social qui entoure les élèves (Magendzo, 1999, pp. 49-52).

Cela dit – considérant que dans la logique de production curriculaire en vigueur, les programmes peuvent offrir une large variété de solutions didactiques en rapport avec les objectifs fondamentaux et les contenus minimaux obligatoires des cadres curriculaires –, les propositions didactiques des programmes du Ministère ne peuvent pas être considérées comme « prescriptives ». Il s'agit seulement d'un ensemble de solutions qui n'épuisent pas toutes les possibilités de création de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la part des établissements scolaires et de leurs enseignants.

Ce second défi, celui de répondre aux exigences pédagogiques et didactiques du nouveau curriculum, et d'actualiser les conceptions disciplinaires, doit, lui aussi, être assumé dès l'élaboration et la production de

textes scolaires. Il faut tenir compte des programmes d'étude, mais en allant au-delà de ceux-ci dans l'explicitation d'un modèle didactique.

Troisième défi : assumer l'approche d'une formation basée sur les compétences

Il s'agit d'un aspect central de la réforme, dans la mesure où la proposition curriculaire s'appuie, en termes d'objectifs et de propositions éducatives, sur le développement des « compétences » utiles aux sujets, tant pour leur vie quotidienne que pour leur insertion sociale, économique et politique. C'est pourquoi, dans le cadre curriculaire, les objectifs fondamentaux verticaux et les contenus minimaux obligatoires ont été définis dans une perspective de développement de compétences.

Promouvoir et développer une approche par les compétences est un défi qui constitue une véritable « révolution » dans les pratiques d'une bonne partie des enseignants, parce qu'elle entraîne des changements profonds, tels que :

- considérer les « savoirs » comme des ressources à mobiliser;
- travailler régulièrement en partant de la résolution de problèmes;
- créer et utiliser de nouveaux moyens d'enseignement;
- négocier et gérer la réalisation de projets avec les élèves;
- adopter une planification flexible et indicative;
- mettre en œuvre et expliciter un nouveau contrat didactique;
- pratiquer une évaluation formative en situation de travail;
- s'orienter vers une moins grande compartimentation entre les disciplines (Bosman, Gerard et Roegiers, 2000, p. 36).

L'option d'un développement des compétences modifie considérablement l'objet de l'évaluation. Celle-ci doit être davantage orientée vers « *la manière dont l'élève exploite, mobilise et intègre un ensemble de savoirs et de capacités pour résoudre une situation problème* ». Le mode d'évaluation consistera, dans ce cas, – à l'instar de la méthodologie pour le développement des compétences – à présenter à l'élève « *une situation d'intégration de savoirs* » et à évaluer, plutôt que les résultats, sa capacité à mobiliser des ressources pour y parvenir (Bouhon et Dambroise, 2002, p. 21). Cette nouvelle manière d'évaluer doit impliquer, évidemment, autant le professeur que ses élèves (Depover et Noel, 1999).

La volonté de produire des changements effectifs dans les pratiques d'enseignement, en vue de les adapter à des apprentissages conçus en termes de compétences, oblige n'importe quel système éducatif à réfléchir à trois questions importantes : le curriculum, l'évaluation des résultats des élèves et les textes scolaires (Roegiers, 2000, p. 123).

II. LE NOUVEAU CURRICULUM POUR L'HISTOIRE ET LES SCIENCES SOCIALES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Etant donné la nature et les caractéristiques des connaissances concernées dans le domaine de l'histoire et des sciences sociales, certains aspects du nouveau projet curriculaire revêtent une importance toute particulière. Il s'agit, notamment, de la manière de mettre en relation les objectifs fondamentaux et les contenus minimaux obligatoires, ainsi que leurs conséquences pour l'usage du

nouveau curriculum et pour les contenus des programmes d'étude.

1. La prééminence des objectifs fondamentaux sur les contenus minimaux obligatoires

Le débat sur la mise en œuvre de la réforme curriculaire dans le secteur de l'histoire et des sciences sociales s'est centré sur la question de l'extension des programmes. Ce point, qui a pratiquement monopolisé toute la discussion, illustre bien, à notre avis, ce qui n'a pas été bien compris du projet de nouveau cadre curriculaire en relation avec les programmes d'étude.

Les contenus minimaux obligatoires sont incompréhensibles et inutiles s'ils ne se réfèrent pas aux objectifs fondamentaux de chaque domaine d'apprentissage. Cette affirmation revêt une importance plus grande encore dans le champ de l'histoire et des sciences sociales. Selon le nouveau cadre curriculaire, dans notre discipline, il ne s'agit plus de « remplir le programme », de « voir toute la matière ». Persister dans cette voie relèverait d'une conception de l'enseignement et de l'apprentissage qui sépare absolument les contenus conceptuels et les contenus procéduraux et comportementaux.

Le grand changement qu'introduit le nouveau curriculum, comme je l'ai déjà dit, est de concevoir les résultats attendus à chaque niveau comme des compétences qui supposent l'intégration de ces trois dimensions du savoir. Les objectifs fondamentaux consistent précisément en cela : ce sont les compétences que les élèves doivent avoir acquises à la fin de leurs études. Les contenus minimaux sont, par conséquent, ces connaissances spécifiques dont on pense

que l'apprentissage permet d'atteindre les objectifs fondamentaux.

La logique du nouveau cadre curriculaire est entièrement différente. Les contenus minimaux tirent leur sens – aussi bien pour les élèves que pour les professeurs – de leur relation avec des objectifs fondamentaux. Et ceux-ci sont notamment les suivants :

- *« identifier les grandes étapes de l'histoire de l'humanité »* ;
- connaître les traits fondamentaux et les principaux processus qui marquent chacune de ces étapes ;
- *« disposer d'une vision d'ensemble de l'histoire du monde occidental, qui permette une meilleure compréhension du présent et de son historicité »* ;
- *« comprendre que la connaissance historique se construit sur la base d'informations provenant de sources primaires et de leur interprétation »* ;
- comprendre, en même temps, que les interprétations des historiens diffèrent entre elles (Mineduc, 1998).

Par exemple, les objectifs fondamentaux du cours d'histoire de la seconde année du secondaire sont les suivants :

1. Connaître le processus historique de formation de la nation et de l'Etat chiliens, en comprenant aussi l'historicité de la réalité sociale ;
2. Reconnaître les différentes formes d'organisation politique et économique, l'évolution sociale et les expressions culturelles qui ont marqué l'histoire nationale ;
3. Evaluer l'insertion du Chili dans un contexte historico-culturel plus large, celui de l'Amérique Latine ;
4. Identifier les traits distinctifs de l'identité nationale chilienne, grâce à une connaissance et une compréhension de l'histoire du Chili ;

5. Valoriser la diversité des apports et des influences qui ont donné forme à l'identité nationale, et les manifestations actuelles de cette diversité ;

6. Se reconnaître comme héritiers et parties prenantes d'une expérience historique commune qui s'exprime en termes culturels, institutionnels, économiques, sociaux et religieux ;

7. Comprendre la pluralité de causes qui explique les processus historiques ; identifier les éléments de continuité et de changement, selon les divers temps historiques ;

8. Comprendre que la connaissance historique se construit sur la base d'informations provenant de sources primaires et de leur interprétation historiographique, et que ces interprétations diffèrent entre elles, reconnaissant ainsi qu'il peut exister différents points de vue contrastés à propos d'un même problème ;

9. Exposer, débattre et défendre des idées, avec un souci d'argumentation et de respect, et synthétiser des informations historiques en élaborant des essais ;

10. Explorer l'historicité du présent grâce au recueil de témoignages historiques qui font partie de l'environnement immédiat (les restes archéologiques, les témoignages artistiques et documentaires, les coutumes traditionnelles, les constructions, les sites et les monuments publics) et aux récits des personnes appartenant à une communauté.

2. La sélection des contenus

La sélection des contenus sera possible dans la mesure où les avancées dans le développement des objectifs fondamentaux le permettront.

Les rythmes des élèves et des professeurs peuvent varier et varient effectivement d'une réalité à une autre. Il existe des facteurs circonstanciels qui peuvent favoriser ou freiner le développement d'un curriculum ; il existe aussi des méthodes didactiques différentes qui permettent d'avancer selon des rythmes différents. Nous ne pouvons donc pas prétendre

établir des contenus de programmes qui soient adéquats et valides.

Les textes scolaires, dans le secteur de l'histoire et des sciences sociales, devraient, par conséquent, tenir compte également de ces particularités pour ne pas toujours privilégier les contenus.

III. LA POLITIQUE OFFICIELLE EN MATIÈRE DE PRODUCTION DE TEXTES SCOLAIRES

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, l'existence d'une politique publique destinée à produire des textes scolaires a été l'un des facteurs qui a favorisé la réflexion sur ce thème. En outre, cette politique a contribué à élever les niveaux de qualité de la production de ce genre de textes dans notre pays. Il s'agit non seulement d'une politique de régulation des aspects économiques et matériels de cette production, mais aussi d'établissement de normes et de standards pédagogiques clairs. C'est pourquoi nous allons présenter maintenant les fondements de cette politique, ses caractéristiques et ses conséquences pour la production de textes.

1. Les fondements de la politique de production de textes

La promotion par le Ministère de l'Éducation d'une politique spécifique de production de textes d'étude, destinés tant à l'enseignement primaire que secondaire, indique bien l'importance pédagogique que l'autorité publique accorde aux textes scolaires. En effet :

«La justification d'une politique de production de textes d'étude pour les élèves repose

sur l'idée que le livre de textes constitue le support matériel principal du curriculum, c'est-à-dire ce qui doit être enseigné et appris.» (DIPRES, 2003, p. 1).

Cette politique s'appuie sur les résultats des recherches internationales en éducation, qui confirment l'importance des textes scolaires comme outils pédagogiques essentiels, dans le cadre de la grande diversité actuelle des ressources éducatives et pédagogiques.

Au Chili, dans le contexte démocratique postérieur à 1990, cette politique se fonde également sur des orientations plus générales de la politique éducative de l'État :

« Cette politique générale a pour but d'augmenter substantiellement les occasions d'apprentissage offertes aux élèves par le système scolaire, et de diminuer ainsi systématiquement les failles dans la distribution sociale des résultats que celui-ci produit. Les politiques d'éducation inaugurées en 1990 considèrent qu'un des prérequis fondamentaux des résultats recherchés par le système scolaire, tant en qualité qu'en équité, est l'augmentation substantielle de la couverture et de la qualité des ressources de l'apprentissage, et que, parmi ces ressources, les textes d'études (ainsi que les réseaux d'ordinateurs, les bibliothèques et le matériel didactique) occupent une place centrale » (DIPRES, 2003, p. 3).

Nous sommes donc en présence d'une politique qui valorise fortement la qualité des textes d'étude comme supports fondamentaux des processus d'apprentissage et de leurs acquis, et qui en fait un outil actif de l'intervention éducative.

2. Les caractéristiques et les résultats de cette politique

Sur cette base, le Ministère de l'Éducation a poursuivi une politique existant au Chili depuis les années 1940 : la distribution gratuite de textes scolaires aux élèves.

À partir des années 1990, cette politique a été accentuée, augmentant la couverture de la distribution :

- en quantité d'élèves (atteignant la totalité des écoles subventionnées par des fonds publics, c'est-à-dire 90 % de la population scolaire) ;
- en quantité de niveaux et de degrés couverts ;
- en quantité de disciplines curriculaires concernées.

De manière complémentaire, les efforts ont également été orientés vers l'amélioration de la qualité des textes distribués. Cette politique publique se traduit par l'existence d'un « Programme de textes scolaires »¹, qui répond à l'objectif général de « *fournir gratuitement aux élèves et aux professeurs des écoles subventionnées du pays l'outil principal dont disposent les systèmes scolaires du monde pour soutenir l'apprentissage : le texte scolaire* ».

Les objectifs spécifiques de ce programme consistent notamment à « *veiller à ce qu'il y ait le plus grand choix possible pour les établissements, entre des textes qui satisfassent les exigences de qualité, qui soient adéquats au cadre curriculaire national, et à des prix qui permettent leur acquisition et leur distribution* ».

¹ Le « Programme de textes scolaires » est l'un des programmes de l'Unité « Curriculum et évaluation » (UCE) du Ministère de l'Éducation du Chili qui s'occupe des politiques concernant la production et la distribution des textes scolaires. Ce n'est pas une publication.

à l'échelle nationale à charge des deniers publics ».

Concrètement, à partir de 1991 et pendant toute la dernière décennie du XX^e siècle, l'effort des pouvoirs publics n'a cessé d'augmenter, afin de doter tous les élèves de textes scolaires. On remarquera surtout, dans cet effort, la croissance de la couverture de l'enseignement primaire, qui a atteint 100 % en 1996 ; à partir de 1997, la distribution de textes destinés à l'enseignement secondaire a conduit à une couverture totale trois ans plus tard et à « *l'augmentation considérable du nombre de titres disponibles pour les matières et les domaines du curriculum qui bénéficient de cet appui* ».

En termes opérationnels, le « Programme de Textes » conçoit et met en œuvre un ensemble de processus : adjudication, évaluation des offres, choix des projets, octroi des contrats, distribution...

Il est intéressant de constater que le processus d'adjudication obéit à des normes que les postulants doivent respecter. Mais que ce sont les professeurs et les directions d'établissement qui choisissent finalement les textes à utiliser.

3. Les orientations pour la production des textes

Les termes de référence que le Ministère élabore, et qu'il impose aux maisons d'édition qui participent à des concours publics, spécifient la relation que les textes scolaires doivent avoir avec le cadre curriculaire. Concrètement, le Ministère fournit des critères pour l'élaboration, qui seront ensuite utilisés pour l'évaluation des propositions.

De manière plus précise, pour l'élaboration de textes dans le secteur de l'histoire et des sciences sociales pour l'enseignement secondaire, les orientations générales signalent que le texte devra :

- être conçu comme un matériau d'étude qui appuie l'apprentissage des contenus et le développement des objectifs de formation;
- être rigoureux et ne présenter aucune erreur dans les concepts, les informations fournies et les activités proposées;
- traiter de contenus actualisés et présenter les différentes visions de la réalité que proposent les spécialistes;
- rechercher une vision intégrée de la réalité sociale et incorporer les apports des diverses disciplines qui constituent le domaine des sciences sociales;
- relier les contenus avec la réalité et le milieu dans lequel vivent les élèves, et les motiver à la participation et à l'engagement social;
- faire ressortir l'essentiel plutôt que l'accessoire;
- communiquer l'information par divers moyens;
- offrir des instructions précises qui permettent d'affronter avec rigueur le travail de recherche;
- incorporer des informations provenant de sources primaires dans le récit central, de manière à ce qu'elles puissent être travaillées avec les élèves (MINEDUC, *Requisitos que deben cumplir los textos de estudio...*)

Si nous analysons les orientations ministérielles en matière de textes scolaires, nous pouvons constater que, s'il est vrai qu'elles recommandent de relier les objectifs de formation et les contenus minimaux obligatoires, elles tendent cependant à donner la

prépondérance aux contenus sur les objectifs. Cela peut s'observer, par exemple, au niveau des programmes d'études : lorsqu'il faut présenter un cadre synoptique d'une année d'étude, on construit le cadre à partir des contenus conceptuels et des informations historiques à traiter. Cela s'observe aussi par l'importance plus grande accordée aux critères chronologiques pour structurer le programme, qu'au développement des capacités. Concrètement, on parle d'« *apprentissage des contenus minimaux obligatoires* » et d'« *accomplissement des objectifs de formation* », donnant ainsi l'impression que le premier conduirait au second.

Les indications du Ministère insistent bien sur la question des attitudes et des valeurs liées au nouveau curriculum, et cette question est aussi posée au niveau des programmes d'étude. De même, elles orientent méthodologiquement vers un apprentissage significatif et contextualisé, basé sur la motivation, l'intérêt et les connaissances préalables de l'élève.

Dans le domaine de l'histoire et des sciences sociales, certains aspects particuliers sont encore précisés : l'importance de travailler sur des visions différentes de la même réalité, à partir de diverses interprétations historiographiques ; la nécessité de privilégier l'essentiel plutôt que l'accessoire, ce qui implique la sélection des contenus ; l'usage de différents types d'information et le recours à des sources primaires ; le renforcement de la capacité de recherche et d'analyse.

Finalement, il faut souligner que les instructions du « Programme de textes » ne mettent nullement l'accent sur une perspective de développement de compétences, telles que

nous les avons définies antérieurement. Il s'agit là d'une lacune, qui s'ajoute aux défis, déjà énoncés, liés au nouveau curriculum.

IV. UNE PROPOSITION DE TEXTES DE TRANSITION

L'expérience dont nous parlons ici est encore embryonnaire. Elle ne remonte pas à plus de quatre ans, et nous l'avons réalisée avec une équipe de jeunes auteurs et une maison d'édition, « Mare Nostrum », récemment installée au Chili (même si elle avait acquis une expérience en Espagne).

Jusqu'à présent, cette expérience a produit deux textes destinés à l'enseignement secondaire, pour le premier et le second niveaux. Nous travaillons maintenant pour le troisième niveau. Cette proposition consiste en un texte pour l'élève et un guide pour le professeur. La maison d'édition travaille, en même temps, avec une autre équipe, pour produire des textes destinés à l'éducation primaire.

D'un point de vue académique, certains des membres de ce groupe d'auteurs participent aussi à une équipe plus large, qui vise à réaliser une expérience de formation de professeurs d'histoire et de sciences sociales, actuellement en fonction: il s'agit d'un diplôme en didactique de l'histoire et des sciences sociales.

Pourquoi parler d'une proposition de transition?

Parce que nous croyons que la dimension des défis que soulève le nouveau cadre curriculaire nous oblige à passer, avec une certaine

prudence, de la réalité des pratiques actuelles à celle des pratiques souhaitées. Il faut donc trouver le moyen de faire avancer la plus grande partie des enseignants, qui ne sont pas à la pointe de l'innovation, qui n'ont pas les ressources matérielles et professionnelles qui leur permettraient d'assimiler le changement didactique et pédagogique attendu.

Voyons maintenant quelles ont été les orientations qui ont guidé notre proposition, ses caractéristiques concrètes, en examinant la structure tant du texte destiné aux élèves que du guide du professeur. Nous terminerons ensuite par une évaluation par rapport aux défis du nouveau curriculum et des possibilités qu'engendre le *Programme de textes scolaires* du Ministère de l'Éducation.

1. Les orientations des textes scolaires

La proposition de textes scolaires que nous avons élaborée reprend les orientations pédagogiques contenues dans les programmes d'étude du Ministère de l'Éducation. De sorte qu'elle répond aux exigences du nouveau cadre curriculaire, assumant la médiation réalisée au niveau du programme d'étude. Cette option répond à la volonté de contribuer à renforcer les modèles didactiques qui permettent un accomplissement effectif du cadre curriculaire.

Un des aspects importants de notre projet consiste à relever le défi d'atteindre les objectifs de formation définis pour ce domaine curriculaire de l'éducation secondaire. Il s'agit donc de textes qui, pour chaque unité, cherchent à créer des situations pédagogiques qui permettent d'articuler et d'intégrer ces trois composantes: connaissances, capacités et attitudes. Et ce, en accordant la priorité, comme le suggèrent les nouveaux

programmes, à l'acquisition de certaines capacités ou habiletés, qui seront fondamentales pour le développement de futures compétences, ainsi que pour les processus d'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

2. La structure du texte destiné à l'élève

Les textes sont structurés sur la base de blocs thématiques, qui rendent compte des contenus minimaux proposés par les programmes du Ministère, et d'unités didactiques, qui développent les contenus minimaux en rapport avec les objectifs de formation, tant verticaux que transversaux.

Les blocs thématiques

Chaque bloc débute par une double page initiale destinée à présenter les unités qui y seront abordées ainsi que leurs objectifs, et à motiver les étudiants.

Le corps du bloc, dont la structure sera présentée plus loin, est constitué d'un nombre variable d'unités didactiques.

Chaque bloc s'achève par un appendice constitué d'un projet de recherche. A certains niveaux s'incorpore également une section destinée aux méthodes et aux techniques d'analyse sociale.

Les unités didactiques

Chaque unité débute par un plan conceptuel qui dessine la structure du contenu essentiel traité dans l'unité. Ensuite, normalement, suivent quatre sections :

- **Découverte**: cette section a pour but de développer une activité d'introduction, présentée sous la rubrique «pratiquons», qui mobilise directement les étudiants et leur permet de se sensibiliser aux contenus

principaux de l'unité. Le but est que cette activité ou série d'activités se constitue en une expérience commune de référence.

- **Connaissances**: section qui présente les contenus spécifiques de l'unité abordés par les divers thèmes, les concepts et les «activités appliquées» d'analyse, de réflexion, de recherche et autres. Dans certains cas, on propose aussi des activités complémentaires, avec des exigences plus grandes d'intégration, en relation avec les contenus conceptuels et procéduraux.
- **Analyse**: section dont le but est de mettre les étudiants en contact direct avec les documents écrits et graphiques, ou qui utilise des procédés propres aux sciences sociales. Cela, au moyen d'un laboratoire de sciences sociales, constitué de divers types d'ateliers, selon le niveau. Ainsi, en première année, il s'agit d'un atelier d'analyse des sources; en seconde année, d'un atelier de sources et autres interprétations historiographiques; en troisième année, d'un atelier d'application de concepts et de méthodes interdisciplinaires.
- **Auto-évaluation et ressources**: il s'agit d'une section de «sortie», par laquelle se termine l'unité, utilisant une double page qui offre à l'étudiant une activité d'auto-évaluation et une synthèse des ressources en rapport avec les contenus de l'unité.

3. La structure du guide destiné au professeur

Ce guide a été conçu comme un matériel complémentaire au texte de l'étudiant et contient surtout un commentaire, des suggestions et une application des contenus et des activités présentées dans le livre. Ce

guide fait référence pour chaque bloc et unité qui compose le texte de l'étudiant, suivant sa structure.

Les unités font par contre l'objet d'un commentaire plus détaillé, selon les modalités suivantes :

- une page introductive, dans laquelle sont exposés les objectifs et les contenus de chaque unité ;
- quatre paragraphes (*apartados*) de travail :
 - **explication de l'unité** : ce paragraphe propose des orientations pour le travail avec l'élève sur l'unité didactique. Quand cela convient, on offre au professeur des propositions de structuration de l'unité, à travers diverses séquences et un ordre d'exposé des contenus. C'est au professeur, cependant, qu'il revient d'élaborer son propre ordre de présentation, en se basant sur les alternatives qui lui sont proposées. On expose aussi des orientations à propos des activités et surtout, une explication détaillée de chaque paragraphe, épigraphe et point qui forment l'unité didactique du texte de l'étudiant ;
 - **matériel du professeur** : il s'agit de matériaux instrumentaux qui peuvent servir d'appui à l'explication des concepts ou au développement des activités et des travaux. Ce sont des documents de divers types : théoriques, conceptuels, graphiques, techniques de travail et autres. Ces matériaux ne sont pas proposés pour toutes les unités, mais seulement pour celles qui en ont besoin ;
 - **évaluation de l'unité** : on présente, finalement, une page contenant une proposition d'évaluation que le professeur peut présenter directement aux

élèves. On inclut aussi les solutions aux questions contenues dans l'évaluation de l'unité ;

- **bibliographie** : des références bibliographiques sont proposées au professeur, en rapport avec les contenus de chaque unité.

4. La portée et les limites de la proposition par rapport aux défis du nouveau curriculum

Souvenons-nous des trois défis énoncés lors de l'analyse du nouveau curriculum : la nécessité pour les professeurs de comprendre l'architecture du nouveau cadre curriculaire, celle de renforcer la rénovation pédagogique et l'actualisation des disciplines en proposant des nouveaux modèles didactiques et celle de comprendre en profondeur les implications d'une formation basée sur les compétences.

Souvenons-nous aussi que le « Programme de textes » ne parvient guère à s'harmoniser avec les exigences du nouveau curriculum parce qu'il continue à privilégier les contenus minimaux au détriment des objectifs de formation et qu'il ne tient pas assez compte du développement des compétences.

Rappelons-nous enfin que notre référence principale, au moment de produire les textes, a été les programmes élaborés par le Ministère que nous avons commentés ci-dessus.

EN GUISE DE CONCLUSION

Dans ce contexte, revenant à notre idée d'une proposition de textes de transition, il nous semble possible de mettre en évidence les aspects suivants de notre projet :

1. Les textes respectent les grandes distinctions thématiques et chronologiques exposées dans les programmes, évitant ainsi une perte d'énergie entre la proposition ministérielle de programmes et les textes scolaires. Ces grandes distinctions sont celles qui fondent la définition des blocs qui sont présentés dans les textes.
2. On renonce cependant à une alternative plus radicale, qui consisterait à adopter une structure des textes basée sur une approche par les compétences, et qui supposerait, par exemple, d'organiser les contenus en fonction de ces compétences, sans respecter nécessairement un ordre chronologique thématique.
3. L'entrée dans chaque unité comporte toujours une activité qui engendre une situation stimulant la motivation et la mobilisation des connaissances prévues. Ce qui produit une expérience partagée, qui servira de base pour les réflexions postérieures.
4. C'est au niveau de chaque unité didactique que la proposition cherche à produire une relation entre les objectifs et les contenus, par le moyen d'un traitement des contenus conceptuels et informatifs, constamment en lien avec la réalisation d'activités d'application et avec des situations où ces contenus sont intégrés avec des capacités et des attitudes.
5. Les objectifs de formation sont une référence permanente, qu'il s'agisse de construire des activités, de sélectionner des contenus ou de renforcer le développement des capacités.
6. Le «laboratoire de sciences sociales» constitue l'espace didactique pour renforcer les capacités nécessaires aux différentes compétences attendues. On insiste ici sur l'expérimentation, la mobilisation et l'intégration des capacités et des contenus en situation significative d'apprentissage.
7. Tout au long du texte, au fur et à mesure que l'on avance dans les unités didactiques, on a recours à des situations ou des activités qui mènent les élèves à intégrer des connaissances et des capacités apprises au cours des unités antérieures.
8. Les projets qui clôturent chaque bloc sont conçus comme des situations-problèmes, qui obligent à mobiliser – de manière individuelle ou en équipe – un ensemble de ressources diverses.
9. Le guide du professeur est conçu comme un instrument de développement et de formation professionnelle, renforçant chez les maîtres la compréhension du modèle didactique proposé, son lien avec le cadre curriculaire et les programmes, ainsi que la familiarisation avec une logique de compétences.
10. La proposition actuelle devrait évoluer vers des textes qui se situent plus clairement dans une perspective de développement des compétences, ce critère devenant la référence centrale pour décider de sa structure, de ses contenus et de ses modes d'évaluation. Cette possibilité dépendra, en partie, du succès qu'auront les textes actuels. ↻

BIBLIOGRAPHIE

Livres

- Andy Hargreaves, Ana Lieberman, Michael Fullan & David Hopkins, *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht Hardbound, 1998.
- Cristián Bellei, *¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa Chilena?. Informe Proyecto «Alcances y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay»*, Santiago, Unicef, 2001.
- Christian Depover, Noel Bernadette, (éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- Christiane Bosman, François-Marie Gérard, Xavier Roegiers (éds.), *Quel avenir pour les compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Dirección de Presupuesto, DIPRES, *Evaluación de Programas Gubernamentales*, Santiago, Ministerio de Hacienda, 2003.
- Mathieu Bouhon, Catherine Dambroise, *Evaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, UCL-Ministère de l'Éducation, 2002.
- MINEDUC, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación media*, Santiago, Ministerio de Educación, 1998.
- MINEDUC, *Programa de estudio NMI. Sector historia y Ciencias Sociales*, Santiago, Ministerio de Educación, 1998.
- Xavier Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

Articles

- Abraham Magendzo, «Marco curricular de los OFMO y los programas de estudio de la reforma educacional: un análisis desde las teorías y las concepciones curriculares», *Pensamiento Educativo*, Santiago, Universidad Católica, n° 24, 1999, pp. 35-55.
- Dolores Quinquer, «Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos» in Benejam, P. et Pagès, J. (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la secundaria*, Barcelona, Horsori, 1997, pp. 97-121.
- Iván Meza et al., «¿Cómo construyen su currículum los centros escolares?», *Boletín de Investigación Educativa*, Santiago, Universidad Católica, n° 17, 2002, pp. 250-279.
- Pedro Sandoval, «Descentralización en la construcción curricular: reforma educacional chilena», *Boletín de Investigación Educativa*, Santiago, Universidad Católica, n° 14, 2001, pp. 370-386.
- Rolando Pinto et al., «La política de producción curricular en la reforma educativa chilena de los noventa», *Boletín de Investigación Educativa*, Santiago, Universidad Católica, n° 16, 2001, pp. 13-47.

APPRENDRE L'HISTOIRE À L'HEURE DES COMPÉTENCES REGARD SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

JEAN-LOUIS JADOLLE, UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, LOUVAIN-LA-NEUVE¹

Où en est l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique, à l'aube des années 2000? Quelles options didactiques le marquent? Quelles interrogations le traversent? ... Il ne saurait être question, dans le cadre de cette contribution, de répondre de façon exhaustive à ces questions trop ouvertes. Nous nous limiterons à présenter les grandes lignes de la réforme de l'enseignement de l'histoire qui mobilise l'attention depuis plusieurs années et un certain nombre d'interrogations que cette réforme suscite ou qui lui sont contemporaines.

Depuis le Décret *Missions*² de juillet 1997, le monde éducatif francophone belge a entrepris une vaste mutation pédagogique. Dans son article 25, ce décret précise en effet que les objectifs de formation développés à l'école secondaire devront être énoncés en termes de «compétences». Aussi, dès le courant de l'année 1999, le Parlement de la Communauté française a voté une série de décrets établissant, pour chaque discipline enseignée, un référentiel de compétences terminales et de savoirs requis dont les élèves doivent avoir la maîtrise à la fin du cursus secondaire. Ensuite, chaque réseau d'enseignement³ a adapté ses

programmes de manière à les rendre conformes à ces référentiels de compétences, désormais revêtus d'une valeur légale.

S'agissant de l'enseignement libre catholique, le programme d'histoire de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC) a donc fait l'objet d'une réécriture en profondeur. Publié en 2000, un nouveau programme est entré en application en septembre 2001 en 3^e et 5^e année, en septembre 2002 en 4^e et 6^e année⁴.

Sur deux points fondamentaux, celui des finalités et celui des méthodes, ce programme

¹ Professeur à l'Université catholique de Louvain, Unité de didactique et de communication en histoire, Place Cardinal Mercier 14, 1348 Louvain-la-Neuve, +32 10 47 48 94, jadolle@dihi.ucl.ac.be

² *Décret définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre*, juillet 1997.

³ Enseignement public de la Communauté française, enseignement libre confessionnel, enseignement des communes et des provinces, enseignement libre non confessionnel.

⁴ Dans l'enseignement libre confessionnel ou enseignement catholique, l'histoire s'enseigne durant les quatre dernières années de l'enseignement secondaire de transition général et technique. Au premier degré (1^{re} et 2^e année, 12-14 ans), les élèves se voient proposer un cours d'*étude du milieu* qui intègre les approches historiques, géographiques et socio-économiques. Par contre dans l'enseignement public de la Communauté française, l'histoire s'enseigne durant les six années du secondaire, de 12 à 18 ans.

se situe dans la ligne des programmes antérieurs.

- Il confirme le choix d'orienter l'enseignement de l'histoire vers la compréhension du présent en faisant découvrir aux élèves les racines et la genèse du monde contemporain. Le cours d'histoire demeure conçu sur la base d'un parcours chronologique organisé autour d'un certain nombre de *moments-clés*⁵. Il doit permettre aux élèves de découvrir les grandes étapes de l'histoire de l'Occident dans le monde.
- Il confirme l'importance décisive des méthodes actives et du recours au document pour enseigner l'histoire.

Le nouveau programme d'histoire comporte néanmoins un certain nombre d'accents nouveaux.

- Conformément au référentiel de compétences et de savoirs requis décrété par le Parlement, il précise un certain nombre de concepts que les élèves doivent être progressivement capables d'utiliser pour appréhender des situations nouvelles.
- De même, il précise aux enseignants les compétences dont les élèves doivent avoir la maîtrise à la fin de chaque année et détermine leur niveau de complexité de la troisième à la sixième année⁶.
- L'exercice et l'évaluation de ces tâches exigent la mise en place de situations

d'apprentissage et d'évaluation d'un type nouveau, appelées *situations d'intégration*. Leur nouveauté réside essentiellement dans la complexité, relative et précisément balisée⁷ :

- des informations ou de l'ensemble documentaire: l'élève doit pouvoir distinguer dans un ensemble de documents les informations utiles et parasites;
 - de la tâche qui nécessite l'exploitation ou la mobilisation de savoirs et de savoir-faire et pas seulement un *savoir redire* ou un *savoir refaire*.
- Enfin, le nouveau programme s'efforce d'outiller davantage les enseignants de manière à les aider à évaluer de manière valide et fiable les compétences de leurs élèves. Il promeut l'évaluation formative et l'auto-évaluation.

Vue sous l'angle des processus d'apprentissage, la nouveauté essentielle de ce programme réside donc dans la promotion d'**une pédagogie de l'intégration**, c'est-à-dire d'une pédagogie qui vise à **apprendre aux élèves à intégrer ou exploiter, mobiliser, combiner, utiliser dans des situations nouvelles les connaissances préalablement apprises**⁸.

Si cette approche constitue une réelle nouveauté pour les enseignants d'histoire, elle se situe néanmoins dans la ligne d'évolution de la didactique de l'histoire.

⁵ Ceux-ci sont définis comme des périodes, des étapes ou des phénomènes essentiels de l'histoire de l'Occident. Cfr. FESeC, *Histoire – Formation historique*, Bruxelles, 2000, p. 15.

⁶ *Ibid.*, pp. 24-27.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Xavier Roegiers & Jean-Marie De Ketele, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Paris-Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 22.

Bref regard rétrospectif

Jusqu'au début des années 1970, les programmes d'histoire et les pratiques restent dominés par le *modèle de l'empreinte*⁹, lequel envisage l'acte d'apprendre comme un acte de transmission-réception. Ce modèle se caractérise, du côté de l'enseignant, par un souci d'adaptation et d'organisation structurée de l'exposé, et du côté de l'élève, par une exigence d'écoute et un travail de copie puis de mémorisation. S'il recourt à des matériaux extérieurs, l'enseignant les emploie essentiellement pour soutenir l'attention de l'élève et illustrer son exposé. Il s'agit d'apprendre « *par exposition claire du contenu du programme, patiente si besoin, qui fait empreinte, référence ou livraison, et qui s'aide d'un souci de motivation à l'amont, et de l'effort de mémorisation, qui complète et qui aide l'empreinte, à l'aval* »¹⁰.

A la fin des années 1960 et au début des années 1970, les programmes d'histoire paraissent tourner le dos à ce modèle¹¹. L'influence de la pédagogie par objectifs, le discours sur les méthodes actives et, dans le monde plus strictement *historien*, les travaux de quelques pionniers sur l'exploitation du document en classe d'histoire¹² orientent les

conceptions de l'apprentissage vers un nouveau modèle: celui du *discours-découverte*¹³. On pourrait le résumer comme suit:

Le professeur délimite d'abord, pour chaque séquence d'apprentissage, les savoirs et savoir-faire qu'il désire que ses élèves exercent et s'approprient. Les savoirs sont articulés par l'enseignant sous la forme d'une synthèse, organisée chronologiquement, thématiquement et/ou logiquement. L'enseignant procède ensuite par petites unités de connaissances, chaque étape de la synthèse préétablie étant « masquée » et devant être découverte par l'élève au terme d'une activité qui suppose, le plus souvent, le traitement de quelques documents et donc l'exercice des savoir-faire préalablement choisis par l'enseignant. La séquence d'apprentissage se déploie donc pas à pas, les élèves mettant au jour la synthèse pré-construite par le professeur. Confronté régulièrement à des documents, l'élève est invité à exercer un certain nombre de savoir-faire, lesquels doivent lui permettre de mettre au jour les connaissances ou les savoirs précisément attendus par l'enseignant.

Le *discours-découverte* manifeste donc la promotion, à l'avant-plan de la didactique

⁹ Voir Joseph Stordeur, *Enseigner et/ou apprendre. Pour choisir nos pratiques*, Paris-Bruxelles, De Boeck, 1996.

¹⁰ Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p. 145.

¹¹ Voir Jean-Louis Jadoulle, *Trente-cinq années de programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire francophone*, dans *Histoire et Enseignement*, 45^e année, 1995, n° 3, pp. 1-6. Le même glissement paraît sensible en France. On consultera notamment les deux numéros spéciaux consacrés, en 1967, par les *Cahiers pédagogiques: L'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, 22^e année, n° 65-66, janvier-février 1967.

¹² Voir notamment Martial Chaulanges, *Essai sur le rôle et l'emploi du texte dans l'enseignement de l'histoire*, Paris, 1961; Paul Maréchal, *Initiation à l'histoire par le document. Expériences et suggestions*, Paris, 1956-1962,

3 t. et Paul Maréchal, *L'Histoire en question, les voies éducatives. Carnets de pédagogie pratique*, 2^e éd., Paris, 1973.

¹³ Voir Jean-Louis Jadoulle, *Apprendre ou se mettre en projet? Réflexions au départ d'une expérience de pédagogie du projet en classe du secondaire*, dans *Histoire et Enseignement*, 44^e année, 1994, n° 1, pp. 15-17 et Jean-Louis Jadoulle, *Matériaux audiovisuels et enseignement de l'histoire: perspectives didactiques*, dans Paul De Theux & Jean-Louis Jadoulle (dir), *Daens... De l'écran à la classe. Exploitation didactique d'un film de fiction historique en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'histoire de l'U.C.L., 1995, p. 71.

de l'histoire, du projet de mise en activité de l'élève, lequel se voit reconnu au rang d'acteur de son apprentissage, de « découvreur » de ses connaissances, en tout cas d'un discours préétabli sur l'histoire. Cette mise en activité se concrétise dans l'exercice des savoir-faire, lesquels doivent faire émerger le savoir ou les connaissances préalablement identifiées et organisées par l'enseignant. Si ce modèle a été clairement promu dans les programmes des années 1970-1980 et dans la formation initiale des enseignants, on manque malheureusement d'études qui permettent de prendre la mesure de sa pénétration dans le concret des classes. La question se pose, notamment, d'évaluer dans quelle mesure la primauté du *modèle de l'empreinte* a été entamée.

Il convient toutefois de souligner que, par-delà leurs différences¹⁴, les *modèles de l'empreinte* ou du *discours-découverte* participent d'une même conception de la connaissance, celle d'un savoir objectif distinct de l'apprenant, connaissances produites par l'histoire, énoncées et consignées dans les monographies, les revues et les manuels scolaires : connaissances factuelles ou notionnelles, repères spatio-temporels, procédures d'analyse de tel ou tel document, savoir-faire méthodologique propre ou non au travail de l'historien...

¹⁴ Et elles ne sont pas minces, que l'on observe simplement la teneur du travail préparatoire de l'enseignant ou le type d'activité attendue de l'élève. Pour une approche plus circonstanciée de ces deux modèles pédagogiques, voir Jean-Louis Jadoulle, *Vers une didactique « constructiviste » ?*, dans Jean-Louis Jadoulle & Paul De Theux (dir.), *Enseigner Charlemagne*, (Coll. Apprendre l'histoire?, n° 2), Louvain-la-Neuve et Bruxelles, Unité de didactique de l'histoire – Média Animation, 1998, pp. 73-85.

Qu'il soit à exposer (*modèle de l'empreinte*) ou bien à masquer et à découvrir (*discours-découverte*), le savoir demeure essentiellement vu comme un donné. Dans les deux cas également, la réussite de l'apprentissage est d'abord fonction de la qualité du travail de sélection et de présentation des connaissances. Que ce soit sous la forme de l'exposé ou de la redécouverte, cette présentation incombe d'abord à l'enseignant. Elle demande de lui une maîtrise des contenus à enseigner et une capacité à les organiser et à les dévoiler selon un rythme adapté à l'âge de l'apprenant.

Vers une nouvelle conception du savoir ?

Il est une autre manière d'approcher le savoir. Savoir est d'ailleurs à la fois un substantif et un verbe. Savoir, c'est aussi mettre en œuvre une démarche... pour savoir, c'est-à-dire pour comprendre. La seconde conception considère donc moins le savoir comme un donné objectif, préalable à l'acte d'apprendre, que comme le fruit – provisoire et situé – d'une démarche d'apprentissage, un savoir approprié, désormais disponible – avec plus ou moins d'efficacité – à l'état d'instrument de connaissance, d'outil pour analyser, comprendre... Dans cette perspective, définir les savoirs à enseigner ne signifie pas seulement s'interroger sur ce qui est à apprendre, mais aussi sur les démarches dont l'apprenant doit se montrer capable une fois qu'il aura appris. Diverses, les réponses à cette question orienteront, de manières différentes, le choix des démarches à mettre en œuvre en phase d'apprentissage.

Le déplacement du regard porté sur le savoir – donné objectif à apprendre ou savoir-ressource, fruit de l'apprentissage – conduit donc à poser la question essentielle de

l'usage qui sera fait de ce qui est appris et donc, inévitablement, des objectifs de l'évaluation. La réponse à cette question dépend des finalités assignées à l'enseignement de l'histoire? S'agit-il de demander à l'élève – et d'espérer pour lui, dans sa vie future, celle d'étudiant ou de citoyen – de savoir-redire en d'autres mots, s'il s'agit d'un savoir qui s'énonce, ou de savoir-faire c'est-à-dire d'appliquer, s'il s'agit d'un savoir-faire? Ou bien s'agit-il plutôt ou aussi d'apprendre à l'élève des outils et des démarches susceptibles de l'aider à comprendre le monde qui l'entoure? Les finalités affichées dans les programmes d'histoire depuis une trentaine d'années ne laissent pas de doute. Aussi, est-ce la seconde voie que les concepteurs du nouveau programme d'histoire ont choisie. Le choix des pouvoirs publics de refonder l'enseignement sur le paradigme des compétences offrait, du reste, une occasion privilégiée. En effet, le fait de considérer les connaissances (savoir et savoir-faire) non plus comme un objet à transmettre et à assimiler (savoir redire, savoir refaire) mais bien comme une ressource individuelle dont l'élève doit être capable de se servir est au cœur de la nouvelle approche en termes de compétences.

Développer des compétences suppose donc de définir, de manière relativement précise, les démarches ou les situations auxquelles les élèves doivent être confrontés et face auxquelles il leur incombe de démontrer leur maîtrise des connaissances (savoir et savoir-faire) préalablement acquises. L'évaluation se fonde désormais sur l'aptitude de l'élève à mobiliser ses connaissances dans des situations précises, l'enseignant est invité à faire une place centrale à l'exercice de ces démarches.

Apprendre des compétences en classe d'histoire

Le concept de *compétence* est l'objet d'approches qui ne sont pas toujours convergentes. Dans le champ de l'éducation¹⁵, il fait l'objet de deux types de lectures différents. Analysant un certain nombre de programmes d'enseignement, Jean-Marie De Ketele identifie deux conceptions qui y sont à l'œuvre, l'une « faible », l'autre « forte »¹⁶. La première voit dans la compétence une forme de *capacité intégrative générale* (savoir écrire, savoir observer, savoir analyser, etc.) dont le développement, telle une lame de fond, suppose un incessant exercice à travers des situations les plus multiples et les plus diverses. Les premiers socles de compétences¹⁷ énoncés en 1994 pour l'ensemble de l'enseignement fondamental et secondaire, en Belgique francophone, relevaient de cette première acception. Plusieurs programmes, promulgués depuis l'année 2000, à la suite du *Décret-Missions*, s'inscrivent dans cette perspective, nous semble-t-il. La deuxième

¹⁵ Les travaux en sciences de l'éducation, qui fondent les nôtres, sont ceux qui font référence dans le monde francophone, à savoir Jacqueline Beckers, *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor, 2002; Philippe Joannert, *Compétences et socio-constructivisme: un cadre théorique*, Paris – Bruxelles, De Boeck, 2003; Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997; Xavier Roegiers & Jean-Marie De Ketele, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Paris-Bruelles, De Boeck, 2000.

¹⁶ Jean-Marie De Ketele, *Renouvellement des formes d'évaluation des apprentissages*, dans Gérard Figari & Mohammed Achouche (éd.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Paris – Bruxelles, De Boeck, 2001, p. 42.

¹⁷ Cfr Ministère de l'éducation de la Communauté française (1994). *Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire*, Bruxelles.

lecture inscrit, au cœur de la compétence, le descriptif d'un type particulier de situation. Être compétent, se définit toujours, dans cette perspective, par rapport à un type ou une famille de situations.

La même alternative est reprise par Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele, pour qui les concepteurs de programmes ont le choix entre deux approches, l'une de type *généraliste* ou *longitudinal*, l'autre de type plus *situationnel* ou *opérationnel*¹⁸. Dans le premier cas, l'enseignant vise d'abord et avant tout le développement de connaissances générales ou transversales. Celles-ci constitueront des ressources de premier ordre pour résoudre des situations complexes, mais la résolution de ce type de situations ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique et sa maîtrise n'est pas exigée. Par contre, dans l'optique *opérationnelle*, l'apprentissage est directement ciblé sur le développement de la capacité des élèves à réinvestir, dans des situations relativement codées, les connaissances apprises. Tout en plaidant pour « *un équilibre judicieux entre une acquisition de connaissances soigneusement sélectionnées, un développement de capacités, transversales par nature, et un développement de compétences, plus ciblées, centrées sur le réinvestissement en situation d'acquis de tous types [...]* »¹⁹, ces auteurs semblent toutefois plaider, particulièrement au fur et à mesure que l'élève avance dans sa scolarité, pour une approche de type *situationnel*. En effet, « *les capacités elles-mêmes se développent d'autant mieux que les élèves ont été confrontés à des situations pointues, c'est-à-dire qu'ils ont eu l'occasion d'exercer des compétences* »²⁰.

¹⁸ Xavier Roegiers & Jean-Marie De Ketele, *Une pédagogie de l'intégration...*, op. cit., pp. 96-99.

¹⁹ *Ibid.*, p. 99.

²⁰ *Ibid.*, p. 98.

S'appuyant sur une distinction proche (compétences *virtuelles* vs compétences *effectives*), Ph. Jonnaert opte également pour cette seconde approche, critiquant au passage les *curricula* en vigueur en Communauté française de Belgique qui ont été écrits, selon lui, « *comme si les compétences pouvaient être décontextualisées. [Ces] programmes proposent une série de compétences mais aucun d'eux n'évoque les situations ou les classes de situations qui en permettraient le développement chez l'élève* »²¹. Et de poursuivre :

« *S'agit-il encore de compétences dans ce cas? [...] Il serait plus pertinent de considérer les compétences virtuelles [...] comme [un] artefact qui donne aux nouveaux programmes d'études un air de déjà-vu. Ces référentiels de compétences virtuelles ressemblent dangereusement aux traditionnelles listes d'objectifs établies dans les classiques programmes d'études par objectifs. Mais c'est un mal nécessaire. A l'intérieur de ces balises, l'enseignant, tel un véritable ajusteur de programme, adapte ces référentiels à l'unique réalité qui est la sienne: ses élèves. Tout le travail de l'enseignant consiste alors à créer des situations à l'intérieur desquelles ses élèves pourront construire des compétences effectives qui seront plus ou moins proches des compétences virtuelles décrites dans les programmes. C'est donc à travers la création de situations que l'enseignant ajuste les référentiels de compétences virtuelles. [...]. Les compétences effectives sont alors le résultat de la mobilisation, de la sélection, de la coordination, de la mise en œuvre et des nombreux ajustements des*

²¹ Philippe Joannert, *Compétences et socio-constructivisme...*, op. cit., p. 39.

ressources utiles pour le traitement des tâches dans une situation donnée ou dans une classe de situations»²².

Si les deux perspectives se côtoient et sont toutes deux légitimes, l'optique *généraliste* a pour principal inconvénient, de notre point de vue, de laisser à l'enseignant l'entière responsabilité de la détermination des situations dans lesquelles les compétences seront exercées et évaluées. Cet état de choses nous semble introduire une très grande variabilité entre les attentes d'un enseignant à l'autre, voire entre les situations soumises à l'élève à fin d'apprentissage et d'évaluation. Aussi, nous a-t-il paru important, dans le cadre du nouveau programme d'histoire, de préciser les familles de situations attenantes à chaque compétence et, partant, d'opter pour une approche plus *situationnelle*. A la suite de Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele, la compétence a donc été définie comme l'aptitude de l'élève à mobiliser, dans un type de situation déterminé, un ensemble de savoirs et de savoir-faire, préalablement appris²³. Cette définition s'organise autour de deux axes essentiels. Le premier précise l'ambition de la nouvelle approche : apprendre à l'élève à intégrer les connaissances apprises. Le second précise les conditions dans lesquelles

chaque compétence doit être exercée et évaluée : il concerne la question, essentielle à nos yeux, des situations. Nous devons cette insistance aux travaux de Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers.

Intégrer les connaissances apprises

Si elle suppose la maîtrise de savoirs et de savoir-faire, l'ambition de la nouvelle approche est, non plus seulement d'exercer chez l'élève l'aptitude à savoir redire/savoir refaire des connaissances isolées, mais de l'amener, face à un certain nombre de situations-problèmes, à identifier puis à exploiter de front les connaissances utiles pour réaliser la tâche qui lui est demandée. Pour que cette intégration ait effectivement lieu, la situation proposée doit revêtir un niveau de complexité suffisant. Cette complexité doit amener l'élève à mobiliser des connaissances de différents types, déclaratif, procédural, conditionnel.

Pour l'amener à la maîtrise de ces types de démarche, l'apprenant doit y avoir été confronté à plusieurs reprises. Ces différentes occasions constitueront autant de moments où il lui sera possible de découvrir le profil exact des différentes situations dont il doit avoir la maîtrise au terme de l'apprentissage. L'enseignant doit donc veiller à ce que chaque situation didactique soit suffisamment nouvelle (sinon la démarche mise en œuvre relèvera davantage du savoir redire ou du savoir refaire) mais aussi suffisamment proche de celles qui lui ont déjà été proposées.

Faire face à des types de situations

La notion de situation apparaît donc centrale dans l'approche par les compétences : être compétent, c'est, dans un certain nombre de situations disciplinaires précisément

²² *Ibid.*, pp. 39-40.

²³ Cette définition en rejoint plusieurs, notamment celle du *Décret-Missions* et celle de Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele : « *Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* » (d'après le *Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre*, juillet 1997, p. 90) ou « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* » (Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele, *Une pédagogie de l'intégration...*, op. cit., p. 66).

identifiées, être capable de réaliser une tâche qui suppose l'intégration de ressources diverses. Sur le plan pédagogique, le choix d'inscrire au cœur de la compétence la référence à une famille de situations se justifie, à nos yeux, de trois manières.

L'absence de définition claire et précise des situations dans lesquelles chaque compétence doit être entraînée et évaluée n'oblige pas à renoncer au projet même de développer des compétences, c'est-à-dire d'apprendre aux élèves à intégrer et transférer leurs connaissances. Il faut toutefois en relever les limites :

- La première concerne – en supposant même acquis un référentiel d'énoncé de compétences sans descriptif de situations – le défaut d'explicitation des situations dans lesquelles chaque compétence sera évaluée. Ce déficit ne permet pas à l'enseignant d'assurer une équivalence suffisante entre les différentes situations didactiques proposées à l'élève. A nos yeux, l'énoncé du type de situation dans lequel chaque compétence doit être apprise s'impose donc d'abord pour des raisons strictement didactiques : il constitue le gage de la transparence du contrat pédagogique que doivent nouer élèves et enseignant.
- La cohérence entre les diverses situations didactiques nous paraît également indispensable afin de donner aux élèves le temps de découvrir puis de mettre en œuvre un certain nombre de démarches fondamentales de la discipline *historienne*. Comment pourrait-il y parvenir – et d'abord s'engager sereinement sur cette voie – si, sans cesse, les conditions dans lesquelles il doit attester de sa compétence se modifient ?

- Enfin, à supposer même que le professeur soit suffisamment outillé pour préciser le contexte dans lequel chaque compétence sera exercée, comment assurer, en l'absence de descriptif fin de situations, la cohérence entre ce qui est attendu d'une classe à l'autre, d'une année à l'autre... ?

Explicites pour l'enseignant, les différentes situations dans lesquelles l'élève devra montrer sa compétence ont d'autant plus de chances d'être équivalentes les unes par rapport aux autres. Elles devraient donc devenir, d'autant plus vite, familières à l'élève. Cette familiarité suppose la présence d'un certain nombre de paramètres que l'élève doit pouvoir retrouver d'un contexte à l'autre. Le détail et le profil concrets de chaque situation assureront néanmoins une nouveauté suffisante : si elles devenaient identiques, l'exercice de la compétence se transformerait en effet, rapidement, en un simple savoir refaire. Sa complexité garantira également le caractère intégratif de la démarche demandée à l'élève. En l'appréhendant seul et en réalisant la tâche demandée, celui-ci fournira à l'enseignant les indices de sa maîtrise de la compétence.

Ces choix et cette approche de la notion de compétence – *intégrer les connaissances apprises et faire face à des types de situations* – fondent les énoncés qui ont été retenus à l'intention de l'enseignant d'histoire et de ses élèves. Le tableau ci-dessous en rappelle la teneur essentielle²⁴.

La première compétence a pour objectif d'apprendre à l'élève à énoncer des questions

²⁴ Pour un aperçu plus détaillé de la manière dont la pédagogie de l'intégration peut être mise en œuvre dans

Énoncé abrégé des compétences en histoire

C1 Énoncer un ensemble organisé de questions de recherche pertinentes et originales

- En fonction d'un **objet de recherche** lié à un *moment-clé*.
- Sur la base de l'analyse d'un **ensemble de documents** :
 - d'un genre déjà rencontré,
 - suffisamment fiables par rapport à l'objet de recherche,
 - comportant des paradoxes, des contradictions, des divergences entre eux et/ou avec des informations apprises.
- En mobilisant **un concept** qui soit
 - un réel outil de compréhension de l'objet de recherche,
 - un réel outil d'investigation de la documentation.

Au troisième degré: possibilité de proposer une liste justifiée de quelques références bibliographiques.

C2 Identifier les documents pertinents et, pour une trace du passé au moins, énoncer les raisons de s'y fier ou de s'en méfier

- En fonction d'un **objet de recherche** lié à un *moment-clé*.
- Sur la base d'un **ensemble de documents** :
 - d'un genre déjà rencontré,
 - pertinents et non pertinents par rapport à l'objet de recherche,
 - posant des problèmes de critique.
- Sur la base d'informations relatives **au contexte de production** des documents.

C3 Répondre à une question de recherche sous forme d'un texte de synthèse

- En fonction d'une question de recherche liée à un *moment-clé*.
- Sur la base d'un **ensemble de documents**
 - d'un genre déjà rencontré,
 - suffisamment fiables par rapport à l'objet de recherche,
 - comprenant des informations pouvant être mises en relation entre elles et/ou avec des connaissances apprises.
- En mobilisant **un concept** qui soit :
 - un réel outil de compréhension de l'objet de recherche,
 - un réel outil d'investigation et de documentation.

C4 Communiquer des savoirs préalablement appris sous forme d'une ligne du temps, d'un schéma, d'un tableau, d'un plan, d'un « poster »

- Des savoirs **préalablement appris** et en rapport avec un *moment-clé*.
- Du matériel (documents...) pour fabriquer le vecteur de communication.
- Une situation de communication étant déterminée.

D'après FESec, *Histoire – Formation historique*, Bruxelles, 2000.

L'enseignement de l'histoire à l'école secondaire, nous renvoyons le lecteur à nos principaux travaux: Jean-Louis Jadoulle & Mathieu Boudon (dir.), *Développer des compétences en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre l'histoire?, n° 3), nouv. éd., Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire de l'U.C.L., 2003; Mathieu Boudon & Catherine Dambroise, *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre

l'histoire?, n° 4), Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire de l'U.C.L., 2001 et Jean-Louis Jadoulle, Mathieu Bouhon & Agathe Nys (dir.), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre l'histoire?, n° 7), Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire de l'U.C.L., 2004.

sur base de l'analyse d'un ensemble documentaire et en mobilisant un des concepts étudiés auparavant. La sélection par l'enseignant des documents doit donc être l'objet de la plus grande attention : rassemblés autour d'un thème ou d'une question de recherche nouveau, les informations qu'ils contiennent doivent pouvoir être confrontés entre elles ou avec d'autres, préalablement apprises, et être éclairées par la mobilisation d'un des concepts préalablement étudiés. De la 3^e à la 6^e année, l'élève sera amené progressivement à organiser lui-même les questions qu'il se pose et à identifier le concept pertinent. Au 3^e degré, la démarche se complète par la recherche de quelques références bibliographiques susceptibles d'apporter des éléments de réponse. L'important est moins la qualité intrinsèque des ressources documentaires que les éléments apportés par l'élève pour justifier son choix.

La deuxième compétence vise à rendre l'élève capable d'identifier, parmi un ensemble de documents et en fonction d'un objet ou d'une question de recherche, la ou les *trace(s) du passé*²⁵ pertinente(s) et d'en évaluer la crédibilité. Pour ce faire, il dispose, à propos de chaque document, d'informations fournies par l'enseignant et/ou d'instruments de travail adaptés à son âge et qui peuvent le renseigner sur les différents témoins, leurs options, le contexte dans lequel ils ont témoigné, leurs intentions et leur(s) destinataire(s)...

La troisième compétence a pour finalité d'apprendre à l'élève à rédiger une synthèse.

Par synthèse, on entend la mise en relation d'informations provenant de différentes sources²⁶. La synthèse se distingue donc du « résumé », lequel se définit comme une opération de contraction au départ d'une seule source d'information. Au départ d'une question de recherche, l'élève sera donc confronté à un ensemble de ressources documentaires (suivant les années : informations fournies par l'enseignant ou *traces du passé*). L'exercice de cette compétence suppose aussi la mobilisation d'un concept. De la 3^e à la 6^e année, l'élève sera progressivement amené à énoncer lui-même le plan de sa synthèse et à identifier lui-même le concept à mobiliser. Autant la deuxième compétence suppose qu'un ou plusieurs documents posent des problèmes critiques, autant il paraît préférable, dans le cadre de la troisième compétence, d'éviter d'inclure dans le *corpus* documentaire des matériaux qui posent trop de questions critiques. Rassemblés autour d'un objet ou d'une question de recherche nouveaux pour l'élève, ils devront plutôt lui permettre d'établir des liens, de comparer, de dégager des permanences et des ruptures, des changements ou des synchronismes et ce en vue de la synthèse à établir.

La quatrième compétence porte sur l'aptitude de l'élève à transposer des informations préalablement apprises sous forme d'un plan, d'un tableau, d'une ligne du temps ou d'un schéma. Ces informations auront été préalablement apprises ou seront fournies par l'enseignant. Celui-ci veillera, dans ce cas, à ce que l'élève ait eu la possibilité réelle de se les approprier. Pour que cette compétence soit une réelle compétence de communication, il

²⁵ Le terme désigne ce que les historiens appellent aussi les *sources*, témoignages des hommes du passé, par opposition aux *travaux postérieurs* ou avis d'experts.

²⁶ Voir notamment Daniel Armogathe, *La synthèse de documents*, Paris, Bordas-Dunod, 1988.

importe également que le contexte de la communication (destinataire...) soit un minimum identifié. L'intention n'est toutefois pas d'apprendre à l'élève à moduler son langage et son message en fonction du contexte de communication mais plutôt de lui apprendre à transposer et à communiquer des informations dont il a, au préalable, la maîtrise. Cette compétence se distingue donc sensiblement de la précédente qui doit porter sur une question de recherche nouvelle, vise d'abord à évaluer la qualité du traitement de l'information et n'utilise, comme vecteur de communication, que l'écrit. L'importance accordée, au moment de l'évaluation, à la qualité de la rédaction doit être sensiblement moindre que celle qui est attribuée à la qualité de la mise en relation et de l'organisation des éléments issus de différentes sources. Par contre, l'évaluation de la quatrième compétence portera de manière privilégiée sur la qualité de la communication à travers quatre vecteurs de communication précis: le plan, le tableau, la ligne du temps et le schéma.

Pour aider les enseignants à :

- identifier les ingrédients ou les leviers pour concevoir des situations d'intégration en grand nombre,
 - assurer l'isomorphisme ou l'équivalence entre les différentes situations d'apprentissage et d'évaluation proposées aux élèves,
 - construire une progression dans ce qui est attendu des élèves de la 3^e à la 6^e années,...
- ...chaque énoncé de compétence a été assorti d'un descriptif des principales conditions dans lesquelles chaque compétence doit être apprise et évaluée. Ces conditions précisent la **tâche** à réaliser, l'**objet** sur lequel elle doit porter, le **type de matériaux** à disposition de l'élève et le **type de ressources cognitives** à mobiliser. Ces conditions constituent autant

de paramètres que l'enseignant est invité à respecter quand il élabore une situation d'intégration. Elles déterminent les contours de la **famille de tâches ou famille de situations** propre à chaque compétence. Leur énoncé est donc intrinsèque à la définition de chaque compétence²⁷.

Bilan et interrogations

On ne dispose malheureusement pas d'informations fiables sur la manière dont cette réforme est mise en œuvre par les enseignants. Trop impressionnistes, les données glanées de-ci de-là, notamment au gré des nombreux modules de formation qu'assure notre Unité de didactique et de communication en histoire, ne permettent pas de dégager des lignes de force crédibles. Par contre, en avril 2001, soit cinq mois avant la mise en application du nouveau programme, les enseignants d'histoire ont été sondés par nos soins et nous avons ainsi pu prendre le pouls de leurs réactions.

Cette enquête concernait également les professeurs de français, mathématiques, sciences et étude du milieu²⁸. Parmi l'ensemble de ces enseignants, ceux d'histoire sont les plus nombreux (43,61 %) à considérer le programme comme très neuf. C'est aussi parmi les enseignants d'histoire que l'on trouve la plus faible proportion de personnes satisfaites ou très satisfaites par le nouveau programme

²⁷ Pour plus de détails sur ces familles de situations, voir Jean-Louis Jadoulle & Mathieu Bouhon (dir.), *Développer des compétences en classe d'histoire...*, op. cit., pp. 112-113. Ce tableau recompose celui publié dans FESeC, *Histoire - Formation historique*, Bruxelles, 2000, pp. 24-27.

²⁸ Soit 12 697 enseignants sondés, dont 2040 ont répondu. Soit un taux de participation de 16,07 %. Le cours d'étude du milieu s'enseigne au premier degré du secondaire et comporte une approche intégrée (histoire, géographie, sciences sociales) de milieux différents.

(48 %). Le degré de satisfaction ou d'insatisfaction semble donc lié au sentiment de nouveauté que suscite la lecture²⁹ du programme mais aussi à l'impression de difficulté à l'heure de mettre en œuvre la nouvelle approche. Ainsi, c'est aussi chez les enseignants d'histoire que prévaut le plus l'impression d'une réforme complexe à mettre en œuvre et lourde de nombreuses remises en question.

Développer des compétences en classe d'histoire: oui mais comment? Les principales interrogations des enseignants concernent essentiellement quatre aspects: les motifs de cette réforme et l'acceptation du terme compétence, l'évaluation des acquis des élèves, la planification des apprentissages et la conceptualisation. Les publications que nous avons réalisées³⁰ s'efforcent de répondre à ces interrogations et de donner aux enseignants à la fois des repères théoriques et, surtout, des pistes concrètes et des scénarios didactiques dont la plupart ont été testés au préalable en classe³¹.

Mais cette réforme suscite également des questions qui la débordent. Elles concernent essentiellement les finalités de l'enseignement de l'histoire, la place et la forme qu'il convient d'accorder à la chronologie, l'importance et le

choix des contenus à enseigner. Ces trois questions, qui ont forcément partie liée, dessinent trois chantiers importants auquel didacticiens et enseignants d'histoire auront à œuvrer durant les années voire les décennies qui viennent. On se bornera à en esquisser quelques accents.

Pourquoi enseigner l'histoire? Depuis le début des années 1970, l'enseignement de l'histoire est ordonné à la compréhension du présent. Répétée inlassablement, cette affirmation en forme de plaidoyer n'a guère suscité de réflexion en profondeur sur les contenus qu'il convient d'enseigner. Or, si tant est que l'apprentissage de l'histoire doive prioritairement – et non exclusivement – fournir aux élèves des clés pour comprendre le monde actuel, les contenus que les manuels charrient ne se justifient sans doute pas tous avec la même vigueur. Quels contenus enseigner? Et d'abord: quel présent expliquer? Quels enjeux contemporains la pratique de l'histoire en contexte scolaire est-elle susceptible d'éclairer? Et sur un plan plus fondamental encore: quel regard l'historien peut-il apporter en propre sur le monde contemporain, notamment par rapport aux « experts du présent » que sont les spécialistes des sciences humaines?

Tenté de-ci, de-là, le projet d'emboîter de manière plus étroite compréhension du présent et enquête dans le passé des sociétés humaines amène l'enseignant à revisiter bien des axiomes, et notamment celui qui veut qu'enseigner ou apprendre l'histoire, c'est suivre le fil du temps. Il convient à cet égard de rappeler que le projet que nous partageons tous, comme professeurs d'histoire, de donner à nos élèves une vision chronologique structurée du passé renvoie à une conception

²⁹ Rappelons que ce sondage a été fait alors que les enseignants disposaient du texte du nouveau programme mais n'avaient pas encore eu à le mettre en œuvre dans le concret de la classe.

³⁰ Jean-Louis Jadoulle & Mathieu Bouhon (dir.), *Développer des compétences...*, *op. cit.*; Mathieu Bouhon & Catherine Dambroise, *Evaluer des compétences...*, *op. cit.*, et Jean-Louis Jadoulle, Mathieu Bouhon & Agathe Nys (dir.), *Conceptualiser le passé...*, *op. cit.*

³¹ Ces travaux ont également débouché sur la mise en chantier d'une nouvelle collection de manuels d'histoire dont nous assurons la direction et dont la publication est prévue pour juin 2005.

de l'enseignement de l'histoire située dans le temps. Jusqu'il y a trois ou quatre siècles, ce projet n'était pas de mise. De plus, il n'a guère fait l'objet d'une évaluation. Une recherche longitudinale en cours dans notre Unité et relative aux acquis culturels des élèves au terme de leur scolarité obligatoire (18 ans) devrait apporter des données précieuses. Quid, en effet, de l'effectivité et de la pérennité de ce bagage culturel chronologiquement organisé? Et quid de l'efficacité des modes classiques d'enseignement de la chronologie qui se caractérisent notamment par le souci d'enseigner le passé en respectant scrupuleusement l'agencement chronologique?

Les expériences que nous avons tentées nous font plutôt penser qu'à force d'enseigner l'histoire dans l'ordre du temps, celui-ci demeure presque impalpable pour les élèves. Elles nous suggèrent qu'il y aurait sans doute beaucoup à gagner, en terme de maîtrise du temps, à subvertir davantage l'ordre chronologique et, notamment, à manier régulièrement la rétrospection. Ici aussi, un champ de recherches et d'expérimentations nouvelles s'ouvre. Sur le plan épistémologique, elles pourraient se fonder sur le fait que la chronologie ne préexiste pas au travail de l'historien mais constitue un de ses outils de compréhension principaux. Pourquoi en serait-il tout à fait autrement en classe d'histoire? S'avancer sur cette voie permettrait peut-être de réconcilier apprentissage de l'histoire et compréhension du présent, par exemple en proposant aux élèves, autour de questions et d'enjeux actuels, une série d'enquêtes actives, d'abord juxtaposées, ensuite progressivement enchâssées. De telle sorte qu'il serait peut-être possible de marier développement des compétences, apprentissage de la chronologie, découverte d'un certain nombre de repères

culturels et ce tout en rencontrant la finalité assignée à l'histoire scolaire: fournir aux citoyens de demain les clés de compréhension de la société actuelle. ↻

IL FEUDO DI GRAINES: LE RAGIONI DI UNA LUNGA CONTESA TRA L'ABBAZIA DI SAINT-MAURICE E I CONTI DI CHALLANT

PERCORSO DI RICERCA STORICO-DIDATTICA SU FONTI ARCHIVISTICHE PER LA SCUOLA SECONDARIA
(TRA GIOCO INVESTIGATIVO E RICOSTRUZIONE STORICA)

MARIA VASSALLO, ASSOCIAZIONE CLIO'92, TORINO

Partendo da una ricerca storico-archivistica del 1997 sulla comunità di Ayas¹ (il feudo di Graines corrispondeva all'alta Valle d'Ayas), col seguente percorso s'intende proporre un'attività didattica laboratoriale che mira alla formazione di alcune competenze specifiche nello studio della storia medievale.

L'avvio dell'attività è di tipo ludico, poiché presenta una situazione finale (l'atto conclusivo di una lunga lite intercorsa tra gli abati e i conti – loro vassalli – a proposito di una rivendicazione di diritti signorili sul feudo di Graines), da cui trarre alcuni indizi per procedere alla ricerca dei documenti che provano il mancato rispetto dei diritti feudali. Si procede quindi a ritroso nel tempo e si evidenziano i momenti salienti del rapporto tra le due istituzioni, individuando le cause della contesa. Tale ricerca può essere condotta da due gruppi, ciascuno dei quali assume il ruolo di uno dei contendenti, oppure da coppie di allievi. Questi sono guidati all'acquisizione graduale, ma significativa, di alcune concettualizzazioni proprie della storia dell'Europa feudale, quindi facilmente esportabili ad altri contesti storico-geografici con periodizzazioni differenti. Nel caso del feudo di Graines, il rapporto feudale durò più di cinque secoli (dal 1263 al 1782), attraversò quindi grandi tras-

formazioni sociali e politiche, rimanendo tuttavia inalterato nella sua forma originaria prettamente medievale. Le vicende del feudo vedono intrecciarsi tre forze politiche molto significative: da un lato l'Abbazia di Saint-Maurice d'Agaune nel Vallese svizzero, che vanta diritti e possedimenti anche nella vicina Valle d'Aosta da tempi molto antichi; segue la famiglia Challant, che, proprio nel XIII secolo, riceve l'investitura del feudo di Graines e, nel corso del XV secolo, ottiene il titolo comitale dai duchi di Savoia e può estendere il suo potere su gran parte della Valle e su territori limitrofi; infine i Savoia che sul feudo di Graines avranno un peso non indifferente, specialmente nei casi di dubbia legittimità nella successione al titolo di conte di Challant, e che in ultima istanza possono decidere le sorti dei propri vassalli, siano essi gli abati di Saint-Maurice o i conti di Challant.

Obiettivi

Comprendere l'utilità delle fonti per la ricostruzione storica:

- Selezionare i documenti in base alla tematicizzazione
- Ricavare informazioni dirette e per inferenza
- Schedare le informazioni e riorganizzarle in conoscenze complesse
- Acquisire l'abitudine alla critica e al controllo delle fonti

¹ Maria Vassallo, *Il cuore antico di Ayas. Documenti d'archivio dal XIII al XVIII secolo*, Aosta 1997.

Sviluppare sensibilità e interesse nei confronti del patrimonio archivistico:

- Individuare i luoghi della conservazione dei documenti
- Decodificare le sigle convenzionali della collocazione archivistica
- Riconoscere alcune tipologie di documento

Evidenziare le caratteristiche del sistema feudale:

- Interpretare le vicende del feudo di Graines
- Riconoscere gli elementi costitutivi
- Individuare mutamenti e permanenze nella storia del feudo

Utilizzare le conoscenze apprese in un altro studio di caso.

Concettualizzazioni

Feudo

Investitura

Reconnaissance/Consegnamento

Tributo

Affrancamento

Dossier (fonti e strumenti)

Si propone una serie di documenti riprodotti fotograficamente (dall'originale) e accompagnati da un ampio regesto commentato.

- Documenti
 - 1005, 14 febbraio, Agaune
 - 1263, 28 luglio, Agaune
 - 1282, 13 dicembre, Chatillon
 - 1338 – 1429, Agaune
 - 1400, 30 settembre, Antagnod
 - 1424, 15 agosto, Thonon
 - S.D. (1442 circa), Saint-Maurice

1455, 26 febbraio, Annecy

1658, 10 agosto, Saint-Maurice

1727, 20 dicembre, Torino

- Carte
 - Les Etats de Savoye et de Piémont (J. B. Nolin, Paris), 1691
 - La Valle d'Aosta
- Schede
 - Il feudo di Graines e l'Abbazia di Saint-Maurice
 - Le reconnaissances* feudali
 - L'affrancamento dei censi
- Schede archivistiche
- Lettere S.D. (1780 circa): stralcio
- Immagini
 - Il castello di Saint-Martin de Graines
 - L'Abbazia e il borgo di Saint-Maurice d'Agaune

Attività

Sono dieci sequenze graduate per difficoltà: gli esercizi possono essere svolti individualmente o in piccolo gruppo (interessante il confronto!); prevedono attività sul tempo e le durate, sullo spazio, sui testi e sui documenti.

1. **Lettura** delle lettere che si scambiarono l'abate Cocatrix e il conte di Challant nel 1780. Ciascun gruppo o allievo/a sceglie il personaggio in cui immedesimarsi.
2. **Ricerca** di indizi utili: a) per ricostruire la storia dei rapporti tra l'Abbazia e il feudo di Graines; b) per capire le ragioni della contesa di cui si parla nelle lettere.
3. **Costruzione** di uno schedario (per la raccolta di informazioni e prima riorganizzazione dei contenuti dei documenti). Vedi: Scheda archivistica nel dossier.

4. **Discussione:** a) quale gerarchia esiste tra i personaggi e le istituzioni da essi rappresentate? b) Su quali principi si fonda? Costruzione di un grafico per la rappresentazione del fenomeno.
5. **Analisi** del dossier: a) selezione dei documenti che ad una prima lettura sembrano inerenti al tema e quindi utili a sviluppare gli indizi (non tutti i documenti sono pertinenti); b) collocazione su un asse temporale delle date dei documenti selezionati; c) lettura della scheda *Il feudo di Graines e l'Abbazia di Saint-Maurice*; d) eventuale correzione e completamento dell'asse temporale.
Domande: Nel documento **1727, 20 dicembre** è riportato l'elenco delle investiture che i feudatari di Graines riceverono dagli abati di Saint-Maurice; quali di queste sono presenti nel dossier? Dove si possono trovare quelle mancanti? Che cosa s'intende per investitura? In quale documento del dossier viene descritta la cerimonia d'investitura? A quale proposito?
6. **Letture di carte:** Il documento **1658, 10 agosto** elenca i beni appartenenti al feudo di Graines. Individuare sulla carta del 1691 le località di Graines e di Saint-Maurice. Sulla carta attuale della Valle d'Aosta evidenziare tutte le altre località citate, in particolare: Challant – Verrès – Montjovet – Antey – Valtournenche – Gressoney.
7. **Rappresentazione grafica** di un testo descrittivo: dopo aver tradotto dal latino medievale il passo (nello stesso documento del 1658) in cui si descrive la consistenza del feudo, rappresentare con grafico/disegno la tipologia dei beni elencati. Sono riconducibili ad un'unica categoria?
8. **Letture** della scheda *Le reconnaissances feudali* e schedatura del documento **1263, 28 luglio**. Domande: A quanto ammonta il servizio annuale? Quando deve essere pagato il placito di 40 soldi? Nel dossier di fonti vi è un documento (schede) in cui si fa riferimento ad una controversia relativa al castello di Saint-Martin de Graines, a causa della mancata *reconnaissance*. Che cosa afferma il documento?
9. **Riletture** della lettera del conte di Challant all'abate Cocatrix: nella corrispondenza tra i due contendenti il conte evidenzia scarso interesse nei confronti del feudo di Graines. Come si spiega tale atteggiamento? Inoltre il conte annuncia una prossima disposizione del re che modificherà sostanzialmente i rapporti tra persone e istituzioni. Di quale provvedimento si tratta? In che cosa consiste? Vedi: Scheda *L'affrancamento dei censi*.
10. **Problematizzazione:** rileggendo i documenti si possono evidenziare i momenti di crisi nel rapporto plurisecolare che tenne unite le due istituzioni. Semplificando, le ragioni della contesa sono riconducibili a tre tipologie: ereditarietà del feudo in linea maschile – mancato atto di *reconnaissance* – riduzione demaniale da parte dei Savoia. Cercare nel dossier i documenti che trattano tali argomenti: dove sono stati emessi? In quale archivio sono conservati? Qual è la loro segnatura archivistica?
- A questo punto, è possibile ricostruire in grandi linee la storia dei rapporti tra i due contendenti, che è rappresentabile come animazione, dialogo tra le due parti, oppure come testo storiografico riepilogativo. ↻

LE FIEF DE GRAINES : LES RAISONS D'UN LONG LITIGE ENTRE L'ABBAYE DE SAINT-MAURICE ET LES COMTES DE CHALLANT

UN PARCOURS DE RECHERCHE HISTORICO-DIDACTIQUE SUR DES DOCUMENTS D'ARCHIVES
POUR L'ÉCOLE SECONDAIRE (ENTRE INVESTIGATION LUDIQUE ET RECONSTRUCTION HISTORIQUE)

MARIA VASSALLO, ASSOCIATION CLIO'92, TURIN

Partant d'une recherche historique et archivistique de 1997 sur la communauté d'Ayas (le fief de Graines était situé dans la haute Vallée d'Ayas), le parcours didactique présenté ici entend proposer une activité de laboratoire d'histoire visant à l'acquisition de quelques compétences qui sont spécifiques à l'étude de l'histoire médiévale.

La nature de ces activités est de type ludique puisqu'une situation finale (qui met fin à une longue polémique entre les abbés et les comtes – qui sont leurs vassaux – à propos d'une revendication de droits seigneuriaux sur le fief de Graines) permet de tirer quelques indices pour la recherche de documents qui prouvent un non-respect de droits féodaux. On procède donc en remontant dans le temps pour mettre en évidence quelques moments saillants du rapport entre les deux institutions, en identifiant les raisons du litige. Cette recherche peut être effectuée par deux groupes assumant chacun le rôle de l'un des protagonistes du conflit, ou par des couples d'élèves. Ils sont alors amenés à acquérir progressivement des concepts significatifs concernant l'histoire de l'Europe féodale, mais facilement transposables à d'autres contextes historico-géographiques liés à d'autres périodisations. Dans le cas du fief de Graines, le rapport féodal a duré plus de cinq siècles (de 1263 à 1782), il est donc passé à

travers de grandes transformations politiques et sociales, même s'il s'est maintenu sous sa forme purement médiévale. L'affaire du fief a vu se confronter trois forces politiques très significatives : d'un côté, l'Abbaye de Saint-Maurice d'Agaune, dans le Valais suisse, qui revendiquait des droits et des possessions dans la proche Vallée d'Aoste depuis des temps très anciens ; puis, la famille Challant, qui a reçu l'investiture du fief de Graines au XIII^e siècle, a obtenu du duc de Savoie, au XV^e siècle, le titre comtal et a ainsi pu étendre son pouvoir sur une grande partie de la Vallée et de ses territoires limitrophes ; enfin, les ducs de Savoie, dont le poids sur le fief de Graines n'est pas négligeable, en particulier quand la légitimité de la succession du titre de comte de Challant n'est pas évidente, et qui peuvent décider, en ultime instance, du sort de leurs propres vassaux, autant les abbés de Saint-Maurice que les comtes de Challant.

Objectifs

Comprendre l'utilité des sources pour la reconstruction historique :

- Choisir des documents en fonction des thèmes traités
- En tirer des informations, directement ou par déduction
- S'habituer à la critique et au contrôle des sources

Se sensibiliser et s'intéresser au patrimoine archivistique :

- Identifier les lieux de conservation des documents
- Décoder les sigles conventionnels de la conservation des documents
- Reconnaître certains types de documents

Mettre en évidence les caractéristiques du système féodal :

- Interpréter le litige autour du fief de Graines
- En reconnaître les éléments constitutifs
- Identifier les changements et les permanences à travers l'histoire du fief

Utiliser les connaissances acquises dans une autre situation d'étude historique

Concepts mobilisés

Fief
Investiture
Reconnaissance
Tribut
Affranchissement

Dossier (sources et instruments)

Une série de 10 documents où il est question du fief de Graines, de 1005 à 1727

Une carte des Etats de Savoie et de Piémont de 1691 et une carte de la Vallée d'Aoste

Trois fiches explicatives :

- Le fief de Graines et l'Abbaye de Saint Maurice
- Les reconnaissances féodales
- L'affranchissement des cens

Un fichier archivistique

Des extraits de lettres non datées (1780 environ) de l'abbé Cocatrix et du comte de Challant

Deux images du bourg de Saint-Maurice et des ruines du château de Saint-Martin de Graines

Activités

Elles consistent en une dizaine de séquences, par ordre de difficulté : les exercices peuvent être accomplis individuellement ou en petits groupes (suscitant des échanges intéressants) ; ils comprennent des activités sur le temps et les durées, l'espace, les textes et les documents.

1. **Lecture** des lettres que s'échangèrent l'abbé Cocatrix et le comte de Challant en 1780. Chaque groupe ou élève choisit le personnage auquel il va s'identifier.
2. **Recherche** des indices utiles : a) pour reconstruire l'histoire des rapports entre l'Abbaye et le fief de Graines ; b) pour comprendre les raisons du litige dont il est question dans les lettres.
3. **Construction** d'un fichier archivistique (pour la récolte d'informations et une première réorganisation des contenus des documents).
4. **Discussion** : a) de quels rapports de hiérarchie prévalent entre les personnages et les institutions qu'ils représentent ; b) de quels principes sont à la base de ces rapports.
5. **Analyse** du dossier : a) choix des documents qui semblent inhérents au thème après une première lecture et sont susceptibles de contenir des indices (tous les documents ne sont pas pertinents) ; b) placement sur une ligne du temps des documents sélectionnés ; c) lecture de la fiche *Le fief de Graines et l'Abbaye de*

- Saint-Maurice*; d) corrections et compléments éventuels de la ligne du temps. Questions: le document du 20 décembre 1727 mentionne la liste des investitures que les feudataires de Graines reçurent des abbés de Saint-Maurice; lesquelles, parmi elles, sont-elles présentes dans le dossier? Où pourrait-on trouver celles qui manquent? Qu'est-ce qu'on entend par le terme investiture? Dans quel document du dossier la cérémonie d'investiture est-elle décrite? A quel propos?
6. **Lecture des cartes:** le document du 10 août 1658 dresse la liste des biens appartenant au fief de Graines. Identifier sur la carte de 1691 les localités de Graines et de Saint-Maurice. Mettre en évidence sur la carte de la vallée d'Aoste actuelle les autres localités citées, en particulier Challant, Verrès, Montjovet, Antey, Valtournenche, Gressoney.
 7. **Représentation** graphique d'un texte descriptif: après avoir traduit du latin médiéval l'extrait (du même document de 1658) où est décrite la consistance du fief, représenter sur un graphique et dessiner les différents types de biens dont il est question. Peuvent-ils être ramenés à une seule catégorie?
 8. **Lecture** de la fiche *Les reconnaissances féodales* et prise en compte dans le fichier du document du 28 juillet 1263. Question: à combien s'élève le service annuel? Quand doit être payée la sentence de 40 sous? Dans le dossier de sources, il y a un document (à mettre en fiches) qui fait référence à un litige relatif au château de Saint-Martin de Graines, à cause d'un manque de reconnaissance. Qu'est-ce qui est affirmé dans ce document?
 9. **Relecture** de la lettre du comte de Challant à l'abbé Cocatrix: dans la correspondance entre les deux protagonistes, le comte fait preuve de peu d'intérêt à l'égard du fief de Graines. Comment expliquer une telle attitude? Par ailleurs, le comte annonce une prochaine décision du roi qui modifiera substantiellement les rapports entre personnes et institutions. De quelle mesure s'agit-il? En quoi consiste-t-elle. Voir la fiche *L'affranchissement des cens*.
 10. **Problématisation:** en relisant les documents, on peut mettre en évidence les moments de crise dans le rapport pluriséculaire entretenu par les deux institutions. En simplifiant, les raisons du litige peuvent être ramenées à trois types: l'hérédité du fief par transmission masculine; l'absence d'un acte de reconnaissance; la réduction domaniale par les ducs de Savoie. Chercher dans le dossier les documents qui traitent de ces problèmes: où ont-ils été émis? Dans quelles archives sont-ils conservés? Quel est leur marquage dans les archives?
- A ce stade du parcours, il est possible de reconstruire les grandes lignes de l'histoire des rapports entre les deux parties et de les représenter comme une animation, un dialogue entre les protagonistes, ou sous la forme d'un texte historique récapitulatif.
- Une telle séquence pédagogique pourrait être transposée dans un autre contexte, pour une autre situation litigieuse, par exemple avec des documents en français. [N.d.t.] ↻*
- Traduction: Charles Heimberg*



I. Le località citate nel documento sono state identificate da Duc, *Histoire de l'Eglise d'Aoste*, t. I, Châtel Saint-Denis, 1909, p. 270 con un antico villaggio di Saint-Pierre (*Breianto*), Pallein (*Paliono*), Roisan (*Rosiano*), Bibian (*Bibiano*), Paravère (*Sparaveria*).

1005, 14 febbraio. Agaune

Scambio tra Burcardo, arcivescovo di Sion e Anselmo, vescovo di Aosta, di terre site in Valle d'Aosta

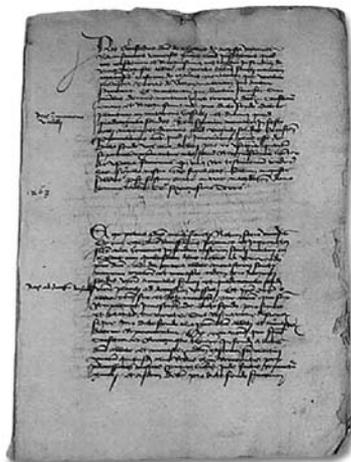
AASM 52, 1, 1

Anselmo, vescovo di Aosta, dona all'Abbazia di Saint-Maurice alcuni diritti sulla località chiamata *Opolengis* (Oppligen), nel Cantone di Berna, che egli ha ereditato dalla madre Aaldui, in cambio di una terra di proprietà dell'Abbazia di Saint-Maurice confinante con i possedimenti di quest'ultima, ovvero un manso in *Breianto*, un altro in *Paliano*, il terzo in *Adulgiano*, il quarto in *Rosiano*, il quinto in *Ragiano*, il sesto in *Bibiano* con le rispettive pertinenze e un prato in *Sparaveria*¹.

1263, 28 luglio. Agaune

Godefroid, signore di Challant e visconte di Aosta, riconosce di tenere in feudo dall'abate di Saint-Maurice il castello di Graines, la montagna chiamata Palasina, le terre di Vollon, la montagna detta Soremont e la montagna di Fontesin con tutte le decime spettanti. Il signore di Challant deve per detto feudo un servizio annuale di 20 soldi di Susa e 40 soldi di placito ad ogni cambiamento di vassallo.

AST, Duché d'Aoste, II, 1



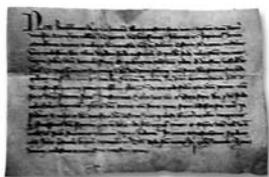


1282, dicembre 13. Châtillon

Sentenza arbitramentale di Aimon di Challant, vescovo di Vercelli, e di Pierre di Challant, arcidiacono di Sion, sulle controversie insorte tra Boniface di Challant ed Ebal, visconte d'Aosta, loro fratelli per l'eredità paterna.

Boniface dovrà avere su questa eredità 70 monete di Aosta, di cui metà parrocchia di Ayas e i suoi «revenus» e metà sui «revenus» di Cly, di Verrès, ecc.

AST, Duché d'Aoste, II, 2



1338, 26 dicembre. Agaune

L'abate di Saint-Maurice emette quietanza a favore di Pierre, Boniface, Jean e Jacquemet, signori di Montjovet, per la somma di 20 soldi di servizio annuo e di altri 40 soldi di placito dovuti per il castello di Saint-Martin de Graines, di cui rinnova l'investitura.

AHR, Fondo Challant, 221, I, 6

1429, 19 luglio. Agaune

Transazione tra l'abate di Saint-Maurice e Francesco, conte di Challant, sulla controversia relativa al castello di San Martino, della montagna di Palasina, delle terre di Vollon, montagna di Soremont, a causa della non presa investitura.

AST, Duché d'Aoste, II, 16

I visconti di Challant e i loro discendenti fecero regolarmente, ad ogni cambiamento di vassallo, atto d'omaggio agli abati che si susseguirono a Saint-Maurice, fino al 1429. Dopo questa data il feudo di Graines ritornò all'amministrazione diretta dell'Abbazia poiché il conte Francois di Challant non aveva più tenuto fede ai patti, non avendo pagato il placito di 40 soldi alla morte del padre Iblet e il servizio annuale di 20 soldi negli ultimi nove anni.

L'investitura venne concessa dopo che il conte ebbe presentato le sue scuse ed ebbe versato 200 fiorini. Tale somma servì ad acquistare una croce che è custodita tuttora nel tesoro dell'Abbazia.



1400, 30 settembre. Antagnod

Il curato di Ayas rivendica l'appartenenza di un «situm» e «chesale», confinante per tre parti con la via pubblica e da un lato col cimitero di San Martino di Ayas, alla chiesa di Ayas, contro Pietro Borbey, il quale sostiene, appellandosi ad un atto d'inf feudazione – datato 1393, 20 maggio –, di averli ricevuti in feudo per 2 soldi di servizio annuale e 4 soldi di placito.

Il documento è redatto dal notaio *Jacobus clericus de Antagno*.

AHR, Fondo Ayas, II, 3

La pergamena su cui è redatto il documento fu utilizzata per la rilegatura del *Registre des cries de la paroisse d'Ayas* dell'anno 1613.

1424, 15 agosto. Thonon

Il duca di Savoia, Chiabese e Aosta, Amedeo VIII, erige in Contea la baronia di Challant con tutte le terre, domini ad essa spettanti e concede la dignità comitale a Francois, primo conte di Challant.

Copia del 1728 della *Titulatio Comitatus Chalandi*.

AASM 52, 1, 8



S.D. (1442 circa). Saint-Maurice d'Againe

L'abate ed i canonici di Saint-Maurice si consultano sulla questione dell'eredità dei beni appartenuti al conte Francois di Challant, morto senza figli maschi.

AST, Duché d'Aoste, II, 30

Si tratta di un lungo testo argomentativo in cui i monaci affrontano un problema nuovo insorto nei rapporti tra l'Abbazia e la famiglia dei conti di Challant. Il documento non datato, ma presumibilmente di poco posteriore alla morte di Francois, riporta in apertura la serie di ricognizioni e investiture che si erano susseguite dal 1263 fino alla richiesta d'investitura avanzata sia dalle figlie del conte Francois che dagli altri nobili dei rami collaterali della famiglia Challant. I dubbi dei monaci agaunensi permangono su due questioni fondamentali: il monastero può riappropriarsi di tutte le ragioni del feudo a causa della morte dell'ultimo vassallo, escludendo la possibilità che le figlie ereditino i beni del conte; di norma le donne non hanno diritto alla successione di feudi, ma nell'investitura di Francois era detto chiaramente che i suoi successori potevano essere di entrambi i sessi.

La consultazione prende in esame tutti gli aspetti giuridici del caso fino a concludere che l'abate può incorporare il castello di Graines con tutte le sue pertinenze nei possedimenti del monastero, precludendo quindi a tutti i possibili eredi la successione nel feudo.

1455, 26 febbraio. Annecy

Il duca di Savoia cede all'Abbazia di Saint-Maurice i diritti signorili sulle parrocchie di Ollon e Vouvry (Chablais) e sulla valle di Bagnes in cambio del feudo di Graines.

AST, Duché d'Aoste, III, 5

Il fascicolo comprende:

- l'atto di permuta tra il duca di Savoia e l'abate di Saint-Maurice;
- le patenti di conferma e approvazione del contratto del 15 ottobre 1456;
- altre patenti concernenti lo stesso contratto.



1658, 10 agosto. Saint-Maurice d'Agaune

Il conte Carlo Emanuele Madruzzo di Challant consegna il feudo di Saint-Martin de Graines all'abate di Saint-Maurice.

AASM 52, 1, 19 bis

Il documento riporta in modo particolareggiato la consistenza del feudo e i relativi confini. Estratto del documento:

Stefano Bertolini, dottore in diritto e procuratore speciale del conte di Challant, si presenta al cospetto di Joanne Jodoco Quarterio, abate di Saint-Maurice, per chiedere *debita ac solita investitura*, come è stata richiesta con procura scritta dal notaio di Trento, Antonio Begundellium, il 5 giugno 1658.

Alla presenza di alcuni canonici dell'Abbazia e dell'abate di Saint-Maurice, il procuratore del conte di Challant riconosce di tenere in feudo il castello di Graines con tutti i diritti e pertinenze, oltre alle montagne, terre e decime, *item merum mixtum imperium et omnimodam iurisdictionem, pascua communia, nemora nigra et aquas ipsarumque discursas, parrochias, villas et villagia, possessiones, domus, prata, vineas, atque terras, homines fidelitates feudatarios, censuarios, tallias, census, servicia, placita, tributa, clamus et banna*, tutto ciò che il conte ha e può avere nella castellania e mandamento di Saint-Martin de Graines e nei seguenti confini: torrente o *riaux Do Myex* dalla parte del castello di Challant ai confini con la parrocchia di Verrès nella parte inferiore e dal torrente sopracitato fino al territorio di Montjovet e da qui fino alla giurisdizione di Antey e Val Tournanche ad occidente e da qui fino al Vallese – parrocchia di *Praborgne* – e fino al territorio della Valle di Gressoney nella parte superiore e fino al dominio e giurisdizione dei signori Vallesia ad oriente, eccetto i feudi ricevuti dal conte di Challant e dai suoi predecessori direttamente dal duca di Savoia nelle Alpi di Challant, ovvero in *Aventina, Cuinea e Nannaz*.

Il servizio annuale per detto feudo di Saint-Martin de Graines ammonta a 20 soldi segusini e 40 soldi di placito in *mutacione vassalli* da pagarsi annualmente nella festa (invernale) di San Martino. L'atto viene stipulato nella chiesa di Saint-Maurice d'Agaune *coram magno altari*.

1727, 20 dicembre. Torino

Vittorio Amedeo, re di Sardegna, di Cipro e Gerusalemme, duca di Savoia, Monferrato e d'Aosta e principe di Piemonte, concede all'abate di Saint-Maurice d'Agaune l'investitura del castello di Saint-Martin de Graines e di tutte le sue pertinenze per permettere allo stesso abate di ricevere a sua volta atto di omaggio e fedeltà da parte del conte Georges-Francois di Challant.

AHR, Fondo Challant, 211, II, 8

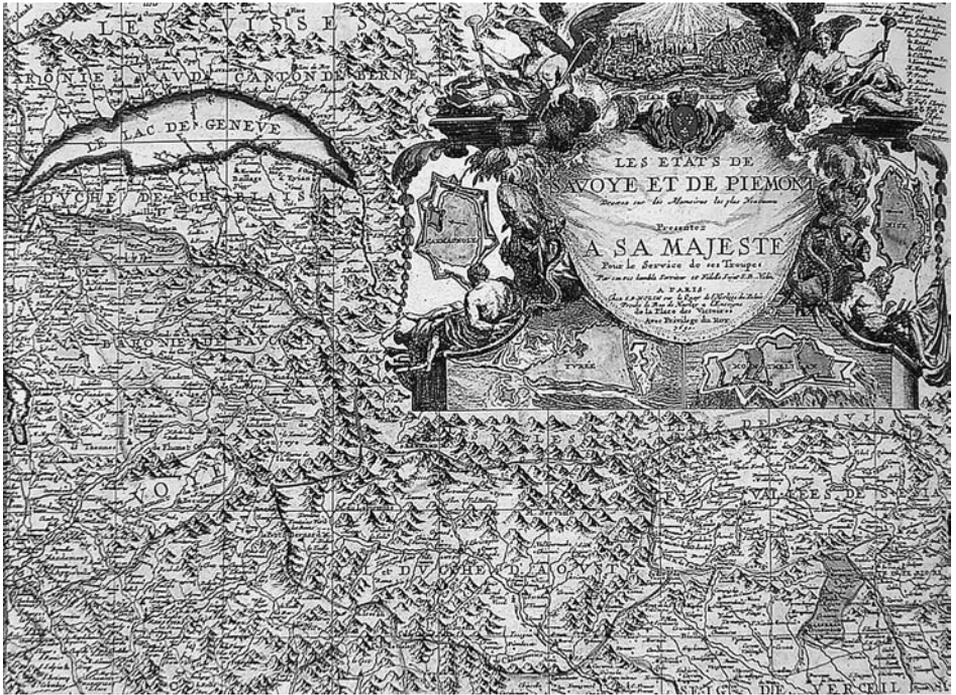
Per provare l'attribuzione dei diritti all'Abbazia si citano i documenti di precedenti *reconnaissances* e investiture: del 4 ottobre 1338, del 28 maggio 1360, del 1390 (da quale resta riferita altra del 1263), l'atto di remissione della caducità del 19 luglio 1429 col consegnamento del 5 settembre 1437, l'investitura del 29 settembre 1563, le raconoscenze del 21 agosto 1615, del 3 settembre 1634, del 5 luglio 1641, del 5 giugno 1658, l'investitura del 18 luglio 1661, altro consegnamento del 6 ottobre 1672, gli atti della lite tra il procuratore generale del Regno, l'abate e i canonici e il conte di Challant.

A fronte delle considerazioni esposte nel documento è stato dichiarato il detto Conte di Chialant tenuto a passare la raconoscenza domandata da detto abate e canonici per detto Retrofeudo.

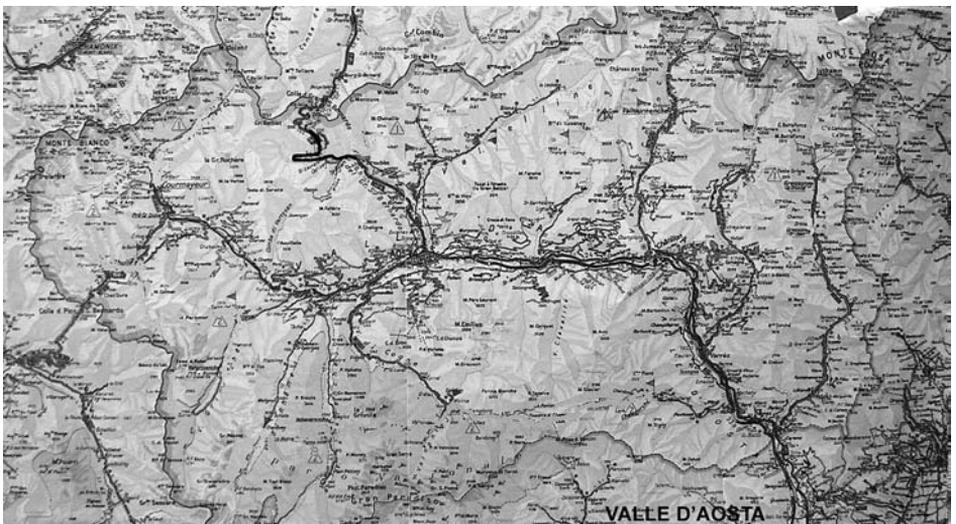
Così il canonico Claret, procuratore dell'Abbazia, si sottopose al rito feudale dell'investitura: ... et in segno di vera investitura si è rimessa al detto canonico Claret ... la spada nuda in mano, e fatto l'abbracciamento secondo al solito, ...; et così per causa di detta investitura detto canonico Claretti procuratore toccatosi a' forma de Religiosi il petto ha giurato il dovuto omaggio, e fedeltà.



Carte des Etats de Savoie et du Piémont, 1691



Valle d'Aosta attuale





Il castello di Saint-Martin de Graines



L'abbazia e il borgo di Saint-Maurice

Il feudo di Graines e l'Abbazia di Saint-Maurice d'Agaune

Il territorio di Ayas (Valle d'Aosta), per lunghissimo tempo, fece parte del feudo di Graines.

Il feudo, che prese il nome dal castello di Saint-Martin de Graines (oggi nel Comune di Brusson), dipendeva dalla prestigiosa Abbazia di Saint-Maurice d'Agaune (Vallese).

L'abbazia venne fondata nel 515 da Sigismondo, re di Borgogna, che volle così ricordare il martirio di san Maurizio.

Da allora, e ininterrottamente fino ad oggi, la presenza dei religiosi ha caratterizzato il luogo di Saint-Maurice.

Nel monastero venne stabilita la regola, nuova per l'Occidente, della «*laus perennis*»: nove gruppi di monaci, provenienti da diverse regioni del regno, furono incaricati di cantare giorno e notte una lode perpetua.

Centro religioso e politico di primaria importanza, ricevette, sin dalla sua fondazione, numerose donazioni; godette anche di ampi privilegi, sia reali che pontifici.

L'abbazia venne ricostruita e ampliata più volte nel corso di 1.500 anni di storia: a Burcardo, figlio del re Corrado e fratello uterino di Anselmo, vescovo di Aosta, si deve la ricostruzione dell'XI secolo, di cui oggi rimane a testimonianza la torre romanica.

Tra i possedimenti abbaziali vi erano anche alcune terre della Valle d'Aosta che potrebbero essere comprese tra le più antiche proprietà dell'abbazia: Elevaz, Morgex, una torre ad Aosta e due altre località che gli storici non sono sicuri di avere identificato: Lagona (Licone?) e Gizerolis (Chezerola?).

Tra l'XI e il XIII secolo la politica fondiaria dell'abbazia portò gradualmente a privilegiare i possedimenti vicini ed a scambiare le terre più lontane. Nella Valle d'Aosta tutte le proprietà citate precedentemente scompaiono dalla documentazione senza lasciare tracce che permettano ipotesi sulla loro fine.

Tuttavia un nuovo possedimento fa la sua comparsa nel XIII secolo: il feudo di Graines.

Nel 1263 il feudo venne ceduto alla famiglia Challant che già governava la bassa valle d'Ayas e dimorava nel castello di Villa Challant.

La comunità di Ayas, insieme a quella di Brusson, venne pertanto a trovarsi assoggettata alla famiglia signorile più prestigiosa della Valle d'Aosta, i cui membri furono prima visconti d'Aosta e in seguito conti di Challant.

Secondo il costume medievale, Godefroid, visconte di Challant, rese omaggio all'abate e al monastero di Saint-Maurice per il castello di Graines e s'impegnò a pagare un censo annuale di 20 soldi di Susa e 40 soldi di placito ad ogni cambiamento di vassallo.

Tale contratto legò la famiglia Challant agli abati di Saint-Maurice per circa 500 anni. Non mancarono momenti di tensione e di rottura del rapporto: nella prima metà del XV secolo, essendo morto Francois, conte di Challant e signore di Montjovet, senza discendenza maschile, l'abate di Saint-Maurice, Michel Bernardi, considerò il feudo di Graines confiscato. Nel 1455 procedette allo scambio col duca di Savoia: il feudo di Graines in cambio dei diritti che il duca vantava nelle signorie abbaziali di Chablais (Ollon e Vouvy) e della valle di Bagnes.

Lo scambio fu confermato l'anno seguente dal duca.

Con René, quinto conte, si ripresentò lo stesso *casus belli* che si era verificato alla morte di Francois: anch'egli morì senza figli maschi legittimi e quindi decise di lasciare tutte le sue sostanze, che per altro egli aveva accresciuto notevolmente così come era aumentato il prestigio della famiglia Challant, alla primogenita Philiberte.

Costei, incurante dei costumi a cui dovevano attenersi le giovani d'alto rango e delle alte cariche a cui era stata destinata, compromise il suo futuro di contessa con una fuga d'amore.

Nel testamento del 1557 René di Challant diseredò Philiberte e al suo posto istituì erede universale la secondogenita Isabelle, la quale andò in sposa a Jean Frédéric Madruzzo, della nobile casata di Trento, che divenne il sesto conte di Challant.

Fino al XVII secolo, le *reconnaissances* (consegnamenti del feudo) dei conti di Challant si susseguirono abbastanza regolarmente. Ma a partire dal 1659, l'abbazia ebbe sempre più difficoltà a far rispettare i propri diritti di fronte al Patrimoniaie di casa Savoia, che a più riprese ridusse il feudo di Graines a demanio.

Gli abati avviarono quindi un processo contro il conte di Challant ed i Savoia che si concluse il 26 ottobre 1782, allorchè il feudo di Challant venne ceduto al re di Sardegna in cambio di una rendita annuale di 400 lire. Per compensare la perdita del feudo, il re accordò all'abate Georges Schiner ed ai suoi successori il titolo di conte e, a titolo personale, la Grande Croce dell'Ordine dei santi Maurizio e Lazzaro.

Al termine della disputa giuridica, gli archivi dell'abbazia dovettero trasmettere i titoli di proprietà e le *reconnaissances* più antiche al nuovo proprietario. Da allora, l'abbazia di Saint-Maurice perse ogni legame con la Valle d'Aosta.

Le *reconnaissances* feudali

Uno spaccato della realtà produttiva di Aya ci viene fornito da una serie di documenti che avevano già in origine la funzione di controllo delle rendite fondiarie: sono, a partire dal XIV sec., le *reconnaissances* che i privati dovevano prestare al feudatario che li aveva investiti in qualche proprietà. Secondo il costume medievale, il rapporto feudale si impostava sulla concessione di diritti su beni (*investitura*) in cambio dell'atto di omaggio e fedeltà e del consegnamento (*reconnaissance*) che impegnava il consegnatario ad un certo numero di prestazioni o tributi (*redevances*).

Le *redevances* più comuni consistevano in un censo annuale, da pagarsi in denaro oppure in capponi, pernici o altro, generalmente in corrispondenza di una festività religiosa. Sui fondi più vasti e ricchi gravava una rendita annuale che veniva corrisposta in natura (frumento, segala, ecc.), oppure in denaro. Ai tributi sopra descritti in genere si aggiungevano il *placitum*, somma da pagarsi in caso di morte del signore o di cambiamento delle parti, come conferma dell'atto d'infuedazione, e la prestazione di omaggio/fedeltà.

L'infuedato, col capo scoperto e le mani giunte, giurando sui Vangeli, si dichiarava *homo* del signore, si obbligava ad obbedirgli e servirlo, a difenderlo e ad aiutarlo e ad essergli fedele.

In cambio, il signore prometteva di mantenere la persona o la collettività infuedata nel feudo e di difenderli contro chiunque.¹

Le *reconnaissances*, o consegnamenti, costituiscono una fonte inesauribile di dati sull'economia locale: dalla consultazione di questo tipo di atti si apprende, oltre al nome dei contraenti, la localizzazione del fondo concesso in feudo, il nome dei confinanti, la sua resa in termini di quantità di prodotto ricavabile (...*unam peciam terre estimatam circa ...quartanate terre*, oppure ...*eminate terre*, o ...*secatorum prati, unum pratorum, ... sestarium*, ecc.)

Si possono trarre informazioni sulle famiglie, sulla loro distribuzione sul territorio, oltre a dati inerenti alla toponomastica, all'uso del territorio, alla estensione dei campi e alle colture.

Il fondo agricolo, negli atti di *reconnaissance*, è descritto con il termine assai generico di *pezza di ...*, cui fa seguito l'indicazione d'uso del fondo, ossia *prato*, quando si tratta di destinazione a pascolo o foraggio; *terra*, quando il fondo è coltivato, pur non precisandone il tipo di coltura.

Le *redevances* feudali sono espresse, nel caso dei documenti esaminati, in *denari* e *soldi*, oppure *forini*, con esplicito riferimento alle monete in corso nella Valle d'Aosta, oppure, ma più frequentemente, nei secoli XVI e XVII, in natura.

¹ Cf. Orphée Zanolli, *Lillianes*, vol. I, Aosta, 1985.

Il termine *reconnaissance* indica anche il registro, chiamato talvolta *grosse* o *livre-terrier*, su cui il notaio trascriveva gli atti di consegnamento, e, allo stesso modo, il documento che veniva rilasciato alle parti.

I consegnamenti divennero la base del sistema fiscale in uso nei secoli successivi, poichè dalle *reconnaissances* derivarono i *cottets* o libri di censi e i registri delle *égances*, che riportavano per ciascun contribuente i tributi da pagarsi al signore sulla base delle rendite feudali, oppure le *tailles*, imposte dai sindaci delle singole comunità.

Alla fine del XVII secolo si ebbero i primi *cadastres* che fornivano il censimento delle proprietà nei territori signorili².

² Cf. Lin Colliard, *L'Archivio Storico della Valle d'Aosta*, Aosta, 1991.

L'affrancamento dei censi

In vista di una perequazione fiscale e per colpire gli evasori venne istituito «il primo Catasto generale delle terre valdostane per una ripartizione delle imposte proporzionale alla vastità dei beni fondiari e alle stime dei rendimenti dei terreni».¹

La *Royale Délégation* nel 1773, nell'ambito della riorganizzazione amministrativa e fiscale della Valle d'Aosta, si occupò della complessa questione dell'affrancamento generale dei censi, per permettere alle Comunità ed ai *particuliers* di liberarsi delle servitù feudali, pagando una somma convenuta.

Il provvedimento riguardò anche Ayas, che ancora una volta venne accomunata nelle disposizioni alla Comunità di Brusson, essendo entrambi territori compresi nel mandamento di Graines.

Non mancarono controversie sia per la quantificazione del costo dell'affrancamento, sia per i tempi in cui il pagamento doveva essere effettuato.

Con un atto del 16 gennaio del 1775 il Consiglio Comunale di Ayas si oppose al consegnamento presentato dal Commissario Cauvin alla *Royale Délégation*; a questo atto di protesta seguirono numerose ordinanze, lettere, dichiarazioni tendenti a sostenere i diritti dei contendenti.

In una prima fase furono gli esattori della Comunità di Ayas a contrapporsi ai *Communi-ers*, rappresentati dal Consiglio Comunale, pressati com'erano dal conte che da costoro pretendeva un immediato pagamento dei censi, anche per gli anni precedenti.

Di fronte alle difficoltà nella ricomposizione della causa, gli Intendenti e il conte stesso elaborarono diversi progetti di affrancamento. Uno dei progetti di Convenzione, datato 23 agosto 1786, prevedeva la rinuncia da parte del conte Francois-Maurice di Challant a tutti i diritti sul feudo di Graines, riservandosi soltanto *le droit de Baguette, celui de Chasse et de Peche, le Greffe, les Amandes et Confiscations ainsi que celui des Minieres...*². Le Comunità di Ayas e Brusson, secondo tale progetto avrebbero pagato rispettivamente la somma di lire 14.000 e 18.000 con l'interesse del 3,5% a decorrere dal 1° gennaio dell'anno successivo.

La Sentenza della *Royale Chambre des Comptes*³, del 17 agosto 1792, chiuse definitivamente la vicenda con l'approvazione del contratto di affrancamento dei censi avvenuto tra il conte Francois-Maurice di Challant e le Comunità di Ayas e Brusson.

¹ Cf. Marco Cuaz, *Fra Stati Sabaudi e Regno d'Italia* in «Le Regioni-La Valle d'Aosta», Torino, 1995.

² AHR, Fondo Challant, 158, I, 21

³ AHR, Fondo Challant, 159, I, 39

S.D. (1780 circa). Torino**Memorie dell'abate Cocatrix, canonico e procuratore dell'Abbazia di Saint-Maurice**

AHR, Fondo Challant, 221, 23/L

L'abate Cocatrix scrive al conte di Challant una lettera in cui chiede che vengano rispettati gli accordi e i doveri di vassallaggio che intercorrono tra il conte e l'abbazia, e precisamente:

- poiché il conte non ha preso né richiesto investitura, né ha fatto omaggio e *reconnaissance* al cambiamento di ogni signore, né ha pagato i tributi e i placiti stipulati, deve prendere investitura e passare *reconnaissance* in conformità alle precedenti e in particolare a quella del settembre 1565;
- deve cedere i censi ricevuti dal 1753 al 1780 compreso e pagare il servizio annuo di 7 lire 16 soldi 6 denari e 1/3 per ogni anno e due placiti di 15 lire, 13 soldi e 2/3;
- poiché l'abate si è recato appositamente a Torino per concludere l'affare, Cocatrix chiede un rimborso spese;
- inoltre ricorda al conte che quando si riceve investitura si usa donare una somma, di solito di 100 ducati. I conti di Challant sono sempre stati generosi e gli abati suoi predecessori hanno lasciato loro la libertà di sostituire la somma in denaro con l'offerta di un ornamento per la chiesa;
- Cocatrix si dice anche disponibile ad accogliere la domanda d'investitura a Torino, anziché a Saint-Maurice, come sarebbe consuetudine; s'impegna a produrre i titoli richiesti all'Abbazia di Saint-Maurice d'Agaune e a renderli noti al conte.

S.D. (1780 circa). Torino**Il conte di Challant risponde alla lettera dell'abate Cocatrix in forma di « memoire »**

AHR, Fondo Challant, 221, 23/L

La risposta del conte di Challant è altrettanto articolata e puntuale di quella del suo interlocutore.

Il conte sostiene che:

- l'investitura del feudo di Graines non può aver luogo se prima non avviene la stessa investitura nei confronti dell'abate da parte del Re;
- il conte non ha difficoltà a prendere l'investitura, ma desidera prendere visione di quella del 1565 e intende riferirsi a quella del 1263, essendo suo arbitrio la scelta dell'investitura;

- il conte soddisferà la richiesta dei censi solo per cinque anni, anzichè i sette richiesti;
- non intende contribuire alle spese per il viaggio a Torino, poichè è risaputo che l'abate si è recato a Torino per ricevere la Grande Croix dell'Ordine dei Santi Maurizio e Lazzaro e la piccola per ciascuno dei canonici dell'Abbazia dalle mani e per grazia speciale del Re;
- la pretesa di ottenere 100 ducati in dono secondo le consuetudini è del tutto arbitraria.

Il conte si sofferma anche su alcune considerazioni che riguardano la gestione degli archivi dell'Abbazia, facendo intuire che esistono delle reali difficoltà nella presentazione dei documenti, specie quelli più antichi, che attestino il possesso di Graines tra i beni dell'Abbazia.

Inoltre aggiunge che non si affretterà a prendere l'investitura per feudi che, a conti fatti, risultano essere più un aggravio che una fonte d'entrate: non vi è che una miniera di rame esaurita, non vi sono titoli comitali (è una semplice signoria); non si trovano giudici che vogliano esercitare nel mandamento; i processi criminali sono innumerevoli, guardie e procuratori fiscali, aggiunti ad altre spese, costano più di 400 lire (?).

E, se ciò non bastasse, il Re ha disposto l'affrancamento dei censi per le comunità soggette a regime feudale. Di ciò deve occuparsi l'Abbazia, conclude il conte, quasi a volersi sottrarre ad un altro gravosissimo ed inderogabile impegno.

Scheda di registrazione

Documento n.

Sede di conservazione: _____

Segnatura archivistica: _____

N.B. I documenti raccolti nel dossier provengono da archivi diversi:

AASM Archivio dell'Abbazia di Saint-Maurice d'Agaune

ACA Archivio Comunale di Ayas

AHR Archivio Storico Regionale di Aosta

Descrizione del contenuto

Data _____ **Luogo** _____

N.B. Nel caso in cui la data non è identificabile si usa la sigla S. D. (Senza Data)

Soggetto che emette il documento _____

Destinatario _____

Titolo del documento (sovente nella didascalia della riproduzione)

Regesto/Sintesi _____

Lingua (italiano, francese, latino, ecc.) _____

Ambito di pertinenza (amministrativo, urbanistico, ecc.)

Annotazioni/Quesiti

Le cartable de Clio

La citoyenneté à l'école |

MARGARITA SANCHEZ-MAZAS, UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

La question de l'introduction à l'école d'une éducation à la diversité, de formations multiculturelles ou d'une pédagogie antiraciste revêt une grande actualité. La volonté de promouvoir ce type d'enseignement s'accompagne de l'idée que la composition de plus en plus hétérogène de nos sociétés représente un défi majeur. Celui-ci se pose pour les uns au nom de l'enrichissement culturel que nous pourrions gagner en tirant parti de la pluralité et du dialogue entre cultures. Pour les autres, il se pose au nom de la cohésion sociale, de la tolérance, ou encore de la lutte contre le racisme. Mais que ce soit en termes de valorisation de la différence culturelle et du « métissage culturel » ou dans la visée de combattre le racisme et de promouvoir la tolérance, les projets appelés à répondre à ce défi ne sont pas exempts de certains pièges. Dans le premier cas, le risque tient à la définition même de ce qu'est la diversité, dans la mesure où elle suppose une approche des groupes susceptible de les essentialiser, de les enfermer dans leurs particularités et d'occulter ainsi les rapports asymétriques qui les caractérisent. Dans le second, le risque est de tomber dans le double piège de la moralisation et du manichéisme qui mine la notion sensible et controversée de racisme. Ces difficultés peuvent être mieux appréhendées si l'on se penche sur certaines ambiguïtés qui s'attachent au vocabulaire de la diversité et sur les jugements de valeur que véhiculent les termes de racisme ou de xéno-

phobie. Je me propose de les considérer avec un regard critique, et je suggérerai que le défi que pose la construction d'une société pluraliste se laisse mieux appréhender par un ensemble de concepts qui peuvent se révéler aptes à dépasser ces ambiguïtés et ces limitations. Ces concepts pourraient être représentés par la triade: *connaissance – méconnaissance – reconnaissance*.

CONNAISSANCE ET SUBSTANCES

En ce qui concerne la connaissance, une idée courante est de considérer que la diffusion de l'information la plus fidèle possible à la « réalité » d'un groupe pourrait venir à bout des préjugés que l'on se forme. A la limite, il s'agirait de remplacer un contenu faux par un contenu juste. Or cela suppose une définition des groupes qui peut être en décalage avec les significations diverses que les membres attachent à leur appartenance, faire abstraction de leurs identifications multiples, ou encore négliger la relativité, voire l'absence, de leur identification. En effet, les thèmes du multiculturalisme et de la diversité culturelle renvoient à une vision du social où coexistent des groupes *différents*. Bien que suggérant la rencontre et l'échange avec l'Autre, ces termes sont susceptibles de renvoyer à une représentation substantielle des groupes qui risque de les figer dans leur différence sans prendre en

compte les processus d'identification des acteurs eux-mêmes. La recherche et la théorie psychosociale (Tajfel & Turner, 1979; Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987; Azzi & Klein, 1998) montrent que la constitution moderne des groupes d'appartenance ou de référence procède en grande partie d'un mouvement du sujet vers le groupe, par lequel il « s'auto-catégorise », même lorsque le groupe auquel il s'identifie se définit selon des critères établis de l'extérieur, y compris par l'Etat (Schnapper, 2002). Les individus d'une même origine culturelle disposent d'une grande latitude pour s'y reconnaître ou s'y écarter.

C'est ainsi que l'anthropologue Jean-Loup Amselle (1999) questionne les concepts de différence culturelle et de métissage, inséparables, selon lui, d'une problématique des substances. « *Qu'il s'agisse de préserver l'identité culturelle des groupes – celle des Maghrébins, des Africains, des Chinois ou des Turcs – ou de les faire fusionner avec la population française, il est nécessaire de définir ces groupes au préalable, donc de les construire en tant que tels* » (p. X). Il plaide pour permettre aux acteurs d'opérer des choix d'identification qui leur conviennent en leur laissant, en particulier, la possibilité de ne pas choisir. « *Le droit des minorités, c'est aussi de renoncer à leur culture, et il ne faudrait pas que les dominants aient la possibilité de choisir à leur place le type de culture ou de langue qui est censé leur convenir* » (*ibid.*). L'auteur en conclut qu'une politique sociale plus active, mixant socialement les groupes et faisant disparaître les frontières et les barrières entre eux est plus appropriée qu'une politique multiculturelle pour résoudre les problèmes de racisme.

Ceci nous amène à un deuxième point concernant le thème du multiculturalisme, celui des sources de différenciation irréductibles au

« culturel ». En considérant les groupes dans ce qui leur est spécifique, l'approche centrée sur la différence tend à remplacer les relations par les substances (Moscovici & Hewstone, 1984). Or c'est dans les modalités de leurs rapports que les membres de groupes déterminés assignent des significations à leurs appartenances. La thématique de la différence occulte ainsi celle de l'inégalité et des rapports de pouvoir qui marquent la coexistence de communautés de diverses origines, en particulier dans les pays d'immigration. Les divisions binaires du type Nous/Eux, autochtones/allochtones, nationaux/étrangers, majorité/minorité, qui traversent ces contextes, risquent en fin de compte d'être masquées par une approche en termes de diversité culturelle.

CADRES DE RÉFÉRENCE

Il importe donc de ressaisir ces dualités pour chercher à établir leur mode de constitution. Celui-ci par exemple relève ou non du droit. Ainsi, le rapport nationaux-étrangers s'ancre dans le politique et pose une ligne de démarcation juridique en termes de droits, tandis que le rapport selon la culture dominante et les cultures minoritaires mobilise avant tout des valeurs. Dans les contextes d'immigration, les registres du droit et de la culture s'articulent dans les représentations sociales que les membres de la majorité se forment au sujet des minorités. En effet, « *le droit, s'il est l'expression d'une société, le reflet de ses valeurs, contribue aussi à structurer les rapports sociaux, à modeler les représentations collectives. Et cette dialectique entre le juridique et le social fait du droit le point de passage obligé pour non seulement connaître mais comprendre la condition faite aux étrangers dans la société* » (Lochak, 1985, p. 7).

Cependant, cette dialectique concerne aussi, dans les contextes d'immigration, les minorités ayant accédé au statut de citoyens. En effet, l'accès à la citoyenneté est en général assorti de certaines obligations culturelles qui sont variables selon les modèles normatifs retenus par les différents pays pour l'octroi de la nationalité (Koopmans & Kriesi, 1997). Outre le critère classique du *jus solis* ou du *jus sanguinis*, on a des variantes plus ou moins exclusives des critères formels et des critères culturels pour l'accès à la citoyenneté. La France, par exemple, jusqu'à une date récente, avait un accès ouvert sur le plan formel – la nationalité par naissance sur le territoire à laquelle s'est substituée la demande expresse de devenir français – mais plus fermé sur le plan culturel. Ce qui signifie qu'une personne a pu avoir acquis la nationalité sans pour autant être considérée comme un citoyen à part entière si elle est perçue comme étant plus conforme à sa culture d'origine qu'à celle du pays d'accueil. La culture « autre » peut à l'extrême devenir le support à partir duquel sont questionnés (du moins sur un plan symbolique) les droits formels acquis, le naturalisé n'ayant pas fait preuve des allégeances culturelles requises. Les discours qui portent sur l'« immigration » comme catégorie indistincte mobilisent souvent les registres culturel et juridique, ce qui favorise l'application de la qualité d'étranger, y compris aux nationaux issus de l'immigration.

DÉPASSER LES OPPOSITIONS EN MIROIR

Dans la mesure où de nombreuses populations d'origine immigrée sont des nationaux, le registre culturel devient fort prégnant. Il renvoie à la communauté de valeurs, à l'idée

qu'une société se fait d'elle-même et de sa culture. C'est bien à partir de ce cadre de référence que les diverses approches des minorités, la « connaissance » que les gens en ont, peuvent être éclairées. Ce qui ne signifie nullement qu'à l'intérieur d'une nation, au-delà du modèle normatif en vigueur, il y ait une homogénéité dans les représentations du « Nous ». Dans une recherche menée en Belgique sur les représentations de la citoyenneté, nous avons observé que certains répondants adoptaient un cadre de référence de type « ethnique », en donnant à la citoyenneté une signification en termes de racines, de traditions, tandis que d'autres en avaient une vision plus civique/politique, concernée par des droits et des valeurs démocratiques (Sanchez-Mazas, Van Humskerken & Casini, 2003). Mais que l'on adopte l'un ou l'autre de ces cadres, la probabilité est forte que l'on percevra et jugera l'autre, et spécialement le minoritaire, en fonction de la manière dont on définit le Nous. Et si une communauté est conçue davantage en termes politiques et en référence à des principes universels favorables à l'inclusion, il est encore possible d'exclure les minorités au nom de l'idée selon laquelle elles n'y souscrivent pas, ce qui se retrouve par exemple dans le cas de l'Islam (Condor, 2004). A chaque fois, ce qui devrait être recherché, c'est bien les enjeux d'affirmation d'une identité par la comparaison sociale (Festinger, 1954/1971), par la désignation, en négatif du Nous, des caractéristiques attribuées à l'Autre (Jodelet, à paraître; Sanchez-Mazas & Licata, à paraître). La sociologue Michèle Lamont (2002) a ainsi comparé des travailleurs aux Etats-Unis et en France et montré que les premiers recourent à un répertoire moral issu de l'éthique protestante pour juger les Noirs, tandis que les seconds réagissent aux immigrés en se référant principalement à des contenus culturels et religieux.

Le questionnement de son propre cadre de référence serait dès lors un premier pas vers l'ouverture à la différence dans la mesure où il permettrait de décrypter l'utilisation de dimensions contraires à celles que l'on s'auto-attribue et de révéler par là la difficulté d'appréhender ce qui est non pas *inverse*, mais *différent*. Dans leur perspective éducative misant sur une pédagogie du conflit, Eckmann et Eser Davolio (2002) donnent un exemple de situation pratique où les oppositions entre Nous et les Autres peuvent être questionnées en contexte «multiculturel». Ainsi, à la question de l'identité religieuse adressée à une audience culturellement composite, il ne manque pas de personnes affirmant ne pas en avoir. Vient alors l'interrogation sur ce qu'elles s'imagineraient de faire, notamment en famille, le jour de Noël dans un contexte culturel où il n'est nullement fêté. A partir de là, la notion de religieux peut être discutée en lien avec les traditions, les habitudes, la question de la transmission aux enfants de références, non nécessairement empreintes de foi chrétienne, mais puisant dans le christianisme comme fonds culturel.

CONNAISSANCE ET MÉCONNAISSANCE

S'il importe d'explorer les contenus à partir desquels se construit l'altérité, il convient aussi de s'intéresser aux mécanismes par lesquels une activité d'appréhension de l'Autre produit une connaissance qui est aussi *méconnaissance*. Dans la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1976), deux processus, l'ancrage et l'objectivation, rendent compte de cette équation. L'ancrage consiste à placer le nouveau dans les catégories de pensée que nous possédons et sert ainsi à «se familiariser avec l'étrange». L'élaboration de l'altérité

renvoie à un processus psychosocial de construction à partir de ce qui est connu et d'exclusion par le recours à des dimensions inversées puisées dans ce terrain connu. Quant à l'objectivation, elle revient à transformer une signification abstraite en image concrète qui se prête à la communication, laquelle est à la fois située là où se forment les représentations et vers ce à quoi elles sont destinées. L'association étroite entre image et signification, leur indissociation dans la représentation, rend paradoxalement possible leur dissociation dans la communication. Ainsi, par exemple, l'image du Noir aux Etats-Unis est si étroitement associée à la signification du pauvre qui tire des avantages du *Welfare* (Etat providence), parce qu'il ne veut pas travailler, que la seule évocation du *Welfare* suffit à activer l'image du Noir sensé l'incarner (Gilens, 1999). Il en va de même avec d'autres significations, telles que la criminalité (Sanchez-Mazas, 2004a). En vertu de ces associations, les professionnels des médias diffusent eux-mêmes les images correspondant à la signification et les politiciens peuvent évoquer les termes renvoyant à la signification pour faire passer des messages où la référence raciale n'est pas explicite mais implicite (Mendelberg, 2001). Il y a donc alimentation du stéréotype, voire création de nouveaux stéréotypes, dans l'espace médiatique. Les chercheurs s'accordent à dire que les stéréotypes se caractérisent par la généralisation et la simplification du monde social qu'ils opèrent (cf. Bourhis & Leyens, 1994). Il importe cependant de souligner cet aspect moins souvent retenu qui est cette association automatique entre contenu et image, leur interchangeabilité, car il est crucial dans la société médiatique.

Toutefois, les stéréotypes représentent des connaissances largement partagées mais non

pour autant consensuelles. S'ils sont familiers à tous, tous ne les approuvent pas. Autrement dit, les stéréotypes sont à dissocier des préjugés (Devine, 1989). Or, les premiers, indépendamment des préjugés que peuvent avoir les personnes au niveau de leurs attitudes conscientes, peuvent être activés de manière non consciente, automatique, et guider les conduites. C'est l'emprise inconsciente du stéréotype qui est à incriminer dans les pratiques de discrimination informelle qui peuvent prendre un caractère systématique dans les procédures de recrutement, d'orientation scolaire, etc., phénomène auquel on donne le nom de « racisme institutionnel » (De Rudder, Poiret, Vourc'h, 2000). En raison de ces pratiques induites par le stéréotype, un groupe entier ou un nombre important de ses membres se retrouvent dans des positions désavantagées en fonction d'un critère « racial », ou « culturel ». Ceci nous amène à reconsidérer la question de la réalité des groupes, ainsi que la proposition d'Amselle évoquée ci-dessus, concernant la suppression des barrières entre les groupes.

LES DÉNIS DE RECONNAISSANCE

Une perspective propice à dépasser une approche des groupes, en particulier des minorités, en termes de substance est celle de la philosophie de la reconnaissance, formulée par Honneth (2002) dans la filiation de Hegel. Elle permet aussi un second dépassement, celui de considérer les attitudes de rejet de l'Autre comme des réactions purement psychologiques de peur ou de haine, traversant les époques et se retrouvant également en tous lieux. Tout d'abord, cette perspective invite à regarder les rejets et exclusions d'une minorité comme des *dénis de reconnaissance*

à partir de la manière dont s'accorde la reconnaissance au sein même de la majorité (Sanchez-Mazas, 2004b). Ainsi, les phénomènes de « racisme » et de « xénophobie » contemporains peuvent être situés dans la modernité et distingués de ceux qui ont prévalu dans les sociétés prémodernes. Ces dernières accordaient droits et estime selon les codes d'honneur propres à chaque ordre dans lequel les individus étaient insérés, tandis que la reconnaissance moderne voit se dissocier une reconnaissance juridique en termes de droits et une reconnaissance sociale en termes d'estime.

En distinguant déni de droits et déni d'estime, on peut mieux identifier le mode d'exclusion dont font l'objet les minorités au sein d'une société, ce qui permet du même coup de comprendre le type de « racisme » qui est à l'œuvre. Ainsi, la privation de droits, lorsque ceux-ci sont définis sur des bases universalistes, appelle des justifications aptes à préserver cet universel juridique. C'est pourquoi, par exemple, la privation des droits citoyens des Noirs américains s'est traduite par un racisme « biologique », alléguant leur moindre humanité. On peut comprendre également le recours à un registre « éthique » pour juger les Noirs, une fois que ceux-ci ont acquis l'égalité des droits. Le racisme biologique survit alors de manière marginale, ce qui amène les psychologues sociaux à distinguer racisme ancien ou « manifeste » (fondé notamment sur l'idée de la suprématie de la race blanche) et un racisme moderne ou « voilé » (marqué par exemple par l'utilisation d'arguments non marqués racialement pour discriminer la minorité) (Pettigrew & Mertens, 1993). On peut également rendre compte, à la lumière de la notion de reconnaissance, du type de dénis dont se voient affectées les populations immi-

grées ou d'origine immigrée. Ici, un déni de droits se justifie par le critère national et l'accès des immigrés à la sphère de l'estime sociale les livre à des jugements posés en termes de culture. D'où sans doute l'émergence récente de ce qui est appelé le « racisme différentiel » ou « culturaliste ».

LA CONSTRUCTION HISTORIQUE DES RAPPORTS ENTRE GROUPES

Une notion centrale dans l'approche de la reconnaissance considère également la dimension diachronique, celle de l'évolution historique de la *lutte pour la reconnaissance*. Les transformations dans le phénomène du racisme, les nouveaux visages qu'il acquiert, sont tenus pour être en grande partie le résultat des luttes pour la reconnaissance de la part de la minorité, auxquelles répond la majorité. Ainsi, la pérennité du phénomène raciste et ses mutations peuvent être rapportées aux interactions entre groupes majoritaire et minoritaire, en vertu desquelles un conflit est reconduit sur un autre plan et ouvre de nouveaux dénis, mais aussi de nouvelles perspectives pour la reconnaissance. Les minorités peuvent ainsi être regardées non plus en termes substantiels, mais en partant de leur mode de constitution (déni de droits ou d'estime), des aspirations qu'elles formulent ou des réponses institutionnelles données à ces aspirations (par exemple sous forme d'action affirmative). Aujourd'hui, si le multiculturalisme est à l'ordre du jour, c'est aussi parce que les aspirations à la reconnaissance culturelle se multiplient. Une manière d'y répondre est alors de donner la parole aux minoritaires, afin qu'ils fassent valoir leurs exigences en les soumettant à la discussion. Donner la parole représente une piste privilégiée pour contrer

les stéréotypes car cela permet de faire apparaître le pluralisme qui traverse le plus souvent les minorités. Dès lors, l'ouverture d'espaces de discussion et de débat permet de concilier deux exigences, celle d'éviter la substantialisation des groupes et celle de respecter les choix identitaires des individus. En outre, lorsqu'ils impliquent des enjeux communs dans les contextes pluriculturels, les espaces de débat peuvent susciter des rapprochements, des alliances, ne recoupant pas nécessairement les « identités culturelles », et favorisant par là leur « décripation » autant que leur reconnaissance.

IDENTIFIER LES « RACISMES »

Un troisième apport de l'approche de la reconnaissance concerne plus directement l'éducation antiraciste, voire l'enseignement du phénomène raciste en classe d'histoire. Si l'époque moderne a inauguré l'universel juridique, une distinction possible entre les différents racismes qui se sont développés sous les formes de l'esclavagisme, du colonialisme, de l'eugénisme et de l'antisémitisme, en particulier dans sa version nazie qui est la plus extrême, est rendue possible en examinant le rapport à cet universel qui les sous-tend. Ainsi, comme l'avance Taguieff (1987), dans le racisme colonialiste ou esclavagiste, l'universel est préservé, mais incarné dans le Nous, et la « race » (inférieure) est assignée à l'Autre. En revanche, le nazisme nie l'universel juridique et en vient par là à nier l'universel anthropologique (cf. Arendt, 1952/1982) : la « race » (supérieure) est placée dans le Nous qui doit être purifié de l'Autre. D'un côté le Nous est général et l'Autre particulier, d'un autre côté le Nous est particulier et l'Autre, incarné par le « Juif cosmopolite », serait le

général. Dans les formes qu'elle revêt aujourd'hui, la dialectique entre le particulier et le général pourrait être un critère permettant de distinguer les positions de repli sur la communauté, qui encensent le Nous de manière ethnicisée, de celles qui stigmatisent certaines minorités, le plus souvent en tenant leur culture pour impropre à la démocratie, au nom de l'universel démocratique incarné dans le Nous. Il s'agit là encore de partir de cadres de référence, pour identifier les logiques qui sont tendanciellement éliminatrices (le renvoi des «immigrés») ou tendanciellement dominatrices (l'assimilation culturelle des «immigrés»). Le recours aux catégories d'universalisme et de particularisme (ou d'«auto- et hétéro-racisation, d'après la distinction de Taguieff) devrait s'avérer ici propice à une comparaison historique.

REMARQUES CONCLUSIVES

Le défi du multiculturel comporte aussi des pièges. Le terme de différence peut alimenter une «racialisation» en contribuant à réifier les cultures, ceci notamment à la faveur du paradigme émergent de «choc des civilisations» (Huntington, 2000). Le terme de culture conduit, quant à lui, à occulter les rapports de pouvoir et la configuration en termes de majorité/minorité qui les caractérise. Une perspective historique qui recourt aux notions de cadre de référence et de sphères de reconnaissance peut contribuer à dépasser à la fois une vision téléologique de l'histoire du racisme et une approche substantielle des groupes interdisant leur propre définition. En même temps, la connaissance que la psychologie sociale peut apporter quant aux mécanismes impliqués dans la formation, le maintien et la création de stéréotypes autorise une

approche non culpabilisante des attitudes envers les minorités et des images que l'on s'en forme. Dans la mesure où les pratiques de déni sont le plus souvent largement non conscientes, mais néanmoins prévalentes, dans les sociétés dites multiculturelles, il s'agit de pointer la responsabilité de la majorité dans la genèse même des minorités, de leurs conditions en termes de droits et d'estime, ainsi que de leur mode d'expression. Ainsi, les correctifs aux inégalités qui sont concédés du côté des minorités, par exemple en termes d'action affirmative, peuvent être complétés en visant une des sources de leur perpétuation, qui se situe du côté de la majorité. Plutôt qu'une culpabilisation individuelle, l'accent mis sur les mécanismes inconscients qui sont à l'œuvre face aux minoritaires, agissant le plus souvent par cumul de cas individuels et de manière subreptice, va dans le sens d'une responsabilisation collective.

Dès lors, les visées éducatives devraient éviter principalement deux écueils, celui de projeter sur les autres un cadre de référence universaliste homogénéisant et celui d'expliquer toute différence perçue en fonction de la culture, masquant ainsi toute autre source de variation. Enfin, le défi pédagogique majeur consiste à établir les conditions d'une communication sociale fondée sur des repères partagés mais respectueuse des identités. Ce défi vise à concilier l'éducation à la diversité et l'éducation à la citoyenneté, au sens de la formation aux pratiques argumentatives que suppose le débat démocratique plutôt que de la présentation de principes abstraits décontextualisés. Il concerne aussi le passage d'une société tolérante, qui consent à l'existence de modes de vie concurrents, mais n'accorde aucune valeur à cette diversité, à une société pluraliste, voire métissée, qui valorise les

modes de vie concurrents et les dialogues qu'ils peuvent susciter, et estime que leur existence est une chose importante, quand bien même on n'aurait pas le désir de les adopter (Margalit, 1999). ☞

BIBLIOGRAPHIE

- Amselle, Jean-Loup (1999). *Logiques métisses* (1^{re} éd. 1990), Paris, Payot.
- Arendt, Hannah (1982). *L'impérialisme*, traduit de l'anglais (1952), Paris, Fayard.
- Azzi, Assaad Elia, & Klein, Olivier (1998), *La psychologie sociale et les relations intergroupes*, Paris, Dunod.
- Bourhis, Richard Y., & Leyens, Jacques-Philippe (éds.) (1994), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga.
- Condor, Susan (2004), *Europe's Others. Young People, Islam and European Identity (Research Briefing 7: Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity)*, University of Edinburgh. Retrieved 20 July, 2004, from the World Wide Web: <http://www.sociology.ed.ac.uk/youth/Presentations.html>
- De Rudder, Véronique, Poirret, Christian, & Vourc'h, François (2000), *L'inégalité raciste*, Paris, PUF.
- Devine, Patricia G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their Automatic and Controlled Components, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, pp. 5-18.
- Eckmann M., & Eser Davolio, Myriam (2002), *Pédagogie de l'antiracisme. Aspects théoriques et supports pratiques*, Genève, IES éditions.
- Festinger, Leon (1954), « A theory of social comparison processes », *Human Relations*, 7, pp. 117-140 (traduction française: « Théorie des processus de comparaison sociale » in Claude Faucheux et Serge Moscovici (éds.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Mouton, Paris, 1971, pp. 77-104).
- Gilens, Martin (1999), *Why Americans hate Welfare: race, media, and the politics of antipoverity policy*, Chicago, Chicago University Press.
- Honneth, Axel (2002), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Editions du Cerf.
- Huntington, Samuel P. (1997), *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob.
- Jodelet, Denise (à paraître), « Formes et figures de l'altérité » in Margarita Sanchez-Mazas et Laurent Licata (éds.), *L'Autre: regards psychosociaux*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Koopmans, Ruud, & Kriesi, Hanspeter (1997), « Citoyenneté, identité nationale et mobilisation de l'extrême droite. Une comparaison entre la France, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse » in Pierre Birnbaum (éd.), *Sociologie des nationalismes* (pp. 295-324), Paris, Presses Universitaires de France.
- Lamont, Matt (2002), *La dignité des travailleurs. Exclusion, race, classe et immigration en France et aux Etats-Unis*, traduit de l'anglais, Paris, Presses de Sciences Po.
- Lochak, Danièle (1985), *Etrangers, de quels droits?*, Paris, PUF.
- Margalit, Avishai (1999), *La société décente*, traduit de l'anglais, Cahors, Climats.
- Mendelberg, Tali (2001). *The Race Card*, Princeton. Oxford, Princeton University Press.
- Moscovici, Serge (1976). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, PUF, (1^{re} éd. 1961).
- Moscovici, Serge, & Hewstone, Miles (1984), « De la science au sens commun » in Serge Moscovici (éd.), *Psychologie Sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 539-566.
- Pettigrew, Thomas F., & Meertens, Roel W. (1993), « Le racisme voilé: dimensions et mesures » in Michel Wieviorka (éd.), *Racisme et Modernité*, Paris, La Découverte, pp. 110-126.
- Sanchez-Mazas, Margarita (2004a), « Le sécuritaire, le citoyen et l'immigré », *Cahiers du CEMRIC (Centre d'Etudes des Migrations et des Relations Interculturelles)*, 9(18-19), pp. 47-58.
- Sanchez-Mazas, Margarita (2004b, à paraître), *Racisme et xénophobie*, Paris, PUF.
- Sanchez-Mazas, Margarita, Van Humskerken, Frédéric, & Casini, Annalisa (2003), « Towards a social representational approach to citizenship: Political positioning in lay conceptions of the Belgian and of the European citizen », *Psychologica Belgica*, 43(1/2), pp. 55-84.
- Sanchez-Mazas, Margarita & Licata, Laurent (éds.) (2004, à paraître), *L'Autre: regards psychosociaux*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Schnapper, Dominique (2002), *La démocratie providentielle: essai sur l'égalité contemporaine*, Paris, Gallimard, 2002, p. 71.
- Taguieff, Pierre-André (1987), *La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La Découverte.
- Tajfel, Henri, & Turner, John C. (1979), « The social identity theory of intergroup behavior » in Stephen Worchel & William G. Austin (éds.), *The psychology of intergroup relations*, Chicago, Nelson-Hall, pp. 7-24.
- Turner, John C., Hogg, Michael A., Oakes, Penelope J., Reicher, Stephen, & Wetherell, Margaret S. (1987), *Re-discovering the social group: A self-categorization theory*, Oxford, Basil Blackwell.

Le cartable de Clio

L'histoire
de l'enseignement

L'ORTHOGRAPHE ET LA DICTÉE : PROBLÈMES DE PÉRIODISATION D'UN APPRENTISSAGE (XVII^e-XIX^e SIÈCLES)

PIERRE CASPARD, SERVICE D'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION, INRP-CNRS, PARIS

On suivra volontiers Pierre-Philippe Bugnard lorsqu'il affirme qu'une périodisation correcte de l'histoire des faits et idées éducatives peut permettre aux enseignants actuels de mieux comprendre leur propre pratique¹. Cela vaut peut-être plus particulièrement pour l'histoire des disciplines scolaires, qui a le plus directement rapport avec le métier qu'ils exercent au quotidien. Les hasards d'une enquête en cours sur l'histoire de Neuchâtel nous conduiront donc à esquisser ici la périodisation d'un apprentissage spécifique à la discipline aujourd'hui appelée « français »², mais intéressant aussi tous les enseignements recourant à l'expression écrite : celui de l'orthographe, une attention étant plus particulièrement accordée à un exercice qui en a longtemps été emblématique : la dictée.

Les historiens qui se sont intéressés à l'histoire de l'école française à l'époque contemporaine ont consacré à cet apprentissage des travaux remarquables et qui ont fait date dans l'histoire des disciplines scolaires³. Il en

ressort que « l'enseignement de l'orthographe est, au XIX^e siècle, un nouveau venu dans l'école primaire française »⁴. L'exercice de la dictée lui-même ne remonte pas plus haut que le début de ce siècle, alors qu'il occupera ensuite une place majeure, tant dans les examens du brevet d'instituteurs que de ceux du certificat de fin d'études primaires, mobilisant à cet effet une énergie considérable de la part des formateurs et des enseignants. Cet enseignement, devenu systématique, a aussi suscité l'invention d'une grammaire, la « grammaire scolaire », spécifiquement conçue pour servir à l'enseignement de l'orthographe et permettre aux enfants de résoudre les principales difficultés qu'elle présente. Il a également eu une conséquence inédite dans l'histoire de la langue française, dont il a figé l'orthographe, qui jusque-là ne cessait d'évoluer. Enfin, la dictée a attiré l'attention des ethnohistoriens de l'école française. Elle a pu être décrite comme une sorte de rite sacré, l'instituteur

¹ Pierre-Philippe Bugnard, « Périodiser l'histoire de l'éducation pour situer sa propre pratique » in *Le cartable de Clio*, n° 3/2003, pp. 303-316.

² Sur ce que peut historiquement recouvrir la dénomination de cette discipline, voir Chervel André, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome I : 1791-1879*. Paris, INRP et Economica, 1992, 368 p.

³ André Chervel, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris, Payot, 1977, 306 p.; Jean-Claude Chevalier & Simone Delesalle, *La linguistique, la grammaire et l'école, 1750-1914*. Paris, A. Colin 1986, 368 p.; André Chervel & Danièle Manesse, *La dictée : les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris INRP et Calmann-Lévy, 1989, 287 p. La monumentale *Histoire de la langue française* de Ferdinand Brunot (1905 ss.) consacre également des pages très documentées à ces questions.

⁴ André Chervel & Danièle Manesse, *op. cit.*, p. 111.

dictant apparaissant comme le grand-prêtre d'une religion d'Etat: la langue de la Patrie, ou français national, dont l'orthographe devait susciter, jusque dans son arbitraire et ses bizarreries, une révérence absolue.⁵

Ces conclusions fortes sont aujourd'hui largement admises, mais gagnent à être situées dans une triple perspective. La première est celle d'une généalogie qui prenne sérieusement en compte les siècles qui ont précédé l'instauration de l'enseignement élémentaire obligatoire. Or, la dictée d'orthographe y a été mal perçue, notamment parce que cet exercice pouvait alors porter un nom différent et polysémique: celui de *thème*. La seconde est géographique. Les historiens de l'enseignement du français langue maternelle se sont peu intéressés à comparer les pratiques observables dans des pays francophones aux systèmes socio-politiques différents. De ce point de vue, la comparaison – qui ne sera que suggérée ou implicite, dans le cadre de cet article – entre la France et le pays de Neuchâtel qui lui est immédiatement voisin, peut conduire à quelques conclusions intéressantes pour l'histoire de cet enseignement dans l'un et l'autre pays.

Enfin, une vigilance particulière doit être portée aux barrières institutionnelles qui risquent de circonscrire indûment le champ de l'observation. L'histoire des disciplines scolaires privilégie naturellement les sources émanant des institutions d'enseignement, notamment publiques. Mais apprentissages et enseignements de toutes sortes ont tou-

jours été pratiqués, à des degrés variables selon les lieux et les époques, en dehors des structures de l'enseignement formel, ce dont l'historien des disciplines doit tenir compte. C'est à la variété du dispositif d'apprentissage et d'enseignement de l'orthographe que l'on s'attachera plus particulièrement ici, pendant les deux siècles qui ont précédé la promulgation par l'Etat neuchâtelois de la première loi (1850) imposant un programme obligatoire aux écoles élémentaires du pays. Pour l'historien qui observe la vie culturelle et sociale de Neuchâtel à l'époque moderne, sans privilégier a priori aucune source ni aucune institution⁶, un apprentissage de l'orthographe apparaît en effet dans au moins cinq types de pratiques, mettant en jeu une pluralité d'acteurs: l'enseignement dispensé par les écoles communales, les pensions et pensionnats privés, les leçons particulières, les précepteurs et gouvernantes, l'autodidaxie familiale. Dans la longue durée, les différents éléments du dispositif présentent des rapports de renforcement ou de substitution qui inscrivent la périodisation de cet apprentissage dans un entrecroisement d'échelles de temps, dont on doit s'efforcer de prendre aussi précisément que possible la mesure.

1. LES ÉCOLES COMMUNALES

L'orthographe s'enseigne dans les écoles communales, dont le réseau s'est beaucoup densifié dans le courant du XVII^e siècle.

⁵ Patrick Cabanel, *La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris Belin 2002, 320 p. Voir aussi: Renée Balibar, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*. Paris, PUF, 1985, 421 p.

⁶ L'étude qui suit repose sur le dépouillement de nombreuses sources, privées et publiques, conservées aux Archives de l'Etat de Neuchâtel et dans d'autres dépôts ou bibliothèques du canton. Elles sont trop nombreuses pour être détaillées dans le cadre de cet article, qui veut surtout proposer quelques pistes de réflexion.

Dans toutes ces écoles, les programmes sont arrêtés par les assemblées de communiens qui décident, par un vote, des objets d'enseignement que devront assurer les régents, entrant parfois dans le détail de la pédagogie à mettre en œuvre. L'orthographe et le thème (dictée) d'orthographe y apparaissent très tôt. La première mention s'observe dans le programme des premières classes du collège de Neuchâtel, en 1673, mais les termes employés ne laissent pas penser qu'il s'agisse d'une innovation : la pratique prescrite est donc vraisemblablement antérieure. L'enseignement de l'orthographe se répand ensuite dans les écoles villageoises. Dès le demi-siècle suivant, plus de la moitié l'ont inscrite à leur programme, et c'est le cas de la quasi-totalité d'entre elles dans la seconde moitié du XVIII^e siècle ; nombre de règlements mettent l'accent sur les bienfaits attendus d'une pratique fréquente de la dictée, qu'ils prescrivent explicitement aux régents.

La question est posée du sens que peut avoir la dictée d'orthographe à une époque où cette dernière est loin d'être fixée. On sait en effet que les meilleurs auteurs, pour ne pas parler des scribes ordinaires, adoptent des graphies très fluctuantes. Mais l'enseignement de l'orthographe au XVII^e siècle, voire au siècle suivant, n'a pas exactement les mêmes visées qu'ultérieurement. Ce qui est alors en jeu, c'est de pouvoir écrire d'une façon qui soit compréhensible à un lecteur quelconque, c'est-à-dire que les phrases et les mots aient du sens, sans prêter à la confusion, au doute, ou, comme le dit Descartes en 1638, « à l'ambiguïté et aux équivoques » : séparation correcte des mots, distinction des homonymes, des temps ou des modes, ponctuation, figurent parmi les objectifs d'un apprentissage orthographique qui laisse une

large place aux innombrables variations de graphie auxquelles se prête la langue française.

L'orthographe est donc substantiellement liée à l'apprentissage de l'écriture, dont elle est « l'âme », pour reprendre l'expression d'un maître-écrivain en 1667. D'où les deux grandes voies d'apprentissage empruntées jusqu'au XVIII^e siècle : le recopiage attentif de textes écrits ; l'écriture sous la dictée. Dans le premier cas, la norme orthographique est donnée par le texte (manuscrit ou imprimé) à recopier ; dans le second, par le modèle dont dispose celui qui dicte, quelle que soit la qualité de l'orthographe de ce modèle, s'il est de son invention (cf. Documents 1 et 3). Même dans un contexte général d'orthographe mal fixée, il y a donc bien une orthographe – et une seule – à laquelle l'élève est prié de se conformer dans les circonstances précises où se fait son apprentissage.

Reproduire exactement ce modèle met en jeu des capacités qu'on aurait tort de mépriser : observation, attention, mémoire et, *in fine*, intelligence. L'exercice offre par ailleurs l'appréciable avantage d'autoriser une évaluation chiffrée de ces capacités, reposant sur un simple décompte des fautes commises. D'où le rôle qu'a très tôt joué la dictée comme outil d'évaluation des élèves, dans leur classement comme dans leur progrès. Au XVIII^e siècle, elle figure parmi les épreuves régulièrement présentes à l'examen général (« visite de l'école ») que fait subir aux élèves en fin d'année une délégation de communiens. Au collège de Neuchâtel, elle porte le nom de « thème à changer de place » lorsqu'en dépend le rang de l'élève dans la classe (qui change chaque quinzaine ou chaque mois), ou de « thème de promo-

tion » lorsqu'elle concourt à déterminer le passage dans la classe supérieure.

Mais dans le courant du XVIII^e siècle, une nouvelle venue fait son entrée dans les écoles communales : la grammaire française. Elle est présente dans 4 % seulement des programmes en 1701-1750, mais 16 % en 1751-1800 et 47 % en 1801-1826 ; en 1849, elle est enseignée dans la totalité des écoles du pays. L'enseignement de l'orthographe et la pratique de la dictée s'en trouvent modifiés. La première ne s'apprend désormais plus seulement « par routine » ou « par l'usage », c'est-à-dire à force de recopiage attentif, mais, selon le mot d'ordre mille fois répété au XVIII^e siècle dans tous les domaines d'apprentissage, « par principes ». Les principes sont ici ceux que donne la grammaire et les règles qu'elle énonce. Les régents d'école, mais aussi les simples particuliers, font un usage croissant des grammaires, qu'elles soient importées de France comme celles de Restaut (1739) et de Wailly (1759), gros succès de librairie en Suisse romande ; élaborées et éditées sur place par des instituteurs neuchâtelois comme Simonin, du Landeron (1793), ou J.U. Vaucher, de La Chaux-de-Fonds, dont le *Système nouveau d'orthographe* (1797) se présente comme une « nouvelle méthode simple et facile pour étudier la grammaire » ; ou encore, selon une pratique répandue, compilées et bricolées par des enseignants dans des cahiers manuscrits qu'ils ne destinent qu'à l'usage de leur école, au grand dam des parents d'élèves, d'ailleurs, lorsque le maître change, et avec lui les règles de grammaire enseignées...

De son côté, le contenu des textes proposés en dictée évolue. Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, il est essentiellement empreint de morale (cf. document 2). Dans la première moitié du

XIX^e siècle se multiplient les textes d'application grammaticale. Ils peuvent être composés de phrases détachées, suivant l'ordre du cours de grammaire, ou de textes suivis, choisis pour que les principales difficultés grammaticales s'y rencontrent, et notamment les grands *must* que sont l'accord du participe, la distinction entre *quelque* et *quelle que*, à et *a*, *on* et *ont*, etc. Des recueils de dictées, d'une difficulté progressive, commencent à être publiés à cet effet, tel le *Nouveau système de l'orthographe française, confirmé par 121 thèmes choisis et analysés* de H.F. Jacot, instituteur au Locle (2^e éd., 1805), qui, comme son titre l'indique, sert aussi de support à l'analyse grammaticale. Ce n'est qu'un peu avant le milieu du XIX^e siècle qu'un troisième type de texte commence à être également proposé en dictée : le texte littéraire dont on attend qu'outre ses vertus orthographiques, il initie les enfants au beau style et à la poésie.

A cette époque, la Direction de l'éducation publique neuchâteloise, tout nouvellement créée par la loi de 1850, commence à déléguer des observateurs à chacune des traditionnelles visites d'école de fin d'année, ce qui nous vaut un bilan exhaustif de la place, des modalités et des résultats de l'enseignement de l'orthographe, de la grammaire et de l'analyse logique et grammaticale. Le jugement qu'ils portent sur ces branches d'enseignement est nuancé, mais globalement favorable, les principales critiques concernant le défaut de méthode de certains maîtres et l'hétérogénéité constatée d'une école à l'autre. Le rôle de l'Etat sera dès lors d'unifier autant que possible, en les améliorant, les pratiques d'enseignement orthographique et grammatical que la demande des familles avait suscitées, commune par commune, depuis deux siècles.

DOCUMENT 1

L'ORTHOGRAPHE, DE LA COPIE À LA DICTÉE (1722)

Dans son *Traité de l'éducation des enfants*, publié à La Haye en 1722, Jean-Pierre de Crousaz, « professeur de philosophie et mathématique à Lausanne », préconise un mode d'apprentissage qui fait se succéder deux procédés classiques : la copie et la dictée. Il s'agit à la fois d'apprendre l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale, fondée sur la connaissance d'un minimum de règles.

« Pendant que les enfants auront encore besoin d'apprendre à bien peindre¹, un bon écrivain² leur donnera des thèmes de 3, de 4, de 6 lignes. Ils pourront recommencer le même plus d'une fois, en mettant de l'intervalle entre les reprises; mais à condition que chacune sera plus parfaite que la précédente. Ces thèmes seront composés de mots à l'orthographe desquels on manque le plus fréquemment. On leur en fera après cela décrire³ de quelques livres imprimés. Enfin, on leur en dictera; mais on les dictera fort lentement. On corrigera leurs fautes d'orthographe, on les leur fera décrire au net⁴, et un thème suivant sera composé de mots sur lesquels il faudra observer les mêmes règles dont on se sera servi pour les corriger des fautes du précédent ». (Tome I, pp. 259-260).

¹ Bien former leurs lettres.

² Un homme ou une femme ayant une belle écriture.

³ Recopier.

⁴ Recopier le texte corrigé.

DOCUMENT 2

UNE DICTÉE À L'ÉCOLE (1792)

*Copie du Thème écrit le 19^{me} Mars
L'année 1792 jour de la visite de l'Ecole de Boveresse. 5 fautes*

L'éducation doit avoir pour objet principal de former le caractère par la connoissance, l'amour et la pratique de la vertu. Les moyens du succès, sont l'enseignement, la correction et le bon exemple. L'enseignement donne de justes idées et trace le chemin qu'on doit suivre, la correction sert à vaincre l'indocilité; le bon exemple est une instruction vivante qui conduit heureusement le penchant à l'imitation donne du courage et des forces. Par moy François Louis Barrelet de Boveresse. L'année 1792.

Le thème d'orthographe fait partie, avec l'écriture et l'arithmétique, des épreuves écrites que les délégations de communiens viennent faire passer aux élèves, lors de la traditionnelle visite de l'école qui se déroule en général à la fin du semestre d'hiver. L'auteur de cette dictée, fils d'un paysan de la petite commune de Boveresse, et qui deviendra lui-même faiseur d'outils, a treize ans lorsqu'il l'écrit. Il y a commis cinq fautes lors de la visite, comme il le rappelle lui-même, mais sa copie au net est impeccable, à part une coquille (« vetu »), et quelques fautes d'accent et de ponctuation. L'emploi des majuscules, en revanche, est conforme aux usages (fous) de l'époque. On comparera avec les copies de thèmes, plus anciennes, citées *infra*.

2. PENSIONS, LEÇONS, PRÉCEPTORAT

L'offre et la demande de compétences orthographiques se rencontrent également dans trois formes de contrats qui, comparés à ceux qui lient les communes aux régents qu'elles salarient, peuvent être considérés comme purement privés.

L'orthographe s'enseigne d'abord dans les pensions. Les maîtres de pension peuvent être des pasteurs et des régents, très nombreux à accueillir à leur domicile quelques enfants – jusqu'à 5 ou 10 – pour faire leur instruction, mais aussi de véritables petits entrepreneurs en éducation à la tête d'« écoles particulières », de « pensionnats » ou d'« instituts » où quelques dizaines d'élèves sont instruits par un ou plusieurs maîtres ou maîtresses. Quelle que soit leur taille, ces pensions et pensionnats connaissent une extraordinaire prolifération durant le XVIII^e siècle, à Neuchâtel comme dans le reste de la Suisse occidentale. Au début du XIX^e siècle, les instituts de Montmirail (Neuchâtel), Yverdon (Vaud) ou Hofwill (Berne) ne sont que les plus connus d'une famille extrêmement nombreuse où, pour le seul pays de Neuchâtel, des dizaines d'établissements pratiquent ce qu'on a pu appeler « l'industrie des pensionnaires ».

Le XVIII^e siècle voit également la multiplication des leçons particulières, données au domicile de l'élève ou à celui de l'enseignant, dans une très large gamme de matières qui va de la lecture à l'escrime et de l'allemand au dessin. Elles peuvent être individuelles ou collectives, chaque élève ne payant alors qu'une fraction du tarif horaire; elles peuvent également prendre la forme d'un cours régulier, s'adressant alors à un auditoire plus

vaste. On observe, à la fin du siècle, une pléthore de « donneurs de leçons » dans tous les genres. Enfin, le préceptorat est une forme d'enseignement qu'on ne saurait négliger. Précepteurs et gouvernantes n'officent, bien sûr, que dans les familles aisées. Mais il n'existe pas de radicale solution de continuité entre eux et les « bonnes » ou « filles d'enfants », voire même avec les simples servantes, qui travaillent dans les familles plus modestes, et dont est souvent attendue quelque contribution à l'instruction des enfants les plus jeunes.

À la différence des écoles communales, le faible degré d'institutionnalisation de ce marché éducatif, autant que son caractère protéiforme, interdisent de mesurer exactement l'évolution de la place qu'y a tenue l'enseignement de l'orthographe. Les petites annonces parues dans la presse fournissent cependant un indicateur intéressant. Quelque six cents numéros de *La Feuille d'avis de Neuchâtel* dépouillés entre 1760 et 1847 proposent à la fois des publicités pour les pensions (environ 200), des offres ou demandes de leçons particulières (300) et des offres ou demandes de places de précepteurs et gouvernantes (100). Elles précisent le plus souvent le ou les objets d'enseignement proposés ou demandés. L'abondant corpus qui en résulte – près de 1600 mentions de matières ou objets d'enseignement – permet ainsi non seulement d'évaluer la place qu'y occupe la mention de l'orthographe, mais d'en esquisser l'évolution.

S'agissant de pensions, le sens de l'évolution, tel qu'il apparaît dans le tableau ci-après, est clair: la mention de l'orthographe connaît un déclin exactement parallèle à celle de l'écriture; l'affichage de leurs apprentissages respectifs témoigne encore, vers 1780, des

MENTION DE L'ORTHOGRAPHE DANS LE CURRICULUM PROPOSÉ PAR LES PENSIONS (1760-1847)

| | c. 1780 | c. 1819 | c. 1830 | c. 1845 |
|------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Ecriture | 66% | 55% | 38% | 21% |
| Orthographe | 47% | 38% | 8% | 7% |
| Français et langue française | 3% | 29% | 57% | 75% |
| N | 21 | 78 | 26 | 29 |

N = Nombre d'annonces précisant au moins l'une des matières proposées. Les années de référence indiquées sont celles qui sont médianes aux périodes 1760-1799, 1814-1823, 1829-1832 et 1843-1847, qui ont fait l'objet d'un dépouillement.

pratiques anciennement observées, mais qui sont en voie d'abandon rapide dès le début du siècle suivant. Inversement, la montée corrélative du français et de la langue française, dont on précise à l'envi qu'ils seront enseignés « par principes », « selon les vrais principes » ou « dans toute leur pureté », sous-entend manifestement un enseignement de l'orthographe, mais désormais inséré dans un ensemble plus vaste, qui inclut notamment la grammaire, l'analyse logique et l'analyse grammaticale. Affichées assez massivement en tant que telles autour de 1819 (41 % des pensions promettent alors de les enseigner, proportion proche de celle qu'on observe dans les écoles communales en 1801-1826), ces trois matières disparaissent ensuite totalement des annonces pour n'être plus suggérées qu'au travers des notions de « principes » et de « pureté » de la langue.

Sur un mode mineur, cette double évolution s'observe d'une façon analogue dans les offres et demandes de leçons particulières et dans le panel des compétences attendues des précepteurs et gouvernantes : entre le début et le milieu du XIX^e siècle, la place de l'écriture et de l'orthographe y passe de 14 à 2 % environ, celle du français et de la langue

française de 10 à 18 %. Au total, l'observation du marché éducatif privé confirme largement celle de l'enseignement communal, malgré quelques-unes de ses particularités les plus notables : public en moyenne plus âgé (11 à 16 ans environ, au lieu de 6 à 16 ans) et d'un niveau social plus élevé ; mode d'affichage différent (plus séducteur, moins analytique) que celui des règlements d'écoles communales.

3. DICTÉES À DOMICILE

La dictée est si étroitement liée aujourd'hui à l'institution scolaire qu'on a peine à imaginer pour elle un autre cadre. On observe pourtant qu'au moins depuis le XVIII^e siècle, il n'était pas rare que cet exercice fût pratiqué en famille. Les conseils donnés par J.P. de Crousaz, en 1722, s'adressent indifféremment aux enseignants, aux précepteurs ou aux pères de famille (cf. document 1). A la même époque, on possède effectivement divers témoignages (1713, 1720, etc.) d'un apprentissage de l'orthographe et de la pratique de la dictée au sein de familles de laboureurs et d'horlogers neuchâtelois. Au milieu du siècle, c'est un paysan des Montagnes qui dicte des thèmes d'orthographe à un jeune Mulhousien venu chez lui apprendre le français : le rythme de ces dictées est rien de moins que journalier, entre décembre 1751 et mai 1752. Il les lui fait dater et recopier au net dans un « registre », afin que son instituteur mulhousien puisse constater, à son retour, les progrès qu'il a faits. Dans les années 1800, on voit la célèbre Isabelle de Géliou, fille et femme de pasteur, rédiger un recueil de dictées à l'intention de ses enfants. Elles consistent en fragments d'un abrégé d'histoire qu'elle a composé à partir de la lecture de divers

ouvrages: la dictée sert donc aussi de moyen d'apprentissage ou d'imprégnation de savoirs divers, fonction qu'elle n'a jamais cessé et ne cessera jamais d'exercer.

Dans le cas du paysan des Montagnes neuchâteloises, déjà évoqué, on possède un exceptionnel ensemble de dictées que lui-même et sa femme ont fait passer à deux de leurs enfants entre 1765 et 1768⁷. Au total, ce sont près de deux cents textes qu'ils leur ont dictés. Ils privilégient nettement la morale, qu'elle soit empruntée aux auteurs présents dans la bibliothèque paternelle, ou, plus souvent, improvisée en fonction du comportement des enfants. Loin derrière viennent des textes religieux, littéraires, parfois un peu légers (sur la coquetterie et l'inconstance des femmes, notamment), mais aussi des règles et exercices de grammaire, qui représentent 7% du total des textes dictés (cf. document 3).

Ces dictées familiales reflètent assez bien certaines des caractéristiques de l'apprentissage orthographique à cette époque charnière que constituent les années 1750-1770. D'un côté, l'apprentissage de l'orthographe est encore étroitement lié à celui de l'écriture. Comme l'écrit en 1767 le paysan à l'un de ses enfants, alors absent du domicile familial: « *Rien ne me ferois un si grand plaisir que si vous pouviez réussir dans la belle écriture, avec l'ortograf qui doit l'accompagner. Ne vous épargné n'y fraix, n'i veilles, n'i tems, n'i argent pour réüs-*

sir à cès égards. » En même temps, la grammaticalisation de l'apprentissage orthographique apparaît déjà très clairement, à travers certains des textes qu'il dicte, comme dans la recommandation qu'il fait à ses enfants de se procurer et de lire des grammaires, celles de De La Touche (Amsterdam, 1696) et de Palairt (Berlin, 1764) notamment. Message reçu par l'un de ces enfants qui, apprenti horloger, proclame en 1773 que « *la simple lecture de la grammaire accoutume insensiblement à pratiquer les règles d'un stile passablement élégant ou il entre un peu de logique naturelle...* ». L'irruption de l'orthographe grammaticale dans les familles apparaît donc comme tout à fait synchrone avec celle que l'on peut observer dans les écoles communales, dans la seconde moitié du siècle.

* * *

Comparée au cas français, la périodisation de l'apprentissage de l'orthographe à Neuchâtel présente un apparent paradoxe. D'une part, le souci semble en avoir été plus précocement et plus largement répandu qu'en France, dans ses intrications successives avec l'apprentissage de l'écriture et de la grammaire. En revanche, une fois sa scolarisation solidement organisée dans l'un et l'autre pays, au milieu du XIX^e siècle, son importance dans les programmes et dans les examens y a été bien moindre, comme en témoignent la place relativement modeste de l'épreuve de dictée dans les coefficients du brevet d'instituteurs instauré à Neuchâtel en 1850, ou son absence dans l'examen des recrues organisé, au niveau de l'ensemble de la Confédération, à partir de 1875.

Ce double décalage tient essentiellement aux rôles respectivement joués par la demande

⁷ Sur cette éducation – orthographique, notamment –, voir: Hugues Scheurer, « Education, morale et idées politiques de négociants horlogers (fin XVIII^e-début XIX^e siècle) » in *Musée neuchâtelois*, janvier 1994, pp. 23-48; Pierre Caspard, « Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel (XVIII^e siècle) » in *Histoire de l'éducation*, mai 1996, pp. 65-110; *idem*, « Les changes linguistiques d'adolescents. Une pratique éducative, XVII^e-XIX^e siècle », *Revue historique neuchâteloise*, janvier 2000, pp. 5-85.

TROIS DICTÉES À LA FERME (1766-1767)

Teme du 18^e X^{bre} 1766

Quelque bien que vous aye fait a une femme Quelque longtems quelle ait mangé du pain et du sel avec vous votre cadavre apre votre mort nest encore dans la terre quelle songe aprendre un autre Mari.

Teme du 29 X^{bre} 1766

Les suisses sont bons hommes de Guerre et de travail propres a suporter toutes sortes dincommo-dites au reste fidelles a ceux quil entreprenent de servir, si bien que les plus grand Princes d'Europe recherchent leur alliance.

Et quand meme ils ne sont dordinaire propre aux lettres pour avoir lEsprit grossier ressentant lapreté des Montagnes Si est ce que quand ils se mettent daprofondir une chose, ils la concoivent fort bien et font sortir de Grands personage d'Entre eux. Ils sont peut adonnez au trafic, et ne se souss-cient des délices etrangers mais sont fort sujets au vin.

Tême du 7^e Fevrier 1767

Pluriel

Nous travaillions vous travailléz ils travaillent fort peu quand ils etaient jeunes, nous travaillions vous travailléz ils travaillent beaucoup plus à cette heure nous travaillerons vous travailleres ils travailleront à lavenir car il y à aparance qu'un tems va venir que la necessité obligera plusieurs à se donner au travail.

Cet échantillon de thèmes dictés à deux de ses fils, âgés de 14 à 15 ans, par un paysan de la Chaux-de-Fonds, témoigne d'un apprentissage soutenu de l'orthographe au domicile familial. Leur longueur, de quelques lignes seulement, correspond aux recommandations de J.P. de Crousaz. Pour le reste, ils souffrent manifestement d'un défaut de méthode: absence de progressivité dans la difficulté, choix de textes peu cohérent et, surtout, vigilance insuffisante sur la correction des fautes. Ces «copies au net», portées sur un cahier après avoir été théoriquement corrigées par les parents, contiennent encore un nombre important de fautes d'usage et de grammaire. Elles témoignent donc aussi sur le niveau orthographique du père, qui rappelle, dans une lettre de 1768, que c'est de son propre père, laboureur, « que jay receu lecon de lecture, d'écriture, d'hortographe d'arismetique, nayant eu d'autre ecole francoise jusqu'à l'age de 14 ans ».

sociale et par l'Etat dans l'un et l'autre pays. A Neuchâtel, la langue et son orthographe ont essentiellement été un outil de communication dans l'économie d'échanges et la société de services qui a commencé à s'imposer, plus tôt qu'en France, en moyenne⁸, à la fin de l'époque moderne. La demande d'orthographe et de grammaire a donc cherché plus précocement et plus massivement à se donner les moyens – publics ou privés – de se satisfaire. En revanche, le surinvestissement politique dont la langue a été l'objet dans la France post-révolutionnaire, comme expression et instrument de l'unité nationale, a donné à la question de l'orthographe une importance qu'elle n'avait pas lieu d'avoir au même degré dans un pays fédéral et multilingue comme la Suisse⁹. Même appliqué à des espaces culturels et linguistiques voisins, voire communs, le travail de périodisation des disciplines scolaires fait apparaître la nécessité de les ancrer dans les contextes socio-économiques et politiques où elles ont spécifiquement pris naissance. ❧

⁸ Du point de vue éducatif, il est clair que la « France » n'est au XVIII^e siècle qu'une moyenne fictive entre des situations régionales très contrastées, alors que Neuchâtel est un petit pays beaucoup plus homogène. Sa comparaison avec Montbéliard ou la Franche-Comté, par exemple, ne révélerait pas, en terme d'instruction, d'écarts aussi considérables que ne le laissent entendre les jugements souvent portés sur la France d'Ancien Régime, en général.

⁹ Sur ce contraste, il faut lire en parallèle : Michel de Certeau, Dominique Julia, Jacques Revel, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*. Paris, Gallimard 1975 320 p. ; Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*. Paris, Aubier, 1996, 428 p. et Denis Lacorne, Tony Judt (Dir.), *La politique de Babel. Du monolinguisme d'Etat au plurilinguisme des peuples*. Paris, Karthala, 2002, 348 p., qui comprend notamment : Uli Windisch, « Multiculturalisme et plurilinguisme : le cas suisse », pp. 227-253.

PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉS DE FRIBOURG ET NEUCHÂTEL

Sans doute les murs des écoles transcendent-ils les courants pédagogiques. Pour autant, la question des rapports entre architecture scolaire et pédagogie ne va pas de soi. A Fribourg, deux établissements édifiés l'un aux XVI^e et XVII^e siècles pour l'enseignement supérieur, le collège Saint-Michel, l'autre au début du XIX^e siècle pour l'enseignement élémentaire, l'école du Père Girard, montrent pour chacun des ordres pédagogiques comment les choses se réglaient avant que l'instruction ne soit publique.

ARCHITECTONIQUE D'UN COLLÈGE POUR L'ÉLITE¹

Significations de l'implantation

La Compagnie de Jésus, premier ordre enseignant de la Contre-Réforme, privilégie l'implantation urbaine de collèges d'humanités. Les classes moyennes réclament l'accès à la culture écrite que l'imprimerie propage. Les pédagogues inventent une méthode capable de gérer de gros effectifs sans multiplier le nombre des maîtres par une division en « classes », subdivisées en groupes de capacités, du moins au début, susceptibles d'assurer une progression dans l'enseignement : la méthode simultanée, faite d'explications magistrales, d'exercices et d'examens pour des volées d'élèves du même âge enseignées dans un même local, la « classe ». Dans chaque ville non dotée d'une université, les

Etats protestants, grâce aux sécularisations, fondent une académie et les Etats catholiques un collège qu'ils confient à un ordre enseignant, à la Compagnie de Jésus, le plus souvent, laquelle tiendra plus de 500 établissements au tournant du XVIII^e siècle, dans toute l'Europe.²

La recherche actuelle, en renouvelant la vision traditionnelle du collège d'Ancien Régime organisé en espace clos, fermé aux dynamiques de la ville, montre plutôt que ces constructions monumentales étaient conçues pour s'intégrer à l'espace de la cité, pour y marquer la place nouvelle accordée à la pédagogie.³ Mais que le collège ouvre, comme par

¹ D'après « 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, pp. 265-292.

² Adrien Demoustier, « Les Jésuites et l'enseignement à la fin du XVI^e siècle » in *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. Edition bilingue latin-français, Paris, Belin, 1997, pp. 13-15.

³ Voir Stéphane Van Damme, « Sociabilité et culture urbaines. Le rôle du collège de la Trinité à Lyon (1640-1730) » in *L'établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire, XVI^e-XX^e siècles*, n° spécial de la revue *Histoire de l'éducation* (dirigé par Marie-Madeleine Compère et Philippe Savoie), Paris, INRP, Service d'histoire de l'éducation, 2001, p. 79.

exemple au XVIII^e siècle, son observatoire, ses cabinets de curiosité ou sa bibliothèque et donc participe à la vie culturelle environnante ne suffit pas à en faire un établissement pédagogique pleinement moderne, au sens où l'entendent les pédagogues de la Renaissance ou le courant progressiste des Lumières. Que les professeurs s'adonnent à l'astronomie d'un observatoire pour lequel Stéphane Van Damme ne relève à Lyon qu'un engouement « relatif »⁴, collectionnent les curiosités naturelles pour une mise en scène ludique à visée pédagogique⁵ ou acquièrent le *Discours de la méthode* pour en réserver la lecture de morceaux choisis en académies, n'implique pas forcément un développement de l'esprit critique chez leurs élèves. Cela est d'ailleurs une autre histoire. Concentrons-nous ici sur la logique de l'espace adoptée par les nouveaux collèges des Temps modernes.

En effet, au sein même de la ville, le collège constitue désormais un référentiel⁶. Sa position culturelle ne le cède en rien à sa position géographique chaque fois que l'escarpement du terrain peut en favoriser le lien. A Fribourg justement, campé sur la colline du Belsex, le « beau rocher » vraisemblablement, le collège profile dans le

panorama de la capitale⁷ cantonale un édifice à haute valeur symbolique, parmi les plus significatifs de la cité avec la collégiale (cathédrale depuis 1925), l'hôtel de ville, la chancellerie, l'académie de droit, l'hôpital, l'arsenal ou le grenier. Détail révélateur, dans son ouvrage sur Saint-Michel rédigé pour l'Exposition nationale de 1914, le Recteur Jaccoud intitule le chapitre consacré aux bâtiments du collège : « Le Monument », avec un « M » majuscule. Le dessein est manifeste de signifier la dimension d'un édifice dont la fonction historique, exaltante, apparaît digne de mémoire. Canisius lui-même, le fondateur, estime qu'on ne trouverait pas dans toute la France un collège aux bâtiments d'allure si « grandiose et somptueuse »⁸. Bref, il est bien à l'image des 500 collèges que les jésuites édifieront sur tout le Vieux continent. « *Ce vieux Collège vers lequel nos yeux ne se lèvent jamais sans une douce émotion* »⁹, disent de lui ceux qui y sont passés. L'imposant ensemble collégial matérialise l'idée d'une formation intellectuelle de « l'élite » dont la position sociale est anticipée par celle du lieu de son ins-

⁴ Stéphane Van Damme, *op. cit.*, p. 83.

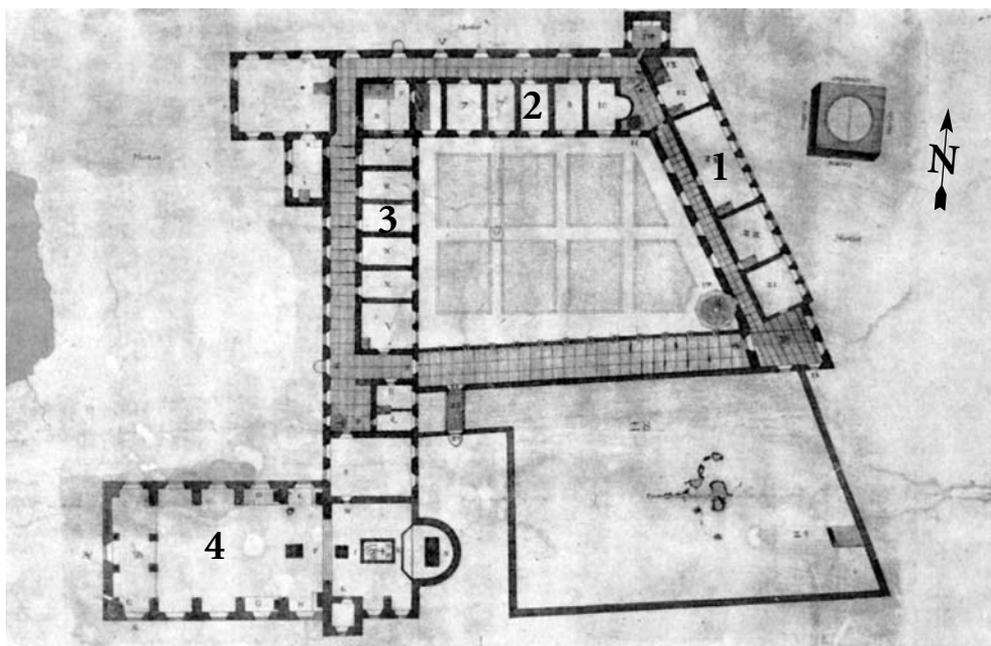
⁵ Comme l'ont montré pour Lyon : Marcel Chaboud, « Les sciences et leur enseignement à Lyon avant la Révolution » in : *Education et pédagogie à Lyon de l'Antiquité jusqu'à nos jours* (Guy Avanzini, dir.), Lyon Centre lyonnais d'études et de recherches en sciences de l'éducation 1993, pp. 111-128 ; Pierre De Vregille, *L'observatoire de la Trinité de Lyon, 1565-1794*, Bruxelles, Polleunis, 1906. Bibliographie citée in Van Damme, *op. cit.*, p. 82.

⁶ Ainsi, les jésuites du collège de la Trinité à Lyon « ont cherché à acquérir, dans la ville, un monopole dans la représentation des savoirs », explique Stéphane Van Damme in *op. cit.*, p. 86.

⁷ Selon Montesquieu (*Cahiers*) : « *C'est la capitale qui surtout fait les mœurs des peuples* » et Reynold reconnaît, qu'à Fribourg, c'est bien « la République (qui) est l'œuvre de la Ville » (De Reynold Gonzague, *Fribourg, Lausanne, Marguerat*, 1946, p. 6).

⁸ Cité sans indications de sources par : Strub Marcel, « Le Collège Saint-Michel » in *Les monuments d'art et d'histoire du Canton de Fribourg*, T. III, *La Ville de Fribourg. Les monuments religieux* (deuxième partie), Bâle, Birkhäuser, 1959, p. 147. Plus exactement, Canisius s'était étonné dans une lettre de protestation au Visiteur de l'Ordre qu'un Collège puisse être aussi imposant et aussi coûteux, ce qui restait contraire, selon lui, à la vertu de pauvreté. Jean-André Marquis, *Le Collège Saint-Michel de Fribourg (Suisse). Sa fondation et ses débuts 1579-1597*, Thèse lettres, Fribourg Editions, Saint-Paul, 1969, p. 132.

⁹ Auguste Schorderet, « Le Collège Saint-Michel » in *Annales Fribourgeoises*, VI/1918, p. 50.



Collège Saint-Michel. Plan parterre. Dressé et gravé en 1661 (Fribourg, Archives de l'Etat) in Marcel Strub, *op. cit.*, Bâle, Birkhäuser, 1959, p. 138 (1-4 : voir p. 273).

Girard¹³. Selon Reynold, c'est « *la Cité des études au-dessus de la Cité du gouvernement* »¹⁴, haut Quartier latin dont les facultés des sciences humaines de l'Université renforceront la fonction au XX^e siècle. Ainsi, en confiant la formation de l'élite aux soldats du Christ, les « princes » du pays font de leur religion un enjeu de leur politique. L'esprit d'entreprise, pour plusieurs siècles, se cristallise dans l'investissement confessionnel, autour d'une volonté inébranlable d'emprise normative sur les esprits. On sait qu'en Europe, la Réforme catholique se double d'une Contre-Réforme dont les bastions sont des collèges, nouveaux fers de lance d'un combat idéologique se substituant à la croisade les

armes à la main. Pour la civilisation, c'est une forme d'adoucissement des mœurs, un relatif progrès. Et pour rendre manifeste l'agent de ce progrès, sa symbolique monumentale est clairement affichée au fronton du paysage.

Plan et fonctions

Du site qui inscrit le prestige de l'édifice dans la géographie urbaine, il faut aller au plan dont la structure en révèle les fonctions. Conformément aux canons du célèbre « *modo nostro* »¹⁵ leur imposant de concevoir chaque établissement comme un cloître, une école et un lieu de culte distincts, les architectes jésuites ouvrent les classes du bâtiment des cours (ou

¹³ *Explication du Plan de Fribourg, dédié à la jeunesse de cette ville, pour lui servir de première leçon de géographie*, Lucerne, Meyer, 1827, p. 56.

¹⁴ Gonzague de Reynold, *Fribourg*, Lausanne, Marguerat, 1946, p. 15.

¹⁵ Le code de construction « selon notre façon (de procéder) » basé sur le modèle du Collège Romain construit en 1560, code que les architectes jésuites devaient respecter pour placer les collèges en situation d'appliquer les prescriptions de la *Ratio studiorum*. Voir Jean Valéry-Radot, *Le recueil de plans d'édifices de la Compagnie de Jésus conservé à la bibliothèque de Paris*, Rome, 1960.

«gymnase») sur la façade nord-est, ce qui permet de préserver la quiétude des jardins intérieurs sur lesquels donnent la maison des Pères (ou «collège»), l'appartement du recteur, les salles conventuelles (bibliothèque, réfectoire...). L'église, elle, est excentrée afin de ménager pour la ville un accès indépendant aux offices et à la prédication.

Selon Brigitte Pradervand-Amiet, l'angle obtus formé entre l'aile nord et l'aile est de Saint-Michel permettrait au soleil de pénétrer plus directement dans les bâtiments.¹⁶ En réalité, dans l'aile est de Saint-Michel, celle du gymnase originel, ce sont les corridors qui reçoivent le soleil et non les salles de classes dont les fenêtres donnent sur le versant opposé. En pédagogues avertis, les jésuites orientent le bâtiment de cours de façon à protéger le travail des élèves du rayonnement direct, ennemi de l'ergonomie scolaire. Bien que le choix du site réponde globalement à une préoccupation de type hygiéniste, on l'a dit, le plan du Collège doit aussi privilégier le fonctionnel. Ainsi, l'église monumentale, placée au sud pour qu'on puisse y accéder directement de la ville sans que les entrées séparées par le collège et le gymnase ne soient contrariées, fait ombrager l'après-midi aux bâtiments conventuels. Par ailleurs, ce sont les fondations d'un bâtiment préexistant qui ont très vraisemblablement déterminé le fameux angle obtus entre les ailes nord et est, comme le montre la grande vue colorisée de Grégoire Sickinger (1582) où apparaît encore la «maison forte» originelle, implantée sur l'axe sud-est/nord-ouest du futur gymnase¹⁷.

¹⁶ Brigitte Pradervand-Amiet, *L'Ancienne Académie de Lausanne. Innovation et tradition dans l'architecture scolaire du XVI^e siècle*, Etudes et documents pour servir à l'histoire de l'Université de Lausanne XV, Lausanne, 1987, pp. 83, 99.

¹⁷ Fribourg, Musée d'Art et d'Histoire.



Fenêtres des salles de classe. Façade N-E du gymnase (1586)

La perspective hygiéniste des Temps modernes se lit dans l'architectonique: la façade du gymnase, édifié «au grand air», s'ouvre sur l'horizon visible de la colline où il est implanté, tandis que l'orientation N-E garantit une luminosité optimum, sans que la lumière solaire directe n'entrave le travail scolaire et sans que la masse d'un bâtiment opposé ne la réduise. En somme, un endroit protégé qui ne soit pas fermé, aéré qui ne soit pas battu par les vents et éclairé qui ne soit pas inondé de lumière! Photo in Louis Maillard, *Voyages en Pays de Fribourg*, Genève, Roto-Sadag, 1934, p. 88.

Pradervand-Amiet suggère par ailleurs que le plan adopté pour l'Académie de Lausanne, dotée également d'un angle obtus entre ses deux ailes principales, aurait été repris à Fribourg pour Saint-Michel: hypothèse rendue plausible par la proximité des deux villes, soutient l'auteur, d'autant plus que les architectes de Fribourg ne sont «probablement pas» jésuites – supposition reprise de l'historien d'art Marcel Strub –,¹⁸ car ils n'auraient «probablement pas» pu s'inspirer d'une réalisation protestante. Encore une fois, vaine pétition de principe puisque les deux ensembles, s'ils procèdent, du moins peut-on le supposer, d'une même perspective hygiéniste et d'une même symbolique d'implantation, découlent d'une architectonique

¹⁸ *Op. cit.*, p. 136.

propre, la paternité des plans de Saint-Michel ayant par ailleurs été formellement attribuée aux fils de saint Ignace¹⁹.

Quant au plan intérieur et au décor, leur rôle est d'illustrer la pédagogie des lieux, d'en fixer la finalité dans les esprits, d'éveiller les sens à une intériorisation de ses messages plastiques, conformément au culte de l'image que développe l'Église à la Contre-Réforme. Une pédagogie édifiante donc, relayée dans la classe par les humanités de la *Ratio studiorum*. Dans l'aile ouest reliant le corps central à l'église, la porte majestueuse de l'appartement du recteur circonscrit le siège du magistère à partir de l'étage noble. Du Père jésuite au directeur ecclésiastique d'après la proscription de 1848, hormis une brève période de transition, le recteur gouverne son Collège en toute autonomie, en accord avec la philosophie politique et sociale de l'État. Et la première représentation de la légitimité d'un système centré sur la personnalité de son chef charismatique apparaît tout autour de la porte marquant son point d'ancrage. Dans le hall solennel, une galerie de portraits mêle le souvenir des fondateurs aux grands tableaux de la vie du Christ. À partir de ce premier étage névralgique, les représentations des grandes figures essaient comme en autant de cercles concentriques dans les corridors, la salle à manger des professeurs, les chapelles et bien sûr l'immense église rococo. À elle seule, celle-ci représente tout un lieu de mémoire de l'édification catholique, avec de nombreuses reproductions plastiques des protagonistes de la propagande des jésuites, jusqu'aux somptueuses statues d'argent du trésor de la Grande

Congrégation latine²⁰: l'archange saint Michel (tableaux, fresques, statue du trésor), saint Ignace (tableaux, buste du trésor) à qui est dédiée une chapelle, les trois Pères fondateurs (le prévôt Schneuwly, le nonce Bonomio, le père Canisius), ainsi que les jésuites qui se sont distingués dans le monde²¹. Partout, des Autorités proposées à l'édification des générations de collégiens, tel le frère de Reynold, tantôt animé d'une curiosité admirative pour les dix-neuf tableaux de la vie de saint Ignace, tantôt agité d'une ferveur mêlée d'effroi pour la grande fresque de saint Michel terrassant Lucifer²².

Incontestablement, le champion du panthéon de Saint-Michel, c'est Pierre Canisius: grands tableaux au corridor du premier étage ainsi qu'au chœur de l'église – où le saint est représenté par Wuilleret prêchant *urbi et orbi*, face au pape, à l'empereur, aux rois, au patriciat de la cité et au peuple –, chambre mortuaire transformée en chapelle, buste du Bienheureux commentant les Écritures sur la place d'entrée du Collège – au pied duquel se tirent souvent les photos de classes –, tombeau au centre du chœur avec des restes transférés en 1625, châsse des reliques conservées dans la chapelle ronde, de la béatification (1865) à la canonisation (1925), puis transférée au chœur. Le Collège baigne dans le climat de cette représentation édifiante: partout, le rôle du réformateur catholique est glorifié, inscrit aux murs du Collège-Monument.

²⁰ Vouée au culte marial, elle encadrait les étudiants des années supérieures dans les œuvres de charité. En dépit de nombreuses vicissitudes, elle est toujours active à l'heure actuelle. Voir Yvan Andrey, *Ad Majorem Dei Gloriam. Le trésor de la Grande Congrégation latine et la pharmacie du Collège Saint-Michel de Fribourg*, Fribourg, Musée d'Art et d'Histoire, catalogue de l'exposition de 1990, 83 pp.

²¹ Tel le Père Jacques Gaschoud, célèbre missionnaire à Constantinople au XVIII^e s.

²² Gonzague de Reynold, *Mes Mémoires*, Genève, Éditions Générales, t. II, 1960, pp. 224-226.

¹⁹ Voir la thèse de Jean-André Marquis, *op. cit.*, p. 127.

Mobilier et géographie de la classe de collège

Pupitres à deux places des petites classes de St-Michel²³

Un mobilier et un matériel scolaires analogues au primaire pour la petite part des élèves voués aux études longues dès l'âge de onze ans.

A l'origine, dans les petites classes, l'espace était quadrillé: places pour ceux qui font du latin (devant), qui écrivent (plus haut), qui lisent (de côté); places pour les élèves d'origine modeste (à distance), pour les nouveaux; banc d'infamie ou des ignorants (en vue, à l'écart)...²⁴



Bancs d'auditoire des grandes classes dans un collège catholique et une académie protestante. A gauche, cours de philosophie à St-Michel dans l'entre-deux-guerres²⁵. A droite, cours de droit à l'ancienne Académie de Lausanne (actuel gymnase de la Cité) au début des années 1970²⁶.

A St-Michel, la chaire attend encore la *lectio brevis* du dominicain. A la Cité, la chaire n'a plus d'affectation pédagogique. Elle est conservée comme témoin d'une pratique surannée et élément d'un auditoire protégé au même titre que le bâtiment de l'Académie. Sinon, quelle que soit la tradition confessionnelle, catholique ou protestante, quand les bancs sont préservés la salle

fonctionne comme auditoire pour des cours de type académique. «L'agitation de 1968 n'a pas fait disparaître ici plus qu'ailleurs les cours *ex cathedra*», souligne d'ailleurs Henri Meylan. La géographie scolaire de la salle, induite par le mobilier, aurait un effet de préservation des relations pédagogiques de type transmissif, facteur non négligeable du maintien de la tradition frontale-magistrale voire de son renforcement. En France par exemple, le ratio *ex cathedra*/exercice, qui était de 1 à 2 au XIX^e siècle, s'est même inversé au tournant du XX^e siècle, consacrant le primat de la transmission orale sur le traitement de l'information.

²³ Photo in Louis Maillard, *op. cit.*, p. 88.

²⁴ Voir Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES, 1976, p. 119.

²⁵ *Ibid.*, p. 89.

²⁶ Henri Meylan, «L'Université» in *Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud, tome 5. Les Institutions ou Le Pouvoir chez les Vaudois*, Lausanne, 24 Heures, 1974, p. 185 (photo Marcel Imsand).

Dans ce cadre architectonique, une géographie de classe rationnelle (alignement des pupitres ou des bancs) sert la finalité d'une pédagogie frontale, l'explication, transmise oralement, passant dans la copie d'examen par le truchement d'une prise de notes ou d'un exercice. L'explication est donnée, elle n'est donc pas proposée sous la forme d'informations brutes à traiter directement par les apprenants. Dans ce contexte, l'examen classique est d'ailleurs bien une épreuve de restitution d'un savoir, corrigée par son dispensateur, non un travail de transfert dans une situation nouvelle.

La méthode, dite simultanée ou «magistrale» depuis que la pédagogie de la parole a surclassé la pédagogie de l'exercice, au XIX^e siècle, renforce même la rigueur du rangement des élèves en «classes» (volées d'âges homogènes travaillant simultanément), de l'attitude magistrale frontale (marquée par une position supérieure de l'orateur) et de la discipline d'écoute.

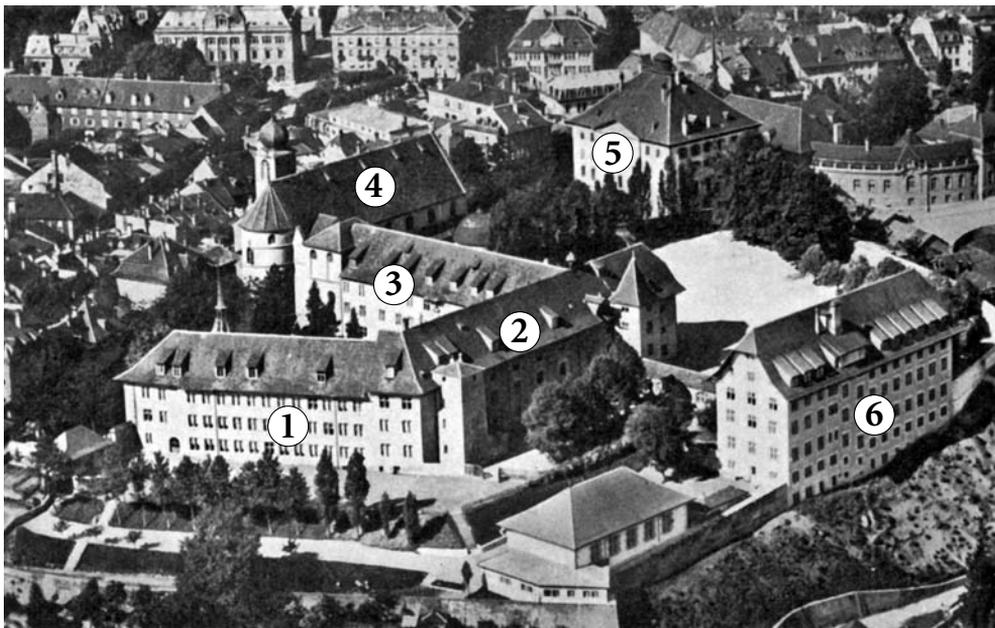
En fait, la configuration en salle de classe a été conçue pour une pédagogie de l'exercice complétant celle de l'explication magistrale. Antoine Prost observe que le cours magistral, communément associé à ce qu'on désigne aujourd'hui sous l'appellation «méthode traditionnelle», n'émerge vraiment qu'à la fin du XIX^e siècle. Auparavant, l'horaire des lycées comprenait sept à huit heures d'étude pour seulement quatre heures de cours, un rapport de deux à un en faveur du travail individuel (sous forme d'exercices: restitution des copies, lecture des meilleurs travaux, commentaires, corrections, donnée du devoir suivant...) qui se renverse en faveur de l'explication magistrale, au cours du premier XX^e siècle²⁷. Pierre

Caspar note de son côté, en avançant le moment de l'inversion, une «montée en puissance du cours magistral» au XIX^e siècle déjà, avec une parole professorale qui tend à se faire «envahissante», alors que ce qui domine encore au XVIII^e siècle, c'est bien une «pédagogie de l'exercice» auquel les élèves consacrent le plus clair de leur temps, dans les collèges comme à Polytechnique où les exercices occupent jusqu'à 80% du temps des élèves, au début du XIX^e siècle²⁸. Toujours est-il que la salle de classe rectangulaire meublée de bancs faisant face au pupitre d'où vient l'explication ou la correction, que la primauté soit accordée à la parole ou à l'exercice, est fondamentalement un local conçu pour les pédagogies frontales et dont la norme a scellé l'architectonique des constructions scolaires.

A l'instar de Saint-Michel de Fribourg, tels sont donc les «Monuments» que les Etats confessionnels dédient à la pédagogie naissante de ce qui deviendra, au tournant du XIX^e siècle, l'ordre pédagogique du secondaire, partout en Europe, pour l'édification de générations enclassées en volées, rationnellement. On a ainsi créé une géographie et une architecture du lieu d'éducation, servantes d'une pédagogie prescrite pour sortir l'élève de sa sauvagerie et le mouler dans la culture des humanités classiques, référence de l'ordre aristocratique puis de la bourgeoisie avide de bénéficier d'une même distinction des classes roturières. La géographie fonctionnelle de tels collèges, leur implantation symbolique, l'orientation de chacune des ailes relativement à sa destination propre et au lien qu'elle

²⁷ Antoine Prost, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, pp. 21-22.

²⁸ Voir *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. 1720-1830* (dir. Pierre Caspard), n° spécial de la revue *Histoire de l'Éducation*, Paris, INRP, 46/1990 (Pierre Caspard, «Introduction», p. 2).



Vue générale du collège Saint-Michel de Fribourg, prise du nord-est (vers 1940) ²⁹

1. Gymnase (salles de classe, 1585-1586)
2. Collège (bâtiment des pères, salles conventuelles... 1586-1596)
3. Aile administrative (appartement du recteur, économat, bibliothèque... 1659-1661)
4. Eglise des jésuites (1604-1613), baroquisée (1756-1765)
5. Lycée (1829)
6. Internat (première moitié du XX^e siècle)

entretient avec l'ensemble, tout ce système de significations et de cohérences n'a guère survécu à l'augmentation des effectifs. Avec la secondarisation de masse, dans le second XX^e siècle, chaque corps de bâtiment est peu à peu colonisé par les salles de classe, la portée du site effacée par les effets de l'urbanisme moderne.

Quant à la « classe », justement, socle architectonique primordial de la pédagogie rationnelle, elle constitue un des rares éléments qui survivront intégralement à l'en-

semble, avec les chapelles et l'église. La classe constitue en effet un héritage parmi les plus inaltérables peut-être de l'histoire de l'éducation, au même titre que la propension à préférer le savoir, à « faire le programme » ou à sélectionner une élite. Comme telle, rectangle de 30 places d'élèves rangés pour l'exercice et la réception de la parole magistrale, un côté destiné à faire entrer la lumière naturelle, elle servira d'archétype aux locaux d'enseignement voués à la méthode simultanée-frontale jusqu'au XX^e siècle, quel que soit le ratio *ex cathedra*/exercice adopté.

²⁹ Photo aérienne des années 1940 in Marcel Strub, *op. cit.*, p. 137.

L'ÉMERGENCE D'UNE ARCHITECTURE POUR LE PRIMAIRE

On peut donc parler d'un archétype, un archétype qui ne sera pas sans influence sur les constructions de l'ordre du primaire, à l'évidence, mais un archétype dont les canons rendront la copie, eu égard à la spécificité des pédagogies, relativement malaisée. D'ailleurs, dans l'ordre du primaire, ce ne sont pas les réalisations pilotes s'efforçant de trancher avec le plan de la classe traditionnelle organisée en colonnes de pupitres qui ont manqué. Ainsi, l'école des garçons conçue et réalisée à Fribourg pour l'application d'une pédagogie coopérative et démocratique, dans les premières années du XIX^e siècle, par le Père Grégoire Girard³⁰. Une construction particulièrement intéressante puisque dans cette même petite cité de six ou sept mille âmes en 1800, deux conceptions philosophiques et sociales opposées de la pédagogie (éducation de l'élite aux humanités, éducation populaire à la leçon de choses) vont précisément engendrer deux architectoniques scolaires spécifiques.

Et d'abord, pour l'école des garçons conçue par Girard, pas de position solennelle sur les hauts de la ville. Tout au contraire, un emplacement sans envergure pour une bâtisse que rien ne permet de distinguer dans le panorama urbain, presque à l'abri du regard s'il n'était sa sobre façade néoclassique ressortant d'un rang de maisons plus communes de

³⁰ L'abondante littérature consacrée depuis un siècle et demi au Père Girard vient d'être couronnée par une thèse consacrée plus particulièrement à la contextualisation du concept d'école pour tous élaboré par le grand pédagogue suisse. Voir Paul Birbaum, *Pater Gregor Girards Konzeption der Volksschule aus Schulgeschichtlicher Perspektive*, Bern, Peter Lang, « Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft », 2002.

l'étroite et sombre rue des Chanoines, à l'opposé de l'ample et prestigieuse Grand-Rue. En fait, conçue pour tous les élèves de la ville, y compris les petits va-nu-pieds des rues déshéritées, l'école du Père Girard peut passer pour ce qu'on appellera plus tard, à la fin du XIX^e siècle, un « palais scolaire ». Là réside sa vraie grandeur. Non pas dans la noblesse d'un programme d'humanités réservé aux rejetons des familles aisées, mais dans une architecture mise au service des apprentissages, sans considération de l'origine sociale des élèves, dans un style plutôt réservé aux grands édifices de la république³¹, voire aux hôtels patriciens de la Grand-Rue. La *Knabenschule* de Girard, eu égard à la modestie et à l'inconfort des locaux réservés jusqu'ici à l'école primaire, c'est un véritable édifice pour les enfants du peuple, conçu intégralement pour eux, un cadre digne et fonctionnel pour une pédagogie de l'alphabétisation de masse, un cadre marquant par sa façade et son vestibule l'émancipation que l'école promet aux plus démunis.

Une école conçue pour le rythme des élèves en 1819

Parmi les innombrables expériences qui se sont efforcées depuis le XVI^e siècle de renouveler la « classe » comme lieu d'éducation et comme méthode pédagogique, celle de Girard conduite à Fribourg entre 1804³² et

³¹ Ainsi, le lycée (1829) sera édifié dans le même style dix ans après l'école des garçons de Girard. Il complètera la cité des études, au sommet symbolique de la ville où trône déjà l'ensemble monumental de St-Michel.

³² 1819 pour la mise en fonction du nouveau bâtiment de l'école des garçons édifée par Girard. J'ai déjà eu l'occasion de présenter la méthode propre à l'architecture de l'école du Père Girard, présentation réadaptée ici pour la comparaison avec la géographie scolaire d'un collègue jésuite, dans la même ville. Voir « Girard et le "cycle pédagogique" ». Anthologie de l'application du

1823 présente l'avantage d'offrir les sources directes pour un examen des liens entre l'architecture scolaire et la pédagogie pour laquelle elle a été conçue, c'est-à-dire pour observer comment fonctionnait le principe des groupes de niveaux³³. En fait, la tradition du système « classe » en groupes de capacités, développée dès le XV^e siècle, avec un maître coordonnant les efforts d'élèves travaillant par niveaux, est restée vivace, ici ou là³⁴. En particulier dans les collèges, la méthode simultanée a souvent réduit le système originel à une volée rangée et instruite frontalement. Avec les plans d'études modernes, tel celui que Diderot rédige dans les années 1770, l'étude des choses réclame un examen fait d'observation et d'exercice, sans se payer de mots, les élèves œuvrant en synergie. Le renouveau ou l'émergence de tels plans d'études commande par ailleurs une géographie de la classe conditionnant des relations sociales et pédagogiques plus ouvertes et interactives.

Plan d'une école girardine³⁵

Lorsqu'il aborde la question du « Matériel de l'école », Girard décrit plus précisément encore le « local » idéal pour l'application de

concept dans la longue durée » in *Père Grégoire Girard (1765-1850). Son œuvre, sa pensée pédagogique, son impact* (Fritz Oser ; Roland Reichenbach, dir.), Fribourg, Éditions universitaires, 2002, pp. 31-47.

³³ Décrits notamment par Gabriel Mützenberg, *Grands pédagogues de Suisse romande*, Lausanne, L'Âge d'homme, 1997, pp. 78-80.

³⁴ Comme vient de le montrer une remarquable étude consacrée aux pédagogies pratiquées notamment dans le couloir rhénan au siècle des lumières. Voir Loïc Chalmel, *Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle*, Peter Lang, « Exploration. Education : histoire et pensée », 2004.

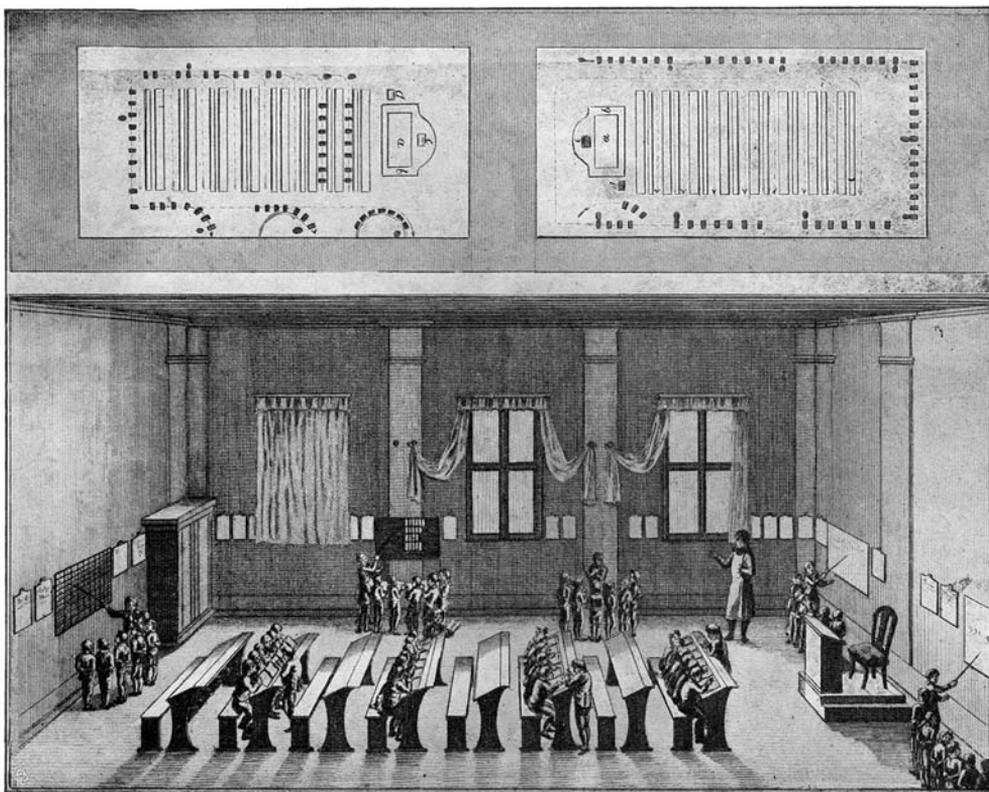
³⁵ In *Centenaire du Père Girard. Fête du centenaire de l'appel du Père Girard à la charge de Préfet des Ecoles primaires de la Ville de Fribourg, 18 juillet 1905*, Fribourg Saint-Paul, 1906, p. 63.

son mode « graduel », dans l'édifice qu'il réussit à faire construire à Fribourg sur ses propres plans, en 1819.³⁶ (Voir pages suivantes) En 1907, après diverses utilisations, le bâtiment qui abritait aussi la salle des assemblées bourgeoises, au rez-de-chaussée, sera finalement transformé en maison de justice, fonction qu'il occupe toujours à l'heure actuelle.

Ainsi, la « gradation » girardine, forme de cycle pédagogique avant la lettre en quelque sorte, a pu s'épanouir à Fribourg durant cinq ans, de 1819 à 1823³⁷, au sein d'une architecture créée pour répondre, dans l'idéal, aux exigences de l'école pour tous, primaire et pré-secondaire (hormis la filière latine). Une architecture qui rompt avec le canon des salles de classe dévolues à la méthode simultanée, avec des élèves assignés à leur place pour répondre aux impératifs du magistère frontal. Mais voilà, une frange réactionnaire influente du patriciat local, peu encline à accepter un risque d'évasion sociale par une instruction répandue jusqu'aux élèves en sabots, réussit à retourner l'évêque et l'opinion. L'école est transformée pour un autre usage, Girard expatrié, les jésuites rappelés. L'architecture de la leçon l'emporte sur celle de l'exercice. ↵

³⁶ Marcel Strub, *op. cit.*, pp. 339-345.

³⁷ L'efficacité de l'école girardine fait sa réputation. On accourt pour assister au prodige : voir un élève de condition modeste lire, écrire, calculer, parler une langue seconde, raisonner... Percevant le risque de déclassement social, un patriciat au petit pied met aussitôt fin à l'expérience et rappelle les jésuites. Voir Marie-Thérèse Weber, *La pédagogie fribourgeoise du Concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?*, Peter Lang, « Exploration. Pédagogie : histoire et pensée », 1997, pp. 119-122.



Une gravure souvent reproduite dans la littérature consacrée à l'enseignement mutuel en Europe s'avère particulièrement précieuse pour une telle observation, le « Plan d'une école girardine », publiée initialement en Suisse, vraisemblablement, dans la revue d'une société d'entraide zurichoise³⁸. Représentation idéale de l'enseignement mutuel des écoles de Londres et Paris – d'après un ouvrage original de Jos Hamels – avec des classes à 8 pupitres et 8 cercles pour 64 à 70 élèves, la gravure suggère le principe de fonctionnement d'une école élémentaire à 6 pupitres et 6 cercles, à Zurich, au début du XIX^e siècle, tout comme à Fribourg chez Girard, à la même époque. Les deux grandes salles de classe que Girard planifie pour l'application de sa méthode, dans son école de Fribourg, font près de 19 m de long sur plus de 8 m de large³⁹. En fait, pour des raisons de lisibilité, la scène ne montre que quatre niveaux de grammaire, pratiqués par les élèves assis, et quatre niveaux de mathématiques (le dernier divisé en deux), avec les élèves réunis en cercles, en fonction d'une géographie de la classe et d'une architecture scolaire dont les principes ont donc été édictés par Girard lui-même⁴⁰.

³⁸ *Zürcherische Hilfsgesellschaft* (Nr. XX. Neujahr 1820 (Anlage). Fribourg, BCU, ms 481.41.16. Cabinet des manuscrits, Papiers Grégoire Girard Db-24 (inventaire, Paul Birbaum & Joseph Leisibach), pièce aimablement communiquée par Stéphanie Dauster, Université de Rouen (traduction de Pierre-Philippe Bugnard).

³⁹ Pour l'enseignement mutuel de type lancasterien (où les élèves ne se déplacent pas), la norme est approximativement de un demi-m² par élève, soit par exemple,

pour un local de 9 m sur 5, 70 élèves. Voir Bally, *Guide de l'enseignement mutuel*, Paris, Colas, 1819. Apparemment, Girard avait prévu d'avantage de place pour ses élèves et son école comptera jusqu'à 200 élèves pour deux grandes salles de 19 m sur 9 m.

⁴⁰ Eléments architecturaux d'après Marcel Strub, « La ville de Fribourg (...) » in *Les Monuments d'art et d'histoire du canton de Fribourg*, Bâle, Birkhäuser, 1964, t. 1, pp. 339-345.

Erklärung des Kupfers.

Wir wollten unsere Schule nicht zum Gegenstande eines Kupferstiches machen, und wählten daher für denselben mit Vorbedacht die Darstellung einer etwas anders eingerichteten Schule, nämlich einer Knabenschule von acht Klassen. Die erste oder jüngste derselben nimmt die vorderste Bank ein, nahe bey der Seite des Lehrers; die dritte, fünfte und siebente befindet sich ebenfalls an den Tischen; die andern vier sind an die Halbkreise gezogen; hinten im Zimmer ist die zweyte, an der längeren Wand die vierte und die sechste, zu beyden Seiten des Lehrerpultes steht die achte in zwey Kreise getheilt. Es wechseln also die Klassen mit geraden Nummern (2, 4, 6, 8) mit denen der ungeraden Nummern (1, 3, 5, 7,) weil dadurch mehr Platz für die Lehrschüler bey den Tischen entsteht.

An den Tischen wird auswendig geschrieben, an den Kreisen gerechnet. Die erste Klasse schreibt einzelne Buchstaben, und ganz kleine Sylben; die dritte leichtere Wörter, die fünfte schwerere Wörter, die siebente eine orthographische Übung. Ein Monitor ist mit Corrigiren beschäftigt, indem die Knaben ihm die Tafeln entgegen kehren. An den Kreisen übt sich die zweyte an der Einheitstafel; die vierte mit den beweglichen Ziffern, sie schreibt die Art, wie das aufgestellte Exempel berechnet wird, in Worten auf die Tafeln, um sie sich sicherer einzuprägen, die sechste treibt Kopfrechnungen, die achte Exempel in benannten Zahlen. Um dem Monitor der sechsten Klasse über etwas eine Erläuterung zu geben, hat der Lehrer die achte Klasse, mit der er lehrte, so eben unter zwey Schüler aus der Klasse selbst getheilt, und diese fahren unterdessen fort.

Explication de la gravure

«...à savoir une école de garçons de huit classes. La première ou plus jeune des classes s'installe au premier rang, à proximité de la place du maître; la troisième, la cinquième et la septième restent également aux pupitres; les quatre autres passent aux hémicycles; on voit la deuxième, au fond de la salle, la quatrième et la sixième, le long de la plus longue paroi, la huitième, aux deux côtés du bureau du maître, partagée en deux groupes. Les classes à numéros pairs (2, 4, 6, 8) se déplacent avec celles à numéros impairs (1, 3, 5, 7) ce qui permet aux élèves-moniteurs d'être plus à l'aise aux pupitres.»

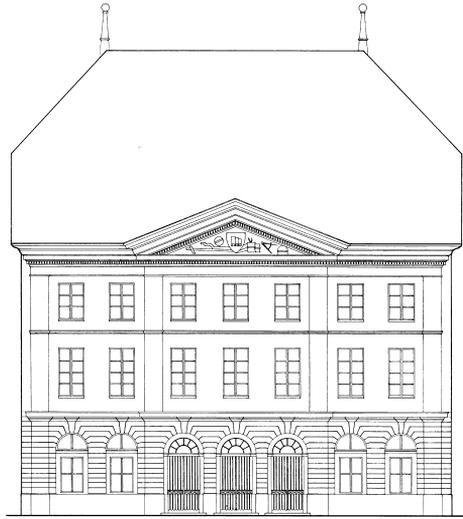
«Aux pupitres, on écrit de mémoire; dans les cercles, on calcule. La première classe écrit des lettres séparées et des très petites syllabes; la troisième des mots simples, la cinquième des mots plus complexes, la septième se livre à un exercice d'orthographe. Un moniteur est occupé à corriger, tandis que les garçons lui présentent leurs tablettes. Dans les cercles, la deuxième classe s'exerce au panneau des unités; à l'aide des chiffres mobiles, la quatrième recopie la façon dont l'exemple présenté a été calculé, pour plus sûrement s'en imprégner, la sixième s'entraîne au calcul mental, la huitième avec des exemples dans des nombres imposés. Pour donner au moniteur de la sixième classe une explication sur quelque chose, le maître a confié la huitième classe à laquelle il enseignait à deux élèves, et ceux-ci poursuivent.»

*L'école des garçons (Fribourg, 1819)*⁴¹

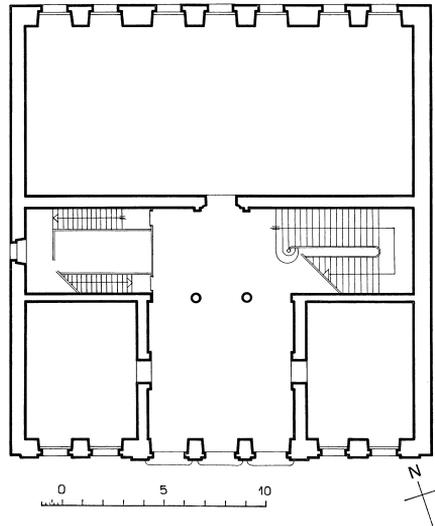
« Matériel de l'école »

(Dans) les écoles villageoises, le local est ici la première chose. Il doit être assez étendu pour que tous les élèves puissent être assis, avoir devant eux une tablette, derrière eux un intervalle pour la libre circulation et, tout autour, des allées assez larges pour établir les cercles qu'exige le mécanisme de l'enseignement gradué et mutuel. Le local doit être suffisamment éclairé pour que les élèves y voient partout et ne se gênent pas la vue. Il faut enfin qu'il soit très aéré, pour qu'il soit sain.

C'est vous dire, Messieurs, qu'il s'agit de renoncer à tous nos emplacements actuels et d'en construire partout de nouveaux. [...]



Afin de donner la place nécessaire à la réalisation de son mode mutuel – l'enseignement des élèves par les élèves au sein d'une « gradation » du programme et non simultanément –, Girard réclame et obtient des moyens considérables du Conseil d'Etat fribourgeois, « enthousiaste » d'après le protocole de délibération du Conseil municipal de 1816, avec le soutien de l'évêque. Les plans de l'école des garçons de Fribourg sont de la main même de Girard. « *Le plan de l'édifice est sorti de l'école même, qui seule pouvait avoir tout le sentiment de ses besoins* », explique le pédagogue-architecte. Le sobre et majestueux édifice néo-classique est alors trouvé « simple et beau » par les contemporains. Ici, l'architecture scolaire est bien conçue pour servir une pédagogie des apprentissages, tout comme les jésuites avaient réussi, par exemple à Saint-Michel, à placer l'architecture au service du système « classe » et de la méthode simultanée, dès la fin du XVI^e siècle.



⁴¹ Elévation méridionale, plan parterre (salle bourgeoise), salles de classe aux étages in Marcel Strub, *op. cit.*, p. 339.

INSEGNAMENTO DELLA STORIA E FORMAZIONE DEL CITTADINO TRA OTTOCENTO E NOVECENTO NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO DEL CANTONE TICINO

ANGELO AIROLDI, ROSARIO TALARICO E GIANNI TAVARINI, ESPERTI DI DIDATTICA DELLA STORIA
PER LA SCUOLA MEDIA, BELLINZONA

Nell'ambito delle celebrazioni del bicentenario della nascita del Cantone Ticino, l'Alta Scuola Pedagogica di Locarno ha organizzato lo scorso 26 agosto una giornata di studio dedicata al tema *Storia raccontata, storia insegnata: percorsi nella didattica della storia*¹.

Il testo che qui si propone riassume l'intervento degli esperti per l'insegnamento della storia nella Scuola media e si articola in tre distinti momenti.

– Il primo, di carattere generale, prende in esame la necessità di dotare la scuola pubblica di adeguati strumenti di testo. Sin dall'inizio dell'ottocento si pose il problema di scegliere i contenuti dell'insegnamento in funzione sia della preparazione dei docenti, sia delle finalità generali della scuola. Per i testi di storia, l'accento venne messo sulla formazione civica e patriottica, a scapito anche della «scientificità» del racconto storico. Con lo scopo di formare l'identità del futuro cittadino, forte era l'esigenza di elaborare manuali scritti da autori ticinesi in grado di esaltare le peculiarità della storia cantonale, nell'ambito di quella svizzera. Le prospettive politiche e culturali cambiarono radicalmente

dal secondo dopoguerra e l'insegnamento della storia si staccò sempre più dalle implicazioni morali e si fece più attento sia al rinnovamento storiografico, sia ai nuovi indirizzi della didattica.

- Il problema dell'identità ticinese e svizzera viene messo in risalto nel secondo intervento con alcuni accenni al dibattito che animò la cultura ticinese nel periodo fra le due guerre sul senso di appartenenza alla Nazione elvetica. I programmi scolastici del 1959, attuando i principi sanciti dalla legge votata dal Gran Consiglio l'anno precedente, permettono di cogliere il senso di continuità rispetto all'epoca precedente, propugnando la formazione morale e patriottica dell'alunno, ma anche momenti di apertura verso nuove prospettive didattiche. Le profonde modifiche intervenute negli anni Settanta sono sommariamente delineate con alcuni accenni alle più recenti proposte contenute nel Piano di formazione per l'insegnamento della storia nella Scuola media.
- Il percorso si conclude con una rapida analisi di alcuni manuali di storia, tra i più diffusi nelle scuole ticinesi. L'intento è quello di cogliere i notevoli cambiamenti intervenuti nell'ambito della didattica, evidenziando il registro narrativo con cui veniva esposta la materia, l'evoluzione

¹ Alcuni contributi sono stati pubblicati in *Scuola Ticinese*, n° 261, marzo-aprile 2004.

degli apparati didattici (illustrazioni, esercizi, letture... tutti comunque protesi verso un'educazione morale e patriottica) e il dibattito pedagogico attorno alle modalità d'insegnamento.

1. UN MANUALE PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA?

Quando nel 1830 nacque di fatto la scuola ticinese, dopo gli infruttuosi tentativi dell'Elvetica con la legge del 1804, gli obiettivi che Stefano Franscini, promotore e fondatore della scuola pubblica, perseguiva miravano ad introdurre e diffondere la «civiltà delle buone maniere» e l'apprendimento del saper leggere e far di conto.

Già nel 1828 nel suo *Della pubblica istruzione nel Cantone Ticino*, Franscini proponeva di:

- stabilire un elenco di testi idonei;
- istituire un controllo governativo sull'operato dei maestri e delle municipalità;
- provvedere alla formazione metodologica dei maestri, dopo averne verificato la preparazione culturale.

Qualche anno più tardi, quando già era consigliere di Stato, annotava nella sua *Svizzera italiana* del 1837 a proposito dei libri di testo:

«la legge e il regolamento ne parlano; ma finora non vi si è provveduto se non coll'adoptare interinalmente libri già in uso nel paese e fuori. Niuno di essi è ancora adoperato generalmente nelle scuole; giacché per la debole e imperfetta sorveglianza avviene che si tolleri l'uso quasi esclusivo di libri inintelligibili per la scolaresca.»

Problemi, quelli individuati dal Franscini, di grande attualità ancora oggi.

Stabilire dei libri di testo e la loro idoneità per gli scolari significa individuare le conoscenze che la scuola pubblica deve insegnare, con la consapevolezza che il sapere scolastico è diverso da quello della cultura colta. I libri di testo devono essere idonei per gli scolari, adattarsi cioè alle loro capacità di comprensione; essere «intelligibili». Oggi, dopo quasi due secoli di scuola pubblica e di continua ricerca in campo pedagogico e didattico, conosciamo bene la differenza tra sapere colto e sapere scolastico, così come ci sono chiare le loro diverse finalità².

Allora come oggi è importante sapere a chi spetta il compito di stabilire quali debbano essere i libri di testo idonei, cioè cosa e come insegnare. Il potere politico? Una commissione di esperti? Gli insegnanti?

E' questo un nodo centrale dell'insegnamento, e in modo particolare dell'insegnamento della storia che, a differenza di altre discipline, fa riferimento esplicito a ben precisi valori. Quale storia deve essere insegnata e studiata? A quali valori far riferimento? Il problema dei contenuti da insegnare è sempre stato un problema fondamentale che risponde a esigenze di natura politica prima ancora che di natura pedagogica e didattica e l'insegnamento della storia si è sempre prestato a perseguire finalità in larga parte estranee al suo statuto di scienza.

Ma questo sforzo di individuare cosa e come insegnare potrebbe essere vanificato se, parallelamente, non si prevedesse un «controllo

² Sergio Guarracino e Dario Ragazzini, *L'insegnamento della storia: operazioni storiografiche e operazioni didattiche*, Firenze, 1991.

Ivo Mattozzi, «Storia insegnata: la formazione del <prof>», *I Viaggi di Erodoto*, n° 23, 1994.

governativo sull'operato dei maestri e delle municipalità», come già appunto diceva Franchini. Quindi non solo cosa insegnare ma anche controllare chi insegna e ciò che viene insegnato.

Il controllo può esercitarsi evidentemente sia sui contenuti sia sulle modalità di insegnamento, ma è soprattutto il primo aspetto che, da sempre, ha preoccupato le autorità politiche e ha fatto a lungo discutere. Ad esempio nell'Ottocento se era relativamente semplice accordare all'insegnamento della storia un significato patriottico e morale – già nel regolamento del 1832 si prevedeva in seconda elementare tra le materie di insegnamento «doveri del cittadino verso la patria» – inevitabile era invece lo scontro sui valori da trasmettere, e quindi sull'interpretazione storica di molti avvenimenti.

E questa lotta, per tutto l'Ottocento e oltre, si concentrò attorno al ruolo della religione nella formazione dell'allievo. Per rendersene conto basterebbe confrontare la prolusione del 1852 per l'inaugurazione³ del Liceo di Carlo Cattaneo, in cui sosteneva la necessità di applicare con rigore il metodo scientifico, esaltava l'insegnamento della storia come disciplina di grande valore formativo del cittadino e ricordava il valore «militante» della libertà («la filosofia dei sudditi non è la filosofia dei liberi; voi siete liberi, ma che vi giova la libertà del pensiero se non avete pensieri»?) con quella del sacerdote Giovan Battista Gianola⁴, insediato alla cattedra di filosofia e storia nel 1877, dopo la presa del potere da parte

dei conservatori di Gioacchino Respini, in cui sosteneva di «*opporci in ogni maniera alle voci liberticide degli schiamazzatori di libertà; di chiarire e fulminare i controsensi di chi si fa paladino dell'indipendenza intellettuale.*»

Non solo il nuovo governo sostituì docenti inaffidabili (non si può essere radicali e rimanere al servizio di un governo conservatore – Respini in Gran Consiglio 1878 –), ma si premurò anche di sostituire i libri di storia patria di orientamento radicale come il diffuso Alexandre Daguët, *Storia abbreviata della Confederazione svizzera* (1869) con altri di ispirazione cattolica o scritti da sacerdoti come, per le scuole elementari, Joseph A. Scheuwly, *Nozioni elementari di storia svizzera* (1885), il quale liquidava la rivoluzione francese come una «funesta rivoluzione» che aveva provocato in Europa soltanto un generale scompiglio⁵.

Selezionare i contenuti dell'insegnamento della storia è stato per lungo tempo operazione più politica che pedagogica: l'esigenza della politica si è manifestata con più evidenza nei momenti di crisi o di cambiamento (politici, economici) dove emerge la volontà di inculcare nelle giovani generazioni un forte attaccamento alla patria, di ricercare ed esaltare le radici dell'indipendenza e dell'identità. Così accadde nelle scuole ticinesi tra la fine dell'800 e il primo Novecento, quando, con il desiderio di vedere riconosciuto e rafforzato il ruolo del Cantone nella Confederazione, si cominciò ad abbandonare le traduzioni dal francese e dal tedesco e ad elaborare testi scolastici scritti da ticinesi in cui la storia del Cantone

³ Carlo Cattaneo, «*Prolusione al corso luganese di filosofia*» in Carlo Cattaneo, *Sulla riforma dell'insegnamento superiore nel Ticino*, Caneggio, Stamp. Della Frontiera, 1984.

⁴ Felice Rossi, *Storia della scuola ticinese*, Bellinzona, 1959, pp. 204-205.

⁵ Grazia Cairoli, *Libri di scuola ticinesi 1880-1930*, Bellinzona, 1992, p. 67.

appariva in tutta la sua importanza e centralità (Angelo Cassina e Eligio Pometta, *Quadri di storia ticinese*, 1923; Patrizio Tosetti, *La storia della Patria*, 1933) e non come semplice appendice, spesso incoerente e avulsa da ogni logico contesto narrativo, a capitoli di storia svizzera. La piena accettazione di Cantone italiano nella Confederazione venne poi definitivamente compiuta con la messa in opera della cosiddetta difesa spirituale, voluta nel 1938 dal Consiglio federale, e durante il periodo bellico.

Con la fine della guerra non terminò solamente il periodo di isolamento internazionale della Svizzera, ma mutarono anche le finalità educative che la nuova situazione internazionale e interna mettevano sul tappeto. E a partire dagli anni Cinquanta si imposero anche nell'insegnamento obiettivi e valori che relegarono in secondo piano la centralità, per lungo tempo dominante, della Patria e del civismo. Il mutamento del quadro politico internazionale, caratterizzato dalla guerra fredda, impose i valori della democrazia e della collaborazione tra stati, mentre il nemico diventò il comunismo. In quest'ottica perse d'importanza la storia svizzera e ticinese, mentre diventò fondamentale l'area europea, culla di democrazia, progresso economico e libertà. La Svizzera non era più in pericolo e doveva uscire dall'isolamento politico, il Ticino entrava nella sua fase di accentuata e veloce modernizzazione. I termini del problema erano completamente cambiati: argomenti fondamentali non erano più la specificità del Ticino e il suo ruolo nella Confederazione, o la storia della Patria, ma la nuova Europa con i suoi progressi e i suoi valori, in cui la Svizzera doveva ritrovare un posto di primo piano. I manuali di storia ticinese, gonfi di retorica e patriottismo,

scomparvero dalle aule e la storia svizzera venne dimenticata o tutt'al più frettolosamente ricordata nei suoi atti fondatori.

Ma ad accentuare questo distacco dai miti della Nazione e della Patria, contribuì anche la volontà delle nuove generazioni di avvicinare l'insegnamento della storia ai metodi della ricerca e al rinnovamento storiografico. E nel momento in cui gli orizzonti conoscitivi e i metodi di ricerca si dilatavano, il manuale di storia come fonte principale dell'insegnamento cominciò ad essere rifiutato poiché considerato un veicolo di controllo ideologico (manuale di stato!), rigido nella sua impostazione e assolutamente inattendibile. Si aprì la stagione del dibattito e della crisi attorno al manuale (in Italia, dove il dibattito fu molto intenso il problema venne posto, a metà anni Settanta, in termini molto radicali: il manuale è diseducativo perché è fatto male oppure per la ragione stessa che è un manuale?⁶) e contemporaneamente si diffuse la pratica di elaborare e organizzare in modo autonomo, in classe, il racconto storico.

La storia nazionale e locale venne praticamente abbandonata e il tentativo di riproporla attraverso un nuovo manuale «ticinese» venne massicciamente rifiutato dal corpo insegnante: «Nessuno mette in dubbio che è necessario considerare anche gli aspetti di storia locale, ma ciò non deve certamente portare a enfatizzare le specificità a scapito di una educazione storica, che consideri la più ampia realtà europea»⁷.

⁶ AA.VV., *I libri di testo*, Roma, 1972.

⁷ *Risposta dei docenti di storia della Sme di Chiasso sul progetto di manuale per le seconde medie*, 1985, dattiloscritto.

E qual è la situazione attuale?

Nell'epoca della globalizzazione e della crisi dello Stato-Nazione, i tempi di una storia rassicurante (quella nazionalpatriottica) sono finiti; il sapere storiografico si è ampliato a dismisura e la complessità del suo insegnamento è sotto gli occhi di tutti. Le proposte si moltiplicano ed ognuna si fonda su motivazioni spesso condivisibili: insegnare la World history, abbandonare la cronologia per sviluppare un percorso per temi o per progetti, insistere sul presente, mettere in rilievo i gruppi tradizionalmente emarginati, rivitalizzare l'insegnamento della civica, rivalutare la storia nazionale... Appare chiaro che è semplicemente impossibile dare ascolto e mettere in atto tutti questi suggerimenti, non fosse altro perché il tempo didattico a disposizione degli insegnanti non supera le 60/65 ore annue! Ma soprattutto ciò rende molto difficile scegliere i principi e i criteri per costruire un programma di storia. All'epoca delle certezze si è sostituita l'epoca delle incertezze e la responsabilità dell'insegnante è enormemente aumentata.

Quale storia insegnare allora oggi nelle nostre scuole?

La risposta credo vada cercata nell'esplicitazione delle finalità dell'insegnamento, stabilite dall'autorità politica, e nella preparazione scientifica e didattica degli insegnanti, ricordando che, come è stato autorevolmente scritto, se l'insegnamento della storia non è una fotocopia della ricerca storica, è comunque un ritratto con evidenti somiglianze.

E i manuali? Il dibattito sulla loro utilità o meno non è terminato, ma i testi scolastici oggi sono molto diversi da quelli di qualche decennio addietro. Assomigliano sempre di

più ad ipertesti che contengono fotografie, immagini, tabelle, eserciziari, schede riassuntive, indicazioni metodologiche, fonti. Non sono più testi con l'unica funzione di narrare la storia (vecchio modello), ma contengono molte parti che rispondono a funzioni diverse. Inoltre, a differenza dell'Ottocento, ormai sono una fonte di informazione/formazione tra le altre (dossier tematici, raccolte di documenti, monografie ad uso scolastico, film, documentari televisivi, internet...). Hanno però il vantaggio di contenere informazioni precise e didatticamente elaborate; in effetti, quasi tutti, per rispettare i criteri di complessità e mantenere un corretto rapporto con la ricerca storiografica, sono il risultato di un lavoro di équipe formata di diversi specialisti (ricercatori, insegnanti, pedagogisti, grafici, ...); infine, sempre più spesso, lasciano ampio margine ad una programmazione libera, suggerendo percorsi, materiali, strumenti, esercizi.

Adottare un manuale e come utilizzarlo (per sé, per l'intera classe, regolarmente?) deve essere di competenza e di libertà dell'insegnante. L'importante è saper valutare il testo senza pregiudizi, anche se, a causa proprio della molteplicità di funzioni che un manuale può esercitare e della diversità di situazioni pratiche in cui può essere utilizzato, questa operazione non sempre è agevole⁸. In ogni caso esistono criteri ben precisi, come quelli elencati recentemente da una pubblicazione ad opera del Consiglio d'Europa, in cui l'autore propone una serie di domande a cui sottoporre criticamente il manuale⁹.

⁸ Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, pp. 199-208.

⁹ Robert Stradling, *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle*, Strasburgo, 2001, pp. 279-285.

Alla fine comunque il buon insegnamento viene impartito dal buon insegnante e anche in questo caso è di grande attualità la richiesta del Franscini circa *l'indispensabilità di provvedere alla formazione metodologica dei maestri, dopo averne verificato la preparazione culturale.*

E' evidente che una preparazione scientifica e pedagogica – didattica è oggi indispensabile per il mestiere di insegnante. Ai tempi del Franscini si superò questa lacuna con i corsi di metodica. Oggi ci sono le università e l'alta scuola pedagogica. Ieri come oggi credo sia fondamentale trovare un'integrazione tra le competenze scientifiche disciplinari e le esigenze delle nuove teorie pedagogiche, non dimenticando che sia la conoscenza disciplinare sia quella pedagogica evolvono e non sono mai definitive. Per favorire al meglio questo incontro bisogna superare l'opposizione, semplicistica, tra trasmissione di contenuti / costruzione di competenze a vantaggio di un rapporto dialettico tra acquisizione di competenze e acquisizione di conoscenze, valorizzando la personalità degli insegnanti. Il rapporto educativo, al di là di qualsiasi teoria pedagogica, si svolge in classe ed è determinato dal rapporto diretto tra insegnante e allievo. Un famoso pedagogista, Giuseppe Lombardo – Radice, chiamato a visitare alcune scuole del cantone e a proporre nuove metodologie di insegnamento, ebbe a scrivere nella sua relazione al Dipartimento di pubblica educazione nel 1935:

«Che cosa possiamo chiedere alla didattica, di fronte alla disciplina che si chiama pedagogia? Chiedere che ci dia la formula, la regola? Ma l'insegnare non è l'applicazione di formule o regole, è un'azione educativa che noi possiamo spiegare senz'altro... Il rito educativo non ha regole fisse, né programma stabilito per tutti, in astratto, che si

possa sempre adoperare. La regola dipende da noi, volta per volta»¹⁰.

Riflessione dalla quale non si discosta molto l'affermazione secondo cui *«il n'existe pas de projet de bon enseignement qui, s'il est suivi à la lettre, donnera toujours les résultats escomptés. Enfin, pour la plupart des enseignants, la question est de savoir comment parvenir, au mieux, à un équilibre effectif et approprié entre l'apprentissage dirigé par l'enseignant et celui centré sur l'élève»*. Ciò che cambia è la data dello scritto: 2001¹¹.

2. LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ CANTONALE E NAZIONALE

Nel 1876 veniva ripubblicato il *Compendio di storia svizzera ridotto a domande e risposte ad uso delle scuole minori ticinesi*, del maestro Giuseppe Bianchi. Alla domanda: *«Noi svizzeri che cosa impariamo dalla Storia della nostra Patria»*, l'autore rispondeva nel modo seguente: *«Ogni pagina della nostra storia ci apprende fatti gloriosi de' nostri avi, battaglie combattute per ottenere e sostenere l'indipendenza e la libertà, azioni eroiche di cittadini che sacrificarono vita e averi per la santa causa della libertà e azioni generose verso i nemici medesimi. Lo studio quindi della Storia del nostro paese c'insegna come si deve amare la patria e le sue istituzioni e difenderle, e come dobbiamo procurare di illustrarla colle nostre azioni.»¹²* Le parole del maestro Bianchi e il

¹⁰ F. Rossi, *op. cit.*, Bellinzona, 1959, pp. 417-418.

¹¹ Robert Stradling, *op. cit.*, p. 213.

¹² Giuseppe Bianchi, *Compendio di storia svizzera ridotto a domande e risposte ad uso delle scuole minori ticinesi dal maestro Giuseppe Bianchi*, V^a edizione riveduta ed autorizzata dal Consiglio di Pubblica educazione, Lugano, 1876.

successo del suo libro evidenziano la convinzione diffusa tra gli insegnanti – ma anche tra i politici ticinesi sulla funzione didattica della storia e sulla sua importanza per l'educazione dei futuri cittadini all'amore per la patria e al rispetto delle istituzioni, anche se la realtà della vita pubblica nell'Ottocento era ben diversa.

Sin dagli inizi della Svizzera moderna si era posta l'esigenza di far conoscere ed amare la Patria: le autorità della Repubblica Elvetica avevano istituito una festa nazionale detta del «giuramento civico», sul modello francese, con lo scopo di suscitare un sentimento nazionale svizzero. Tuttavia, con la caduta dell'Elvetica e per quasi tutto l'Ottocento, il sentimento nazionale si manifestò principalmente con l'attaccamento al proprio Cantone. I politici ticinesi si sforzarono di rafforzare questo senso di appartenenza alla Patria comune con i programmi scolastici (in special modo attraverso l'insegnamento della storia patria e l'educazione civica) e con manifestazioni pubbliche. Con decreto del 7 giugno 1831, il Gran Consiglio istituì la festa nazionale religiosa cantonale, più conosciuta come «Festa della Riforma», e scelse la prima domenica di luglio per ricordare la riforma costituzionale dell'anno precedente.

Allo scopo di rafforzare i legami tra i Confederati, nel 1832 la Dieta federale designò la terza domenica di settembre quale Festa federale di digiuno e ringraziamento, ma solo nel 1899 venne infine decisa la celebrazione di una festa patriottica svizzera il primo di agosto. Per buona parte del secolo, anche le feste federali di tiro, di ginnastica e di canto e musica furono considerate come manifestazioni di passione nazionale e adesione ai principi di libertà e democrazia. Il primo tiro

federale si svolse ad Aarau nel 1824 e il Ticino lo organizzò per la prima volta nel 1883 a Lugano, in concomitanza con la prima esposizione nazionale di Zurigo e nell'anno immediatamente successivo all'apertura della galleria del San Gottardo. Già in precedenza erano stati organizzati in Ticino numerosi tiri al bersaglio, specialmente dopo la fondazione della Società dei Carabinieri Ticinesi (avvenuta nel 1832), espressione del radicalismo politico. Queste gare si trasformavano in vere e proprie feste civiche, con banchetti, brindisi e discorsi che esaltavano il sentimento patriottico e inneggiavano ai valori del liberalismo e della democrazia. Le celebrazioni storiche, con i cortei e le recite in costume che di solito facevano da cornice, come pure le feste e i raduni patriottici organizzati dalle società civiche, costituiscono dei veri e propri riti, atti a favorire, con i loro miti e simboli federali, lo sviluppo di una coscienza nazionale. Nell'agosto del 1894 si tenne quindi a Lugano la festa federale di ginnastica, la prima in Ticino dopo la sua istituzione nel 1832. Anche in questa occasione non mancò lo sfoggio di retorica patriottica e democratica. Discorsi, opuscoli e articoli di giornale sottolinearono l'importanza di un'attività che, combinando sapientemente sforzo fisico e disciplina, contribuiva alla formazione del cittadino. Inevitabili risultarono quindi i riferimenti ai protagonisti, reali o leggendari, della storia svizzera, autentici difensori della patria contro il nemico esterno e dei valori repubblicani e democratici.¹³

Per distinguersi dai Confederati, ma anche per colmare una lacuna che, con qualche eccezione, metteva in evidenza lo scarso impegno militare degli abitanti dei baliaggi

¹³ *Corriere del Ticino*, 6 agosto 1894.

italiani, si pose l'accento su un altro aspetto del passato, ossia la storia della nostra emigrazione artistica. Lo scrittore Francesco Chiesa, nume tutelare della vita culturale cantonale per buona parte del primo Novecento, alla vigilia della prima guerra mondiale, manifestò con chiarezza il desiderio di autoaffermazione di fronte ad altri cantoni, sentito soprattutto dall'élite culturale:

«Al tempo in cui cessammo di essere sud-diti, i grandi fatti della storia svizzera erano già compiuti; nulla noi vi partecipammo, nessun diretto conforto ci è quindi possibile ritrarne. [...] Consoliamoci: tutto un gran capitolo dell'arte italiana parla d'uomini nostri e d'opere nostre. Ivi, e non altrove, possiamo trovare argomenti tali che ci permettano di comparire a fronte alta nei ritrovi della famiglia confederata [...] Ivi le ragioni di poter assicurare alla gran madre Italia che in questo lembo di terra lombarda il genio della stirpe ha continuato per secoli a splendere e ad operare.»¹⁴

Tuttavia, con l'avvento del fascismo e la sua aggressiva politica estera, anche la difesa ad oltranza dell'italianità del Ticino contro l'invasione svizzero tedesca ad opera di Francesco Chiesa, appariva alquanto sospetta. Non mancarono quindi le reazioni da parte di intellettuali ticinesi che manifestarono il loro attaccamento alla patria elvetica, come Arminio Janner che, a partire dagli anni Venti si occupò dei rapporti culturali e politici fra Ticino, Italia e Svizzera, difendendo strenuamente la linea filoelvetica, e spiegando chiaramente cosa significa essere svizzero per un ticinese.

«Per noi ticinesi la patria svizzera non è una realtà sentimentale, ma una realtà intellettuale e morale, e non potrebbe essere altrimenti. Non c'è storia in comune fra ticinesi e confederati, se non cento anni di pacifica convivenza politica. [...] Tale modo d'essere svizzeri – e cioè svizzeri d'elezione – porta però con sé, naturalmente, dei pericoli. Se un ticinese non può alzarsi fino alla concezione d'un patriottismo puramente ideale e morale, egli è perduto per la Svizzera. Chi crede solo nella propria razza e nella propria coltura, chi non crede in una possibile fraternità di popoli diversi entro un unico stato, non potrà mai capire perché il Ticino debba essere svizzero. Il pericolo dunque pel Ticino, ora che l'Italia è grande e forte, e che può fare una propaganda nazionalista ardente ed attiva, è che i giovani ticinesi perdano a poco a poco il senso dell'ideale elvetico, e si lascino attrarre entro le spire di un sentimento nazionale italiano, per il loro entusiasmo giovanile meno lontano, meno astratto, più afferrabile. La possibilità di un qualche focolaio irredentista esiste già ora nel Ticino, e se non si pensa ai ripari sarà ancora maggiore nell'avvenire. E ciò non tanto per possibili errori politici da parte svizzera quanto per l'inevitabile forza suggestiva che sulle giovani menti esercita l'unità linguistica, culturale e nazionale dell'Italia.»¹⁵

Mentre il dibattito sul senso di appartenenza alla Nazione elvetica infiammava il mondo culturale ticinese, negli anni Trenta si imposero nella scuola ticinese (e il successo sarebbe durato fino agli anni Sessanta) i libri di storia della Svizzera di Patrizio Tosetti. I suoi libri presentano aspetti di continuità con i principi che avevano marcato l'insegnamento della

¹⁴ Francesco Chiesa, «Ticino e Svizzera, 1914» in AA. VV., *Ticino 1798-1998. Dai baliaggi italiani alla Repubblica cantonale*, Lugano, Casagrande, 1998.

¹⁵ *Wissen und Leben*, 1925.

storia nei decenni precedenti. Nella prefazione alla *Storia della Patria per le Scuole Elementari e Maggiori della Svizzera Italiana*, egli esponeva con chiarezza l'intento didascalico che doveva muovere l'insegnante di storia.

*«La storia o è una scuola di civismo, o non ha nessuna ragion d'essere. Se non educasse il futuro cittadino, non sarebbe altro che la vana scienza di cui parla Montaigne. La storia deve educare – dicevano già gli antichi che essa è maestra della vita – ed è la scuola più vera e più efficace, perché l'educazione deriva dai fatti concreti, sempre presenti nell'animo del fanciullo via via che le classi passano. E così egli, arrivando al termine de' suoi studi, avrà acquistato salde convinzioni intorno ai diritti ed ai doveri del cittadino. Non solo: saprà anche che questi diritti e questi doveri sono il risultato dell'evoluzione sociale e politica della nazione.»*¹⁶ Più sfumata appariva la presentazione, quasi contemporanea, della *Storia della Svizzera per le Scuole secondarie*: *«L'autore spera che questo libro, quasi interamente nuovo, corrisponda ai bisogni delle scuole secondarie (tecniche o reali, ginnasiali, liceali e normali, in generale di tutte le scuole superiori alle elementari), e che esso sarà valido strumento di educazione repubblicana e sociale. La nostra è la storia di una democrazia, la storia di un popolo, e, meglio, per un periodo abbastanza lungo, di parecchi piccoli popoli che si svilupparono parallelamente e poi si unirono in una sola e grande famiglia per il soddisfacimento di un alto e comune desiderio di libertà e di progresso. Nessuna storia è perciò più bella e più nobile; ed i nostri giovani la devono conoscere a fondo per ammaestramento e*

¹⁶ Patrizio Tosetti, *La Storia della Patria per le Scuole Elementari e Maggiori della Svizzera Italiana*, Bellinzona, 1933.

*guida nell'opera di civiltà a cui dovranno domani dedicare le loro forze, in continuazione ed a perfezionamento dell'opera degli avi: dovere grande e imperioso in una democrazia che ha coscienza del proprio avvenire.»*¹⁷

La legge della scuola del 1958, pur conservando gran parte dell'ordinamento scolastico del passato, riunì in un unico testo numerose modifiche legislative adottate negli anni precedenti. I programmi varati dal Consiglio di Stato l'anno seguente permettono di cogliere il senso di continuità rispetto all'epoca precedente, propugnando la formazione morale e patriottica dell'allunno, ma anche momenti di apertura verso nuove prospettive didattiche. Nella scuola elementare, la storia è *«materia a un tempo di precisione e di fantasia, la storia va ricostruita, nella scuola elementare, nello stesso modo in cui i poeti antichi creavano l'epopea. La leggenda, la tradizione, il racconto popolare sono preziosi non solo per l'alto significato spirituale che racchiudono e che il fanciullo non riceverebbe da una esposizione storica rigidamente sistematica, ma per il loro valore didattico»*.¹⁸ Nella scuola maggiore, il maestro è invitato a non trascurare *«i riferimenti alla vita locale. [...] I caratteri fondamentali della democrazia e delle autonomie regionali presentate nell'ordinamento politico e amministrativo del comune, del patriziato e della parrocchia intesi come parti di un'unica comunità. Il diverso inserimento nella Lega delle terre oggi formanti la Svizzera con particolare riguardo a quelle ticinesi»*.¹⁹

¹⁷ Patrizio Tosetti, *Storia della Svizzera per le Scuole secondarie*, Bellinzona, 1930.

¹⁸ *Programmi per le scuole elementari, maggiori e di economia domestica del Cantone Ticino*, Bellinzona, 1959.

¹⁹ *Ibid.*

Alla fine degli anni Sessanta il movimento giovanile, iniziato nei campus delle università americane, interessò gran parte del mondo occidentale e si manifestò anche in Ticino, presso la Magistrale di Locarno dapprima e in seguito al Liceo di Lugano. La rapida diffusione delle idee grazie ai nuovi mezzi di comunicazione e la crescita economica con il conseguente diffuso benessere avevano minato i principi su cui poggiavano anche le istituzioni delle democrazie occidentali. La democratizzazione della società, la richiesta di personale più istruito e più preparato a tutti i livelli, il diritto alla formazione scolastica e professionale portarono al prolungamento dell'obbligo scolastico per tutti i giovani ticinesi e all'istituzione di quattro nuovi licei. Anche l'insegnamento della storia e l'educazione civica nelle scuole risultarono condizionati da questi mutamenti radicali: con l'introduzione dello studio d'ambiente l'insegnamento della storia tradizionale scomparve dalla scuola Elementare; nella scuola Media un radicale rinnovamento soprattutto di carattere didattico e metodologico si è accompagnato ad una parziale modifica dei contenuti trattati che, dopo alcune correzioni di rotta, hanno trovato il loro assetto – per il momento definitivo – con le più recenti proposte contenute nel Piano di formazione disciplinare.

3. RAPIDI PERCORSI TRA I MANUALI DI STORIA TICINESI

Storia svizzera o ticinese?

Nel 1916 Brenno Bertoni, difensore dell'italianità del Ticino e sostenitore dello studio della storia nazionale, scriveva nell'*Educatore della Svizzera italiana*:

«La storia svizzera che ci interessa maggiormente è quella della fine del XVIII secolo, e

di tutto il XIX, la storia cioè che noi abbiamo contribuito a fare ed in cui abbiamo scritto delle pagine ben più alte di quelle dei Cantoni fondatori [...]. Storia svizzera, ma esposta principalmente nei periodi in cui noi vi abbiamo preso parte, lasciando che ad altri periodi più s'interessino i cantoni che li hanno vissuti [...]. La nostra storia, insomma, dev'essere soprattutto quella che noi abbiamo contribuito a fare.»²⁰

A distanza di qualche anno, all'indomani del primo conflitto mondiale, le autorità federali, valutando in modo preoccupato il «fosso linguistico» ticinese che la guerra aveva contribuito ad acuire, osservavano:

«Il Ticino non sembra aver saputo o potuto formare per i suoi bambini e i suoi giovani insegnanti di valore. I salari ridicoli pagati agli insegnanti non attirano nessuno e ci si trova costretti a fare appello a Ticinesi di cultura civica e intellettuale spesso insufficiente o a Italiani che non sono evidentemente adatti per formare dei piccoli Svizzeri.»²¹

Quale passato insegnare ai giovani? Se risultava un fatto acquisito che la storia come materia scolastica doveva formare il sentimento nazionale e patriottico e contribuire a definire un'identità culturale, la questione pareva essere piuttosto problematica in quegli anni difficili in cui tale identità pareva minacciata e messa a dura prova. Su cosa si fondava la storia dei Ticinesi? Come parteciparono alle vicende elvetiche che per lungo tempo furono un'esperienza estranea oppure

²⁰ Brenno Bertoni, «Dell'insegnamento della storia nelle Scuole ticinesi», *Educatore della Svizzera Italiana*, 1916, n° 2, p. 20.

²¹ Paola Bernardi-Snozzi, «Dalla difesa dell'italianità al filofascismo nel Canton Ticino (1920-1924)», *Archivio Storico Ticinese*, n° 95-96, p. 466.

la storia dei dominatori? Come innestare armoniosamente la storia cantonale sul tronco di quella nazionale? Il dibattito influenzò inevitabilmente i libri scolastici ticinesi²², che in ogni caso si attenero a una sorta di lealismo federale, accogliendo un'impostazione elvetista.

Alla storia insegnata si chiedeva ancora formazione del senso civico, attaccamento alle istituzioni, ma anche educazione morale, in particolare grazie agli esempi di virtù, di coraggio e di grandezza d'animo che provenivano dal passato. Una storia quindi fatta di certezze, raccontata spesso con toni enfatici e quasi eroici e che comportava un apprendimento acritico e un'adesione incondizionata ai valori proclamati.

In Ticino la difficoltà di raccordare la storia cantonale e quella federale è ben testimoniata anche dall'evoluzione che i libri di testo conobbero tra Ottocento e Novecento. Innanzitutto, a differenza da quanto praticato oggi, chi scriveva i manuali non erano degli storici, ma degli uomini di scuola, autori spesso di testi didattici e sussidiari per altre discipline. Ad esempio Giovanni Nizzola fu professore ginnasiale, ispettore scolastico e direttore delle scuole di Lugano. Tradusse il libro del professore Alexandre Daguét *Storia abbreviata della Confederazione svizzera* (1869), con l'aggiunta di capitoli di storia cantonale. Giovanni Marioni, autore delle *Nozioni elementari di storia ticinese dai primi tempi ai nostri giorni ad uso delle scuole* (1895), fu insegnante e ispettore scolastico. Il giornalista e docente Lindoro Regolatti scrisse un *Manuale illu-*

strato di storia svizzera in due volumi (1915-16) e Patrizio Tosetti, maestro, ispettore e direttore scolastico, è l'autore de *La storia della Patria* (1933) in 2 volumetti; opera che fu in uso fino agli anni Cinquanta.

Se nel XIX secolo circolarono nelle aule solo libri di storia svizzera (spesso dal carattere fortemente ideologico) e traduzioni di testi in uso in altri cantoni, come ad esempio quello citato del professore Alexandre Daguét, o del professore William Rosier, su cui i traduttori ticinesi avevano appiccicato in modo spesso artificioso pagine di storia cantonale, nel periodo successivo si imposero libri scritti interamente da Ticinesi, come i manuali di Lindoro Regolatti e Patrizio Tosetti, nei quali la storia ticinese fungeva spesso da filo conduttore. E non mancarono testi di sola storia ticinese come quello già menzionato di Giovanni Marioni.

«*Torna difficile* – spiegava l'autore nella prefazione – *studiare la storia del Ticino incastonata in quella della Svizzera, poiché, fatta la eccezione per il tempo delle guerre de' Confederati al di qua delle Alpi, non v'ha nesso di sorta tra la storia degli Svizzeri e la nostra del 1400 e dopo, solamente quel nesso che lega le vicende di un servo con quelle di un padrone lontano e temuto.*»²³

La didattica

L'insegnamento della storia patria e delle virtù morali, così come lo si deduce dai manuali era, forse inevitabilmente, sbilanciato sul sentimento. I contenuti miravano a colpire il cuore, le emozioni e le passioni, a stimolare la fantasia dei giovani discenti, meno il raziocinio e la

²² Sui libri scolastici ticinesi si veda la bella ricerca di Grazia Cairoli, *Libri di scuola ticinesi 1880-1930. Immagini, problemi, identità di una regione in un genere letterario particolare*, Bellinzona, 1992.

²³ Giovanni Marioni, *Nozioni elementari di storia ticinese dai primi tempi ai nostri giorni ad uso delle scuole*, Bellinzona, 1895.

riflessione critica. Nel testo di civica *Frassineto* (1932) Brenno Bertoni così presentava l'in-testo cui si era attenuto:

*«Ho cercato di conseguire l'educazione del sentimento civico, coltivando nel cuore dell'allievo il naturale amore al suo paese, la naturale inclinazione al bene, il naturale aborrimiento del male. Mi sono ingegnato di ispirare nell'animo del giovinetto un ideale semplice ma bello di ciò che dev'essere il suo comune, la sua valle, lo stato di cui sarà il futuro cittadino e difensore.»*²⁴

Prevalsero così nei manuali di storia il racconto tradizionale e la narrazione leggendaria. La materia era sovente esposta con toni quasi epici; gli autori assumevano sempre una chiara posizione rispetto ai fatti narrati, esprimevano netti giudizi, enfatizzavano valori e virtù, davano spazio alle battaglie e alle gesta dei grandi personaggi e addirittura sconfinavano nel fantastico e nel suggestivo, con vere forzature rispetto alla ricerca storiografica e alla ricostruzione scientifica. Nel programma scolastico del 1879 si invitava il maestro ad insegnare la storia *«con forma aneddotica e descrittiva»*; e ancora negli anni Venti del Novecento un pedagogo raccomandava di *«presentare ai fanciulli fatti abbastanza interessanti, abbastanza precisi, suggestivi, per provocare utili riflessioni, per suscitare nell'animo delle emozioni, o semplicemente per evocare nell'immaginazione forti visioni»*.²⁵

Forniamo alcuni esempi. Nell'edizione del 1875 della *Storia svizzera per il popolo e per le scuole* di Giuseppe Curti, la vicenda di Guglielmo Tell era rappresentata come una

scena teatrale, nella quale i vari personaggi dialogano con un eloquio piuttosto improbabile e difficilmente comprensibile per un giovane dell'obbligatorietà scolastica. Emergono comunque i valori del presente: amor patrio, coraggio, odio per la tirannia.

«Gualt. Avo, non ginocchiarti dinanzi a quel maligno. Io non ho paura. Il padre che sa prendere l'augello a volo, fallirà il colpo sopra il capo del suo Gualtierino?»

Verner Stauf. Non t'ispira pietà, signore, l'innocenza del fanciulletto?

Curato. Pensa che ti guarda un Dio, a cui renderai conto di questa barbara azione.

Ghessler. Legatelo sotto a queliglio.

Gualt. Che bisogno di legarmi? Io non temo. Coraggio, o padre: il tuo colpo è sicuro. Dio non farà trionfare cotesto mostro d'inferno.

Tell. Gente, indietro! Largo!... Ahimè! La mano mi trema, mi si fa scuro dinanzi agli occhi... (volgendosi al Gessler). Assolvimi dal colpo. Eccoti il mio petto: trapassalo colla tua spada!

Ghessler. Non la tua vita; il colpo vogli'io.

Tell. Si faccia (prende la mira).

Ulrico Rudenz. Signor balivo. Or non andrai più innanzi. A troppa dura prova hai già messo l'indole rispettosa di questa gente!

Ghessler. Parla quando sarai domandato, o taci.

Ulrico Rudenz. Io voglio, io posso parlare.

*Questa è mia patria, e qui la tua autorità non arriva a tanto.»*²⁶

Nel libro di testo del professore Alexandre Daguet tradotto in italiano da Giovanni Nizzola, la battaglia di Morgarten combattuta nel 1315 viene narrata nel seguente modo.

²⁴ Brenno Bertoni, *Frassineto, Letture di educazione civica: ad uso delle scuole maggiori e della 3ª ginnasiale del cantone Ticino*, Bellinzona, 1933, p. 9.

²⁵ *Educatore della Svizzera Italiana*, 1920, p. 99.

²⁶ Giuseppe Curti, *Storia svizzera per il popolo e per le scuole*, Lugano, 1875, p. 41.

«Il duca Leopoldo I d'Austria, secondogenito di Alberto, fe' proposito di vendicarsi di ciò ch'egli chiamava la ribellione dei Vald-stetti. Verso il S. Martino del 1315, si riunirono a Zugo per suo ordine 10.000 uomini, i quali improvvisamente si diressero verso Morgarten, alle porte del Cantone di Svitto. Il duca tenevasi tanto sicuro della vittoria, che aveva già seco molte corde per legare e condor via il bestiame dei vinti, e fors'anche per appiccare i ribelli.»

Per parte loro i Confederati si prepararono allo scontro:

«Erano 1.300, di cui 400 d'Uri e 300 d'Untervaldo. Cinquanta banditi, ai quali l'esilio rendeva ancor più cara la patria, chiesero e ottennero il favore di versare per essa il loro sangue».

Come sappiamo l'esito della battaglia fu favorevole agli «Svizzeri» e così si conclude il racconto:

«Anche i nobili caddero a mucchi, e Leopoldo sfuggì a stento la sorte de' suoi, e giunse a Winterturo la sera di quel medesimo giorno, pallido, abbattuto e colla morte nell'animo. L'armata austriaca aveva perduto a Morgarten 1.500 uomini, il fiore della nobiltà; mentre i Confederati non ebbero a deplorare che 16 dei loro prodi.»²⁷

Spesso, come detto, la narrazione dei fatti storici perseguiva anche obiettivi di educazione morale. Forniamo un ultimo esempio: Patrizio Tosetti nel suo *Storia della Patria* del 1933 riporta l'episodio di una visita dell'imperatore Carlo Magno ad una scuola dell'epoca.

«Si racconta che un giorno, entrato nella scuola annessa al suo palazzo, volle che gli fossero presentati i compiti degli allievi; e quando li ebbe letti e si fu accorto che i lavori degli alunni poveri erano molto ben fatti, mentre erano fatti assai male quelli dei figli dei nobili, ordinò che venissero collocati alla sua destra gli alunni diligenti, e poi disse loro: «Grazie, amici miei. Voi avete seguito i miei consigli e ne sarete ricompensati: diventerete vescovi e conti e sarete ricoperti d'onori». Poscia, voltosi verso gli alunni neglienti e guardatili con un cipiglio assai irritato, disse loro in tono di minaccia: «Quanto a voi, giovani orgogliosi, che avete trascurato lo studio per i divertimenti, sappiate ch'io non faccio nessun conto della vostra nobiltà e delle vostre vesti. Se non scoterete da voi l'infingardaggine con un lavoro perseverante, non otterete mai nulla da re Carlo».²⁸

Una conferma della volontà di privilegiare un registro narrativo, spesso anche fantastico, nell'insegnamento della storia è data dal fatto che il libro del professore William Rosier, tradotto da Tosetti e che si impose come testo unico per le scuole ticinesi a partire dall'anno scolastico 1906/07, sarebbe stato pochi anni più tardi criticato perché ritenuto difficile e troppo scientifico; e in particolare si lamentò la mancanza del racconto leggendario e morale.

Come veniva insegnata la materia? Non è facile rispondere a un tale quesito, ma si può cercare di individuare qualche aspetto del dibattito pedagogico vivo in Ticino soprattutto nei primi anni del Novecento. Il programma cantonale del 1894 metteva in

²⁷ Alexandre Daguët, Giovanni Nizzola, *Storia abbreviata della Confederazione svizzera*, Lugano, 1893, pp. 64-65.

²⁸ Patrizio Tosetti, *La storia della Patria...*, op. cit., vol. 1, pp. 25-26.

guardia dallo studio mnemonico e dal «metodo puramente espositivo da parte del maestro». Francesco Gianini, docente di didattica presso la scuola Normale maschile, parlava nel 1904 di «*insegnamento monco, arido, senza legami, senza vita, senza morale, senza scopo, consistente nello studio puramente mnemonico*». Denunciava la pratica frequente delle dettature, che a suo avviso, andavano «*assolutamente bandite dalle scuole*» e un uso passivo e pedissequo del manuale.

*«In molte scuole difatti si obbligano gli allievi a studiare parola per parola il libro di testo o qualche compendio manoscritto; molti docenti credono che lo scolaro, il quale reciti più velocemente ed imperturbabilmente la sua lezione, sia quello che impari meglio la storia.»*²⁹

Che le cose dovessero spesso svolgersi così, sembra confermato non solo dai rapporti degli ispettori scolastici, ma pure da un volumetto del maestro Giuseppe Bianchi dal significativo titolo *Compendio di storia svizzera ridotto a domanda e risposta ad uso delle scuole minori ticinesi* del 1876. Probabilmente di sussidio ai manuali, questo testo esponeva la materia in forma catechistica e tale da incoraggiare uno studio passivo e a memoria. Leggiamo ad esempio nel primo capitolo:

«Della Storia della Svizzera o Storia Patria.

D. Che cosa è la Svizzera?

R. La Svizzera, anticamente Elvezia, è un paese montagnoso, posto quasi al centro d'Europa.

D. Che cosa è la Storia della Svizzera?

R. La Storia della Svizzera è la narrazione dei fatti che riguardano questa nazione.

D. Perché noi la diciamo anche Storia Patria?

*R. Noi la diciamo anche Storia Patria perché la Svizzera è la nostra Patria.»*³⁰

Contro un tale procedere didatti e ispettori invocavano un insegnamento più attivo e concreto, che parlasse al discente e lasciasse un segno nel suo animo e invitavano i maestri a non limitarsi ad una pedante lettura dei testi, ma a vivacizzare il racconto e a tracciare alla lavagna per essere ricopiate sul quaderno le carte geografiche, teatro degli avvenimenti. Ma l'insegnamento della storia doveva procedere pure per «gradi o per cerchi». Occorreva pensare a una parte propedeutica che considerasse i fatti educativi legati alla vita familiare (nascite, nozze, lutti, anniversari); alla vita del villaggio (feste religiose e patriottiche); alle biografie di uomini illustri, per poi avviare una fase «diretta» con un insegnamento relativamente compiuto. In linea col metodo pestalozziano, anche per la didattica della storia si auspicò un orientamento più concreto e oggettivo, conforme a una visione della scolarità obbligatoria legata alla vita pratica e non al sapere astratto. Il metodo oggettivo avrebbe dovuto favorire la presa di contatto dell'allievo con la realtà che lo circondava e a supporto di una tale impostazione si raccomandavano le lezioni all'aperto, il lavoro manuale e il disegno. Costante doveva inoltre essere lo sforzo di far partecipare gli alunni, di stimolare le loro riflessioni e i loro interventi sulle principali tematiche storiche che avrebbero fornito ottime occasioni di scrittura e componimento. Questa attenzione al vicino e al locale favorì lo studio della storia della propria

²⁹ Francesco Gianini, *Lezioni di storia ticinese e svizzera e di geografia astronomica*, III^a ed., Bellinzona, 1901, pp. 3-5.

³⁰ Giuseppe Bianchi, *Compendio di storia svizzera...*, op. cit., pp. 4-5.

regione e del proprio cantone; e ciò avvenne in sincronia con i dibattiti relativi all'identità ticinese, con la necessità di disporre di libri di testo specifici per le scuole ticinesi, con l'accentuazione della dimensione cantonale rispetto a quella federale.

Gli apparati didattici

Verso la fine del XIX secolo compaiono nei manuali le illustrazioni. Spesso questa attenzione alle immagini è già dichiarata nel titolo, come nella *Storia illustrata della Svizzera* di Rosier del 1906.

«L'illustrazione – sottolineavano gli autori – ebbe [...] specialissime cure. Le numerose incisioni (oltre 40 per il solo Cantone Ticino), le carte in nero e a colori, i ritratti, che mettono per così dire, la storia in azione, faciliteranno la comprensione del testo e contribuiranno a render più chiaro e duraturo il ricordo degli avvenimenti, come pure degli uomini che maggiormente furono di lustro al paese.»³¹

Un'operazione interessante dal profilo delle immagini furono i *Quadri di storia ticinese* del pittore Angelo Cassina con i commenti e le didascalie di Eligio Pometta, pubblicati nel 1923. Cassina realizzò venti tavole che raffiguravano momenti ritenuti significativi della storia dei Ticinesi dall'alto medioevo fino alla prima guerra mondiale. Tra questi, oltre alle vicende belliche, diede spazio al genio artistico ticinese, presentato come una sorta di tradizionale specificità delle genti della Svizzera italiana. La funzione didattica veniva così interamente affidata all'illustrazione e furono pure riprodotte delle copie in grande formato da affiggere in aula. Nella

presentazione Giuseppe Motta ricordava che *«l'immagine è il mezzo più efficace per far passare dall'occhio alla mente impressioni durevoli e per eccitare la curiosità intellettuali»* ed esponeva poi la sequenza dei disegni, ricercando un nesso stretto, quasi indissolubile, con la storia ed i valori elvetic.

«La storia del Ticino, senza risalire fino all'epoca romana, s'intreccia agli avvenimenti più grandiosi della storia universale, così, per esempio, alle calate dei Longobardi e dei Franchi nelle terre d'Italia; si riannoda ai primi moti d'indipendenza che sollevarono la Svizzera primitiva, così mediante la rivolta della Leventina contro il dominio di Ottone Visconti, tra il 1290 e il 1292, data del primo Patto federale; s'innesta con la partecipazione dei Leventinesi alla battaglia di Giornico, nel 1478, sulle lotte armate che contraddistinguono l'Epoca detta eroica della storia svizzera; s'illumina della gloria purissima dei nostri artisti che, nel Rinascimento e più tardi, creano capolavori d'architettura e di scultura in tutti i paesi d'Europa; s'accende delle vampe della Rivoluzione francese quando, nel 1798, i ticinesi invocano ed esigono dai Cantoni confederati la libertà svizzera; s'innalza a divenire un fattore di liberazione per un grande popolo lungamente oppresso quando il Ticino, divenuto autonomo, concede asilo ai profughi che preparano l'unità d'Italia; s'intreccia di nuovo agli avvenimenti più grandiosi della storia universale, quando i militi ticinesi chiamati sotto le armi con tutti gli altri militi svizzeri, dal 1914 al 1918, si levano a custodire l'incolumità e la neutralità della Confederazione moderna, durante la terribile procella della guerra mondiale.»³²

³¹ William Rosier, Patrizio Tosetti, *Storia illustrata della Svizzera*, Bellinzona, 1906, p. V.

³² Angelo Cassina e Eligio Pometta, *Quadri di storia ticinese*, Bellinzona, 1923.

Anche i manuali di Lindoro Regolatti e di Patrizio Tosetti danno molto spazio alle illustrazioni: accanto ai disegni e alle riproduzioni spesso molto fantasiosi e irreali compaiono le fotografie di monumenti, personaggi illustri, reperti archeologici. Le carte storiche, infine, aumentano di numero e assumono una grande importanza.

I libri di testo di storia prevedevano pure delle esercitazioni e nel tempo riservarono spazi sempre maggiori a queste attività volte a coinvolgere maggiormente gli scolari nel processo di studio e di apprendimento. Procediamo anche in questo caso con alcune rapide esemplificazioni. Nel libro di storia svizzera di Giuseppe Curti del 1855 è contemplata una parte di «*Quesiti per comodo dei maestri, per esercizio o compito; da eseguire prima oralmente e col libro aperto; poi per scritto e il libro chiuso*». Si tratta di domande per saggiare la comprensione dei contenuti e che rinviano direttamente ai vari capitoli in cui era organizzata la materia. Fanno parte di questa sezione anche gli «*esercizi storico-morali*». Così, ad esempio, si dà la consegna di trovare nel testo sia «*esempi degni di lode o d'imitazione*», come l'amor patrio, il coraggio, l'amore per lo studio, il timore di Dio; sia «*vizj da biasimare e fuggire*». Il manuale si conclude con una serie di «*esercizi grammaticali*» grazie ai quali l'allievo «*non solamente s'impossessi delle forme grammaticali, ma anche [...] trovi occasione di meglio impadronirsi delle cognizioni storiche, geografiche, morali*»³³. Lo scolaro è chiamato, per esempio, ad individuare nei primi sei capitoli venti nomi comuni e dieci di persona, paese, città, fiumi, ecc.

³³ Giuseppe Curti, *Storia svizzera per le scuole del popolo*, Lugano, 1855, pp. 170-171.

Troviamo un'impostazione interdisciplinare più ardita nel *Sommario di storia Patria per le scuole elementari della Svizzera Italiana* di Lindoro Regolatti, edito nel 1896. Alla fine di ogni capitolo sono previste esercitazioni per la lingua italiana, basate su composizioni scritte riguardanti argomenti storici, ma sempre caratterizzate da un intento morale o ideale. Nella sezione relativa alle guerre dei primi Confederati si suggeriscono i seguenti titoli: «*Datemi uno o più esempi della crudeltà dei balivi*»; oppure «*Provate con degli esempi che l'unione fa la forza*». Seguono poi esercizi di aritmetica: «*Quanti anni passarono dalla formazione della Confederazione alla Lega degli otto cantoni?*»; e ancora: «*Nella battaglia di Laupen morirono circa 3.000 guerrieri nemici; se ogni cavaliere occupasse mq 0.785, quale sarebbe la superficie del terreno coperto dai morti?*»³⁴

Infine, nel manuale di Patrizio Tosetti *La Storia della Patria per le scuole elementari e maggiori della Svizzera Italiana*, del 1933, appaiono puntualmente a conclusione di ogni capitolo esercitazioni di vario genere, che richiedevano diverse abilità agli allievi. L'autore distingue tra attività di educazione civica e morale con delle proposte tematiche da discutere in classe oralmente o per iscritto; compiti come composizioni, disegni, descrizioni di immagini, resoconti di gite scolastiche; e, a volte, di lavoro manuale. Alla fine della sezione relativa alle popolazioni preistoriche che popolarono la Svizzera, si sottopone agli allievi la seguente consegna: «*Con steccoline costruire una piccola capanna lacustre.*»³⁵

³⁴ Lindoro Regolatti, *Sommario di storia Patria per le scuole elementari della Svizzera Italiana*, Locarno, 1896, pp. 18-19.

³⁵ Patrizio Tosetti, *La Storia della Patria...*, op. cit., vol. 1, p. 15.

Questo libro di testo, che ebbe una duratura fortuna, accoglieva i postulati pedagogici della scuola attiva e concreta, capace di valorizzare la partecipazione e il coinvolgimento degli scolari, anche attraverso la manualità e le attività pratiche, così come erano previsti nei programmi di insegnamento per le elementari del 1915 e delle maggiori del 1923.

Alcune considerazioni conclusive

A partire dagli anni Cinquanta e Sessanta tramontò l'era dei manuali patriottici e morali sotto la spinta di nuovi stimoli politici e culturali. Fu in particolare criticata l'arretratezza dell'impostazione e dei contenuti rispetto agli sviluppi della storiografia e fu puntato l'indice contro il carattere nozionistico, moralistico e nazionalistico che si iniziò ad avvertire come una forma di anacronistico indottrinamento ideologico. Nei manuali dell'ultima generazione, solitamente compilati da storici, si è decisamente ridotta la distanza rispetto ai risultati della ricerca storiografica. Inoltre la storia nazionale e patriottica ha lasciato il campo a quella europea e generale o ne è stata assorbita, a tal punto che oggi gli spazi per studiare temi di storia svizzera e ticinese si riducono sempre più e si limitano a momenti quasi episodici. Infatti se il tempo orario assegnato allo studio della storia è rimasto pressoché invariato, sono invece mutate le finalità della disciplina e si sono dilatati gli argomenti, le attività dedicate alla metodologia, le attitudini che si vogliono formare negli allievi. E ciò pone costantemente al docente il problema delle scelte.

Ma aver marginalizzato la storia nazionale, cantonale e locale, e quindi una riflessione critica su questo passato, potrebbe a sua volta comportare un pericolo: chi colmerà il

disimpegno o l'assenza della scuola su questo fronte? Forse ad appropriarsi della storia nazionale potrebbero essere coloro che ne hanno una visione nazionalistica e anche nostalgica, che si ergono a fedeli custodi di un patrimonio comune e lo usano strumentalmente per accreditare scelte ideologiche e politiche conservatrici e che, peggio ancora, inclinano facilmente verso la demagogia. ↻

Le cartable de Clio

Les annonces,
comptes rendus
et notes de lecture

De la recherche à l'enseignement: penser le social, n° hors série d'Histoire & Sociétés. Revue européenne d'histoire sociale, Paris, Alternatives Economiques, 2004, 80 pages.

C'est à la présence de l'histoire sociale dans l'enseignement secondaire qu'est consacré ce numéro spécial de la revue *Histoire & Sociétés*. Il réunit diverses contributions d'historiens et de didacticiens issues d'une journée d'études sur *L'histoire sociale dans l'enseignement secondaire en Europe*, tenue lors des Rendez-vous de l'Histoire de Blois en octobre 2003 :

- Michel Pigenet, *L'histoire sociale en question: perspectives et enjeux*
- Patrick Garcia, *Historiographie et enseignement de l'histoire*
- Christiane Kohser-Spohn, *Histoire sociale et enseignement scolaire de l'histoire en Allemagne*
- Paolo Giovannini, *Sociologie et histoire: quelles convergences aujourd'hui?*
- Laurent Albaret, *La place de l'histoire sociale dans l'enseignement de l'histoire médiévale*
- Marc Deleplace, *Nouveau programme, nouvelle lecture de l'« ère des révolutions »?*
- Rafael Valls, *L'histoire sociale dans les manuels d'enseignement secondaire en Espagne*
- Charles Heimberg, *L'apprentissage du lien social et des solidarités.*

Les articles s'adressent aux enseignants et abordent des sujets à l'échelle européenne. Analyser les instructions officielles, les programmes et les manuels scolaires – ce qui, soit dit en passant, ne reflète peut-être pas ce qui se passe réellement dans les classes et devrait être complété par des enquêtes sur le terrain –, ils montrent que l'histoire sociale est en perte de vitesse dans l'enseignement, au profit des domaines politique et culturel. Convaincus que l'approche sociale de l'histoire, la connaissance de l'organisation des sociétés, des rapports de pouvoir et des combats des individus et des groupes contribue au développement de l'esprit critique et à la formation citoyenne des élèves, ils tentent de comprendre pourquoi les cours d'histoire la

réduisent à la portion congrue. Ils interrogent notamment les liens et la distance entre la recherche scientifique et l'école, puisque l'histoire a toujours eu vocation à être enseignée, comme l'explique l'un des articles.

En France, dans l'enseignement de l'histoire médiévale une large place est encore et toujours accordée au récit politique, aux grands hommes et aux événements, en complet décalage avec l'historiographie, qui a vu se développer dès les années 1970 une approche sociale variée, avec des objets d'étude comme la vie quotidienne, la parenté, la sexualité, la marginalité, les femmes, ... Pour l'époque moderne en revanche, c'est plus en répercussion avec la recherche, orientée vers un renouvellement de l'approche politique, que la part de l'histoire sociale est minorée dans l'enseignement, comme le montre l'exemple de la Révolution française, que l'on expliquait il y a 20 ans par la montée de la bourgeoisie, alors qu'on invoque aujourd'hui l'affirmation du modèle politique de la démocratie libérale.

En Espagne et en Allemagne, la situation est différente. Depuis une trentaine d'années, même si le politique reste prédominant, l'histoire sociale s'est accrue dans les manuels – surtout pour l'Antiquité et le Moyen Age et moins pour l'époque contemporaine – et les contenus de l'enseignement se sont diversifiés. Mais cette évolution réjouissante a connu en Espagne un brusque revirement à la fin des années 1990: sous la pression du parti conservateur ont été édictés de nouveaux programmes, revenant à des contenus plus rigides, basés sur la chronologie, les faits et les grands personnages historiques, avec une diminution de l'histoire contemporaine. Le risque de ce genre de retour en arrière s'explique notamment par le grand écart inconfortable que doivent accomplir les maîtres entre d'une part leur formation académique, plutôt traditionnelle et privilégiant le politique, domaine où ils se sentent les plus sûrs et qui leur confère davantage de prestige

puisque les élèves y sont les moins compétents, et d'autre part les innovations pédagogiques. La discipline doit donc s'émanciper des conceptions traditionnelles si elle veut trouver tout son sens, qui est de contribuer « à relativiser la nature des valeurs et des institutions sociales du présent en démontrant leur caractère de constructions humaines... » (p. 68).

C'est particulièrement par le biais de l'histoire sociale, qui met en évidence la pluralité des points de vue et des intérêts et permet de comprendre la construction du lien social et des solidarités, que peut s'exercer la fonction citoyenne de l'enseignement de l'histoire, à laquelle on doit toutefois prendre garde de ne pas réduire cette discipline en faisant fi de la contextualisation historique. Les auteurs remettent en question l'a priori qui veut que l'histoire sociale soit plus difficile à enseigner et proposent une démarche investigatrice, où l'élève doit être amené à réfléchir au changement, aux temporalités; tout en prenant en compte les usages publics de l'histoire, on le sensibilisera à la périodisation, de même qu'à la comparaison entre les époques, comme le préconisait déjà Seignobos en 1906: « On devra donc [lui] demander de comparer les hommes ou les choses de chaque époque avec les hommes et les choses analogues d'un autre temps ou d'un autre pays. » (p. 17); en effet, la richesse d'une approche comparée n'est plus à démontrer, surtout depuis que les divisions entre sociologie et histoire se sont effacées au profit d'un rapprochement qui ouvre aujourd'hui des perspectives stimulantes, permettant l'étude des liens entre le passé et le présent, entre les événements historiques et les processus sociaux, entre l'action individuelle et les institutions et processus de transformation sociale. C'est ainsi que les jeunes pourront se concevoir et se situer comme acteurs dans le collectif et construire les valeurs du lien social, de la solidarité et de la justice.

Valérie Opériol,
Cycle d'orientation et Collège de Candolle, Genève

Kurt Messmer, « Anmerkungen aus der Deutschweiz zur Westschweizer Revue "Le Cartable de Clio" », in revue *Traverse. Vermittlung von Geschichte – La transmission de l'histoire*. Irène Hermann; Jonas Römer (Hg.), vol. 32, 2/2004, pp. 130-138.

Dans la dernière livraison de *Traverse* consacrée à la transmission de l'histoire (voir la table des matières ci-dessous), Kurt Messmer, didacticien de l'histoire au « Pädagogisches Zentrum » de Lucerne, propose une très intéressante réflexion sur ce qu'il appelle un *Röstigraben* de la didactique de l'histoire... qui n'aurait en fait aucune raison d'exister.

Je résume d'abord l'article de façon très libre. La Suisse alémanique compte essentiellement sur son grand frère du nord, non seulement pour ses manuels d'histoire du secondaire II mais aussi pour ses quatre revues de didactique de l'histoire. Le problème c'est que dans les revues allemandes, en ce qui concerne l'histoire helvétique, il n'est fait allusion qu'à des questions secondaires. Dès lors, la seule révolution libérale qui n'est pas traitée dans les cahiers spéciaux de l'année anniversaire 1998 par exemple, c'est celle de l'Etat fédéral de 1848! La faute en incombe aux historiens et didacticiens suisses, tant de la partie alémanique que de la partie latine. Car il existe bien un *Röstigraben* de la didactique de l'histoire. L'exemple le plus flagrant est celui du canton de Fribourg qui cultive deux concepts, un pour chacune de ses parties linguistiques, la partie alémanique travaillant de concert avec les six cantons du *Sonderbund* emmenés par Lucerne, césure qui justement remonte, encore une fois, à 1848 (1845). Pourtant, de chaque côté de la Sarine, par-dessus ce fossé, on reste uni. La Suisse des enseignants d'histoire est bien coupée en deux, sans compter une sorte de *Chiantigraben* avec la Suisse italophone!

Or depuis bientôt trente ans se tiennent autour d'un *Bodenseekreis* des Journées de didactique de l'histoire avec une orientation internatio-

nale mais suivies presque exclusivement par des participants en provenance des régions d'expression allemande de l'Europe. Et si l'on sonde la production courante de didactique de l'histoire en Allemagne, on s'apercevra que les travaux issus de la sphère d'expression française y sont ignorés. Kurt Messmer ne cherche en aucune manière à jeter la pierre aux autres et se remet aussi en question. Il voit cependant un nouvel exemple de l'érection de la frontière des langues en barrière dans la création du *Cartable de Clio*, traduit en un joli « Der Schulsack der Frau Clio », revue au sein de laquelle pratiquement tout est axé sur des contributions en français ou traduites de l'italien.

Au sein du relativement mauvais classement de la Suisse dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté en comparaison internationale, les régions française et italienne fournissent de meilleurs scores que la partie allemande, et la vente des premiers tomes du *DHS* marche mieux en Suisse romande qu'en Suisse allemande. Qui s'étonnera dès lors qu'une revue comme *Le Cartable de Clio* démarre en Romandie? La revue est animée par un bureau de quatre historiens didacticiens et elle bénéficie d'un réseau international de correspondants mais dont aucun ne provient des mondes germanique ou anglo-saxon.

Et ce qui frappe particulièrement Kurt Messmer, c'est l'appel de la revue aux historiens universitaires pour qu'ils se préoccupent des usages publics de l'histoire et de la transmission de la discipline, notamment dans l'enseignement, sachant que s'il y a une nouvelle éducation et une nouvelle histoire, une nouvelle didactique de l'histoire peine à émerger. Justement, bien des historiens se sentent plus que jamais sollicités pour descendre de la tour d'ivoire des recherches savantes et apporter leur contribution à la compréhension du passé jusque dans la société, rappelle Messmer. Les sciences historiques ne se dénigraient nullement en poursuivant une telle finalité. Ce serait

plutôt une occasion de démontrer leur efficacité, en toute indépendance.

Suit la présentation des sept rubriques de la revue, ainsi que de l'approche compréhensive et structurelle en neuf propositions affichées dans le numéro 1, une approche jugée en phase avec celle préconisée également dans l'espace allemand, approche que revendiquait d'ailleurs déjà le didacticien allemand Ebeling... en 1965 (pour le primaire?!). Dans le monde germanique, on parle maintenant de deux compétences clés. Celle de la reconstruction : à partir des matériaux bruts et en usant de méthodes de travail spécifiques à l'histoire, les élèves peuvent se mettre à donner sens à une histoire qu'ils construisent en autonomie. Inversement, par une déconstruction à partir d'une histoire rationnelle, les élèves peuvent développer leur capacité à l'analyse, une capacité à la déconstruction d'autant plus précieuse que, une fois leur cursus scolaire achevé, ils n'auront plus d'autre alternative que d'être confrontés à une histoire « finie ». La rédaction du *Cartable de Clio* a donc opté, poursuit Messmer, pour une approche recouvrant les deux conceptions. Ainsi, permettre aux élèves d'entrer dans les grandes questions à différents niveaux, selon la formulation du *Cartable de Clio*, recoupe tout à fait les préoccupations du projet international de recherche *FUER Geschichtsbewusstsein* (Förderung und Entwicklung von reflektiertem und -selbst-reflexivem Geschichtsbewusstsein).

Et Kurt Messmer de se réjouir que les principes affichés par *Le cartable* soient ensuite réellement transposés. En particulier dans la livraison de 2002 avec cinq contributions jugées « stimulantes », dont un exemple particulièrement « convaincant » pour l'approche de déconstruction, en ce sens qu'il fournit aux élèves les versions contrastées en provenance des sept collections suisses de manuels d'histoire (donc y compris alémaniques) sur la question des relations de la Suisse avec le

III^e Reich durant le Second conflit mondial. Mais la formule d'une *nouvelle histoire enseignée* n'est-elle pas dépassée? Certains historiens sont devenus prudents avec l'acception « nouvelle » qu'ils associent au mouvement de 68 (en fait, la nouvelle histoire, pour l'école française, remonte au moins aux années 1940). Messmer présente alors les caractéristiques d'une histoire enseignée plus concrète et plus globale, à l'occasion d'un tournant sans doute moins marquant que celui des années 1970 mais qui se laisse maîtriser. « Chapeau » au *Cartable de Clio*, conclut Kurt Messmer, qui constate que les questions de didactique se posent finalement de la même manière de chaque côté du *Röstigraben* et qu'en fait les Suisses latine et alémanique poursuivent des buts analogues. Et de lancer en français un appel à la coopération du Léman au Bodensee et de Bâle à Lugano!

L'article mérite un prolongement.

L'analyse de Kurt Messmer réjouira les enseignants romands et tessinois. L'hommage qu'il rend au *Cartable* en montrant que l'initiative d'une revue de didactique de l'histoire en Suisse revient aux Latins sera apprécié à sa juste valeur. Nous nous rendons compte à notre tour combien nous fonctionnons, à notre façon, de la même manière... sans le savoir. La Romanie aussi est tournée vers son grand frère (de l'ouest) qui lui fournit pour le secondaire II les manuels qu'elle ne produit pas et qui lui propose les revues de didactique de l'histoire qu'elle ne... rédigeait pas, tout comme l'Allemagne pour la Suisse alémanique. A cela près que la France ne produit qu'une seule revue de didactique de l'histoire (celle, prolixe, de la puissante association des professeurs d'Histoire-Géographie, mais qui est plutôt une revue d'histoire tout court), si l'on fait exception des nombreuses publications spécifiques des centres de recherche en didactique rattachés aux IUFM ou à l'INRP. Et il en va de même pour la Suisse italienne.

En ce qui concerne le *Bodenseekreis* également, les didacticiens de la Suisse française participent aux Journées d'histoire de Blois (où *Le cartable de Clio* tient un stand et un forum), ainsi qu'aux Journées françaises des didactiques de l'Histoire-Géographie. Des terreaux précieux pour la réflexion disciplinaire ou didactique, journées auxquelles les participants affluent quasi exclusivement de la francophonie.

En fait, si le *Cartable* a lancé l'idée d'une *nouvelle didactique de l'histoire*, c'est bien parce qu'à l'origine, la revue dépendait d'un groupe d'étude des didactiques de l'histoire affilié au WBZ/CPS de Lucerne, donc centré sur le secondaire II, il apparaissait assez clairement que dans les établissements préparant à la maturité, la didactique avait relativement moins renouvelé les pratiques qu'aux autres niveaux d'enseignement.

Finalement, les premiers contacts noués avec le groupe alémanique de didactique de l'histoire du WBZ, en particulier avec sa présidente actuelle, Christiane Derrer de Zurich, les articles consacrés par le *Cartable* aux manuels alémaniques, comme l'a souligné Kurt Messmer, au lancement du concours suisse d'histoire « Historia » ou à l'enseignement comparé entre gymnase hessois et lycée français, montrent un *Röstigraben* dépassé en ce qui concerne les points de vue entre régions culturelles. Pour autant, cela signifie-t-il que les cultures d'enseignement de l'histoire fonctionnent à l'identique? Pour en savoir plus, il faudrait répondre à l'appel de coopération lancé par Kurt Messmer, ouvrir *Le cartable de Clio*, et aussi peut-être « ein alemanischen *Schulsack der Frau Clio* », aux contributions des pays anglo-saxons. Avec le risque de produire une revue dont l'ancrage régional ne constituerait plus un caractère, voire une richesse.

Pour la rédaction du *Cartable de Clio*:
Pierre-Philippe Bugnard,
Universités de Fribourg et Neuchâtel

Traverse, table du volume 32

Schwerpunkt

Roger Sablonier: *Schweizergeschichte: ein Sonderfall?*

Charles Heimberg: *Comment communiquer l'histoire, la transmettre et la faire construire à l'école?*

Interview mit Heinz Horat (von Jonas Römer): *Vermittlung durch Inszenierung. Das historische Museum als « Depot » und Schauspieler als « Lagerführer »*

Jeanne Pont, Irène Herrmann, Jonas Römer: *Quand l'histoire s'expose. Transmission et mise en scène du passé dans les musées d'arts et d'histoire genevois*

Evgenija Kolomenskaja: *Russie: Un présent aux passés pluriels*

Irène Herrmann: *L'histoire entre Eltsine et Poutine.*

La vision du passé dans le discours politique russe

Boriana Panayotova: *Les limites des transformations possibles au récit scolaire d'histoire nationale en Bulgarie*

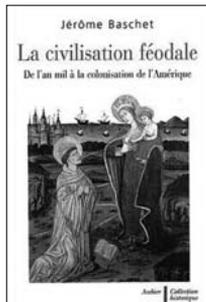
Frédéric Demers: *Fiction sérielle et conscience historique dans le Québec d'aujourd'hui*

Gerald Munier: *Geschichte im Comic. Können ernsthafte historische Themen auch in Form von Bildergeschichten behandelt werden?*

Debatte:

Peter Kamber: *Hitler als « Charismatiker »? – « Zweiter Dreißigjähriger Krieg? » Zur Kritik an Hans Ulrich Wehlers « Deutscher Gesellschaftsgeschichte »*

Kurt Messmer: *Der geschichtsdidaktische Röstigraben. Anmerkungen aus der Deutschschweiz zur Westschweizer Revue « Le cartable de Clio »*



Aldo Schiavone, *L'histoire brisée. La Rome antique et l'Occident moderne*, Paris, Belin, 2003 (édition originale: 1996), 287 pages.

Jérôme Baschet, *La civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique*, Paris, Aubier, 2004, 565 pages.

L'enseignement de l'histoire se doit de tenir compte de l'évolution de la recherche et des nouveaux travaux des historiens. Il est même souhaitable que, d'une manière générale, il sache se fonder sur les œuvres de ces historiens, même les plus récentes, et en présenter la substance.

Depuis que l'histoire est enseignée, sa présentation repose invariablement sur les quatre ou cinq « grandes vieilles » de la périodisation, la Préhistoire, selon les cas, puis la succession de l'Antiquité, du Moyen Age, des Temps modernes et de l'Époque contemporaine. Cette construction est souvent donnée à voir comme une évidence linéaire et l'histoire enseignée n'a guère l'habitude de la discuter ou d'en montrer l'origine. Deux ouvrages récents nous permettent pourtant, aujourd'hui, d'engager d'utiles réflexions sur cette thématique.

Dans *L'histoire brisée*, Aldo Schiavone repose la question du déclin de la civilisation antique et de son lien réel avec la modernité. Pourquoi cette civilisation a-t-elle dû s'éteindre et tomber ainsi en ruines? Pourquoi la civilisation moderne a-t-elle dû s'affirmer en se référant à l'Antiquité? Et surtout, cette référence « continuiste » était-elle vraiment pertinente?

En réalité, l'analyse précise de cette civilisation antique, romaine en particulier, mène l'auteur à mettre en évidence le fait qu'elle était fort différente des représentations que l'on s'en est faites beaucoup plus tard. Il souligne en particulier que les classes dominantes de ce temps-là, celles qui nous ont produit l'essentiel des traces qui ont rendu possible le travail historique, vivaient dans un sentiment de bien-être qui était dépourvu de toute aspiration à améliorer leur sort, ce qui découlait de la perception des limites indépassables du monde. Cela étant, nous dit Schiavone, « si la civilisation

gréco-romaine, a pu se laisser si durablement enfermer par les modernes dans un modèle de perfection coupé des réalités de la vie, si nous en avons conservé si longtemps cette vision selon laquelle la politique, les savoirs, les passions, les caractères, les arts, les institutions semblaient se cristalliser dans le vide d'un pur jeu de formes, si cette culture continue à donner d'elle la représentation enchantée d'une perfection stylistique suspendue en dehors de l'histoire», c'est là un « isolement trompeur ». En effet, il y avait alors « une sorte d'espace mort de la civilisation humaine », il y avait « un trou noir de la vie collective » constitué par la vie matérielle et productive.

De fait, ces élites des temps anciens n'avaient pas de pensée économique et Cicéron ne manquait pas de mépriser « les gains de tous les salariés dont c'est la peine et non pas l'habileté qu'on paie ». Mais ce continent caché, pas même doté d'une terminologie dans les langues grecque et latine, ne pouvait l'être qu'au prix de la servitude du plus grand nombre. Le prestige de la civilisation dépendait de l'esclavagisme, c'est-à-dire de la multitude de ceux qui devaient travailler, le plus souvent dans des conditions épouvantables. De leur côté, les savants de l'Antiquité n'ont jamais cherché à remédier à cette situation, ils n'ont pas inventé de machines, ils n'étaient surtout en quête d'aucune utilité matérielle et immédiate au bout de leurs réflexions. Dans un récit de Plutarque, on voit par exemple Archimède céder exceptionnellement à son refus de la concrétisation de ses plans parce que sa ville de Syracuse était assiégée et que ses machines pouvaient lancer des projectiles et repousser les navires ennemis.

L'idée moderne d'un retour à l'époque classique était donc une affaire de représentations. C'était la quête d'une supériorité supposée, mais qui reposait sur d'autres bases, ou sur un malentendu. « La révolution de la modernité européenne a été avant tout la suppression de la limite: non seulement des obstacles qui avaient

bloqué la civilisation antique, mais de la nature même de la limite comme barrière infranchissable, de la cyclicité comme destin ». La référence à l'Antiquité n'était donc que partielle, elle se jouait des limites au niveau de l'espace comme à celui du temps et de l'horizon d'attente, elle s'accompagnait de l'émergence d'une véritable pensée économique. La croissance et la mondialisation n'ont pas été inspirées par le passé antique.

« Nous savons aujourd'hui ce qui allait advenir, quelle catastrophe s'apprêtait à dévorer ce monde », note Schiavone au début de son étude. Or, sa réflexion sur la réalité des liens entre les anciens et les modernes reste discrète sur l'époque médiévale. Alors qu'un ouvrage du médiéviste Jérôme Baschet reverse justement la perspective et nous propose une thèse audacieuse: c'est dans la civilisation féodale et son prolongement au cours de l'époque moderne que se trouve la source de cette dynamique occidentale qui a fait conquérir, dominer et souffrir le Nouveau Monde en y transportant une bonne part de son univers mental. C'est la féodalité qui a fait naître le capitalisme. C'est donc aussi de cette civilisation féodale, et pas seulement de l'Antiquité qu'elle se représentait, que la modernité s'est inspirée, peut-être sans le savoir, ou sans vouloir le savoir.

Le livre de Baschet prolonge un cours universitaire donné à un public mexicain. Dans une première partie, il propose une synthèse chronologique des grandes périodes de cette civilisation féodale européenne, non sans déconstruire au passage quelques stéréotypes inventés par l'historiographie nationale du XIX^e siècle comme par exemple une vision dépréciative de la fragmentation féodale ou l'insistance sur une stagnation de cette société que les faits ne confirment pas. Il décrit les obligations réciproques et les rapports de domination qui ont régi le féodalisme. Il montre aussi le rôle de l'Eglise, l'institution dominante de cette société féodale, celle qui lui a donné une perspective

d'unité et une dimension impériale. Une seconde partie plus thématique, et très stimulante, met l'accent sur des aspects fondamentaux comme les cadres temporels, la structuration spatiale, les rapports de parenté ou le rôle des images. L'ouvrage est d'ailleurs parsemé d'illustrations, au sens plein du terme, c'est-à-dire de documents iconographiques qui concrétisent les affirmations d'un auteur qui est un fin analyste de l'imagerie médiévale.

«*Nous sommes des nains posés sur les épaules de géants, mais nous voyons plus loin qu'eux*». Cette formule de Bernard de Chartres, au XII^e siècle, évoquait très subtilement les penseurs du passé et l'immense héritage qu'ils avaient laissé tout en suggérant, ce qui était particulièrement rare au Moyen Age, que ceux du présent pourraient les dépasser. Les historiens comme Jacques Le Goff ou Jérôme Baschet qui plaident pour l'idée d'un long Moyen Age qui aurait duré jusqu'au XVIII^e, voire au XIX^e siècle, s'intéressent notamment à la manière dont les hommes d'alors ont perçu le temps, le passé et son champ d'expérience, l'avenir et son horizon d'attente. Ils font même valoir que de réformes en renaissances, les mouvements d'idées de l'époque dite « moderne » ont prolongé ceux de l'époque médiévale en se prévalant d'un retour au passé, c'est-à-dire d'un retour « à la pureté perdue de la règle originelle ». Ce n'est ainsi qu'au XIX^e siècle que l'on évoquera, notamment avec Karl Marx, des révolutions dont la poésie se situerait dans l'avenir, dans un avenir de progrès encore jamais imaginé.

Au cours du Moyen Age, le futur terrestre de l'humanité devait être en principe une répétition de l'expérience passée, « *mais l'attente d'un horizon neuf [était] projeté dans l'eschatologie* », c'est-à-dire dans la fin du monde, au Jugement dernier. L'existence de cet horizon d'attente, fût-elle si religieusement connotée, constituait dès lors un fait nouveau eu égard à son absence chez les hommes de l'Antiquité. Parmi beau-

coup d'autres commentaires, informations et analyses, l'ouvrage de Jérôme Baschet nous aide aussi à mieux percevoir la spécificité de ce que nous projetons aujourd'hui dans l'avenir, des espoirs de progrès, bien sûr, mais également, davantage encore en ce nouveau siècle, l'appréhension d'une régression sociale et intellectuelle déjà observée au cours de l'histoire et malheureusement toujours possible.

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



Loïc Chalmel, *Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle*, Berne, Peter Lang, « Exploration. Education. Histoire et pensée », 2004, 270 pages.

On ne s'est plus guère avisé, depuis Ferdinand Buisson et son célèbre dictionnaire de 1911, de l'importance des réseaux, quasi européens, qui des établissements d'éducation philanthropistes aux Loges maçonniques, en passant par un associationnisme intellectuel et privé actif, diffusent et appliquent les plans d'études modernes en gestation entre Comenius et Rousseau.

Alliant analyses comparatives et traitement de sources, l'ouvrage démarre sur un récit : le déroulement d'un examen public en 1776 organisé au *Philanthropinum* de Dessau (Anhalt). Il s'agit de démontrer l'efficacité de la méthode philanthropiste issue de la théorie éducative de

Basedow dont la genèse et la diffusion constituent un des objets centraux de cette passionnante étude. L'examen débouche d'ailleurs sur un concert de louanges. Les visiteurs ébahis s'aperçoivent qu'en classe hétérogène des enfants de 7 ou 8 ans instruits depuis une année et demie peuvent parler couramment français et latin ! Tel est le résultat d'une vision pédagogique qui conditionne la progression des apprentissages par une formation des maîtres de qualité. Les maîtres reçoivent d'ailleurs du prince de Anhalt le titre de professeur... mais pas les moyens financiers qu'ils escomptaient de leur démonstration. Performante, la pédagogie ne peut guère espérer plus qu'un éloge et c'est sans doute ce qui fait qu'elle peine à le rester sans discontinuer.

Alors, d'où vient une méthode aux résultats apparemment si probants ? Loïc Chalmel, professeur des Universités et fondateur du Conseil scientifique du musée Oberlin de Waldersbach en Alsace, fait justement l'histoire pionnière d'une modernité pédagogique qu'il circonscrit au « couloir rhénan » tout au long duquel se croisent au XVIII^e siècle reliquats d'humanisme, lumières et *Aufklärung*, piétismes, rationalisme critique ou mysticisme irrationnel, *Sturm und Drang* et romantisme... au nom d'une « Réforme » susceptible de conduire à la Révolution. Quatre jeunes maîtres, regroupés autour de Basedow à Dessau, dans ce qui deviendra le *Philanthropinum*, décident de consacrer leur vie à mettre en valeur le capital hérité de Rousseau. Ils feront bien plus que cela. En alliant théologie et pédagogie, ils raniment la flamme de la didactique en rejetant la religion révélée au profit d'une religion naturelle (ce qui entraîne d'aborder l'environnement de façon empirique) et en proposant un apprentissage des langues en immersion et en interdisciplinarité (ce qui conduit à faire d'élèves compris partout les prosélytes d'un homme nouveau : religieux et philanthrope. D'ailleurs est-ce dissociable ?).

L'expérience conduite par le grison Planta, présentée au cœur de l'ouvrage, est à ce titre

symptomatique : examiner méthodiquement les vérités divines afin d'éradiquer la superstition, enseigner les langues anciennes et modernes en formant des classes cosmopolites, éduquer à la citoyenneté (pour reprendre l'étiquette d'un concept actuel) en instituant l'école en République dont les discours et la justice sont rédigés et rendue en quatre langues par les élèves, réaliser des collections qui permettent d'utiliser les langues, cultiver le chant populaire éducatif ou pratiquer les exercices physiques... tout concourt dans le séminaire de Haldenstein à expérimenter les préceptes de *l'Emile* et à constituer un espace pionnier des principes philanthropinistes.

Sinon, impossible de faire état de toutes les influences qui ont concouru au modelage de la méthode recherchant l'harmonie entre les formations de l'esprit, du corps et du cœur, modernité qui sera d'ailleurs aussi celle de Pestalozzi. Chalmel souligne à juste titre que la méthode illustre des « nouveautés » souvent attribuées à l'éducation nouvelle : éducation à la citoyenneté et à l'environnement, éveil de l'intérêt de l'enfant au monde et à la nature, apprentissage précoce des langues vivantes, utilisation des médias (l'image en tant que substitut à toute réalité hors de portée visuelle de la classe), correspondance scolaire, développement des habiletés manuelles et artistiques... Mais n'est-ce pas déjà un programme que n'aurait pas même renié un Mathurin Cordier, le maître de Calvin ?

Finalement, la méthode philanthropiniste, centrée sur des élèves enseignés par des maîtres ouverts à l'articulation théorie-pratique, ne réalise-t-elle pas l'utopie intemporelle de cosmopolitisme moral, intellectuel et pratique ? L'échec politique du mouvement (l'École Normale de l'An III préférera abreuver les futurs instituteurs de la Nation de pensées savantes plutôt que de les former au modèle philanthropiniste du compagnonnage) ne doit pas occulter les réussites pédagogiques que le mouvement

enregistre au-delà même du couloir rhénan et la flamme des pédagogies naturelles qu'il transmet ainsi jusqu'à l'éducation nouvelle.

*Pierre-Philippe Bugnard,
Universités de Fribourg et Neuchâtel*



Danièle Périsset Bagnoud, *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand (1846-1994)*, Sion Vallesia, Archives de l'Etat du Valais 2003, thèse FAPSE, Université de Genève, 454 pages.

Ce n'est pas à proprement parler l'histoire suivie des 150 volées de régents et d'institutrices des Ecoles normales de Sion dont la mission, à l'origine, était de maintenir la vallée en l'état, d'enrayer l'exode des montagnes et de préserver l'ordre rural-chrétien, moyennant une modeste évasion sociale villageoise, à l'issue d'une sélection acquise au prix d'une dictée à moins de six fautes. Même si tout cela apparaît dans la clôture de l'internat, de la condition d'institutrice ou de l'état de régent, à travers une évolution qui conduit ce corps enseignant, par les transformations de l'Ecole normale, de la précarité matérielle et sociale à une formation universitaire consolidant son accession à la classe moyenne. D'ailleurs, les textes exhumés récemment pour les 150 ans des revues pédagogiques valaisannes montrent que ces missionnaires laïques ont fait plus que de donner

des leçons de choses édifiantes ou de se confiner dans les méthodes traditionnelles.

En fait, il s'agit bien de l'histoire d'une institution et donc, en respect des canons inhérents au genre, d'une chronique basée sur des sources administratives, suivies au fil du temps, à la recherche du moment où il se passe enfin quelque chose. Voilà ce qui est d'abord passionnant, cette incertitude qui contribue à rendre cruciaux tant d'instantanés croqués dans le vif d'une histoire quasi immobile où l'événement réside, une fois les choses installées, dans la régulation, la consolidation, la confirmation, la tranquillité, l'âge d'or, l'équilibre... jusqu'aux turbulences suscitant des résistances que seules finalement une révolution économique doublée d'une révolution des mentalités, sans doute comme partout, feront céder. Les directions religieuses des Ecoles normales assistent impuissantes à l'influence croissante des experts des coordinations romandes pour les méthodes ou les projets éducatifs, perdant rapidement les clés d'un magistère confié, abandonné, protégé et soudain dépassé, avant de se voir asséner le coup de grâce de la transformation en institut de formation professionnelle tertiaire, conforme à l'ère nouvelle.

La problématique à laquelle ne peut échapper une thèse d'histoire, d'histoire de l'éducation, hormis celle d'examiner un pan inconnu ou étrange du passé, c'est celle de la perception de ruptures, des phases essentielles d'un changement dont tout historien rêvera qu'il soit copernicien. Dans cette belle édition des Archives de l'Etat du Valais d'une thèse soutenue à la FAPSE de l'Université de Genève (direction Philippe Perrenoud), les ruptures apparaissent plutôt au terme de la chronique, logiquement, puisque le découpage adopté est linéaire, pour un récit construit par qui en connaît d'avance la fin: un essai de cogestion, l'abandon des ancrages agricole et ménager, ainsi que de l'internat obligatoire, la laïcisation de la direction et du personnel enseignant, la mixité, l'instauration de la

formation professionnelle. Au terme de cette patiente mise en scène, on assiste donc à la mutation majeure que l'institution héroïne du travail subit *de facto* vers 1970: la révolution de la laïcisation prévue *de jure* depuis 1848 au moins, décalage révélateur des résistances valaisannes. La thèse démarre d'ailleurs sur un excursus autour de « tradition » et « modernité » qui emprunte davantage à la littérature sociologique voire anthropologique qu'à celle des sciences historiques, d'où son intérêt. Et si de prime abord on peut se sentir privé d'une réflexion sur la modernité de la pédagogie au regard des Temps modernes et donc sur sa post-modernité au regard de notre propre contemporanéité, les champs pédagogique et didactique n'étant pas traités de front, sans doute par un défaut d'archives, l'omission apparaît ensuite moins cruelle. Est-ce cela qui explique pourquoi la bibliographie tranche avec les règles de l'archivistique historique, deux des trois rubriques, celles consacrées aux sources, révélant par ailleurs une discrétion peu commune eu égard à l'ampleur de la transposition? Louable en revanche l'effort de typologie initial, prétexte à une présentation des systèmes normaliens francophones, en fonction du régime politique – confessionnel ou laïque – des Etats, et le classement – attendu – du Valais dans la catégorie des pays à majorité politique et confessionnelle stable.

Le destin des Ecoles normales de Sion, celle des régents et celle des institutrices, se lit donc au rythme de la société valaisanne, ce qui va finalement de soi puisqu'il est démontré qu'elles sont intrinsèquement liées. Durant le premier demi-siècle au moins, il y a un paradigme valaisan du ghetto catholique en Suisse protestante, où, indépendamment de la majorité gouvernementale, le facteur religieux est sublimé et où l'école de la démocratie chrétienne, par ses instituteurs liges, est chargée de souder un canton de bourgeoisies et de communes en le préservant des dangers extérieurs: d'abord la centralisation radicale protestante et

le libéralisme, ensuite la révolution sociale et le bolchevisme. Cela tient tant que la « *société traditionnelle* » tient, c'est-à-dire tant que « *les enjeux sociaux rejoignent ceux du système éducatif* », soit jusqu'au tournant des années 1970. La périodisation est pertinente. Dans le premier demi-siècle de son histoire, l'Ecole normale sert à conforter le clergé et l'Etat dans l'installation de la démocratie représentative. Puis, avec l'industrialisation et la laïcisation montantes sinon menaçantes, elle commence à jouer le nouveau rôle qui lui est dévolu et qu'elle tiendra un siècle durant: perpétuer la tradition (circonscrite à la culture catholique) « *créée dans un dessein politique* ». On songerait volontiers, dans ce cas de figure, au concept d'invention de la tradition émis par Hobsbawm, au sein duquel l'Ecole normale pourrait alors figurer comme lieu de mémoire, aux rôles que l'historiographie anglo-saxonne a repéré pour l'élite soumise aux humanités classiques ou l'historiographie française pour celle confinée à la pédagogie « normale ». Mais ce n'est manifestement pas l'approche choisie et on ne saura donc pas en quoi l'abandon de la fonction séminariale de l'Ecole normale et de sa clôture d'autoreproduction, au profit d'une HEP tertiaire à laquelle auront accès des bacheliers, tient à la démocratisation des études, à la mutation d'une école ségréguant en deux cultures deux humanités inégales socialement... D'autres chantiers pourraient donc nourrir encore la thèse. Les « ouvertures » proposées en conclusion, comme il sied à toute bonne problématique, vont d'ailleurs dans ce sens. J'en formulerais quelques unes en fonction des appoints les plus urgents. D'abord les contenus, tirés d'une culture décrétée par les élites cantonales si l'on suit la conclusion, quels sont-ils plus exactement? S'il s'agit de la culture que le corps enseignant est « *chargé d'inscrire définitivement dans l'habitus de chaque jeune Valaisanne et Valaisan* », on aurait beaucoup à apprendre de l'impact des savoirs enseignables que recèlent par exemple abécédaires ou livres de lecture, voire des savoirs enseignés et appris que révèle la

boîte noire des copies d'élèves quand elles sont conservées. Qu'a-t-on dit aux normaliens du premier livre de lecture unique à 100 illustrations introduit en 1904? A-t-il exercé l'influence de son homologue du *Tour de la France par deux enfants* dans l'inculcation par l'image et le texte des valeurs rurales au sein des leçons de choses? La littérature administrative qui sert de source quasi exclusive, apparemment, n'en dit rien. Traiter la question serait examiner la pertinence du postulat de la reproduction, posé plus que démontré. Mais s'il s'agit de la culture enseignée au corps enseignant, comment apprécier l'effet de textes classiques dictés sur la formation intellectuelle de normaliens? Cela suffit-il à faire une « culture générale » susceptible de contraster avec l'illettrisme des recrues? S'agit-il de simples notions d'humanités primaires auxquelles tiennent des marianistes ou des ursulines, et dont il faudrait encore mesurer la nature et la portée, ou d'une heuristique ouvrant un accès à la culture scientifique et aux sciences humaines? La référence à un concept clé de l'histoire de l'éducation, celui du passage de l'école en deux ordres séparés et réservés à celle en trois degrés successifs pour tous, permettrait de repérer la place que les mentalités, les structures institutionnelles ou les acteurs prennent dans l'évolution de l'alphabétisation de masse à la démocratisation des études. Tant que la culture de l'ordre du primaire n'est pas étroitement circonscrite, le rôle qu'elle joue dans ce qui finalement aurait pu être une histoire des mœurs ne saurait mécaniquement découler de la fameuse « reproduction ». Pourquoi l'histoire de l'éducation, depuis un tiers de siècle que l'explication est... reproduite, n'apporterait-elle pas sa pierre à la critique bourdieusienne en soumettant les critères de la permanence aux temporalités longues qui scandent les états de chose perçus par les courants sociologiques?

Dans l'immense éventail des aspects présentés, il faut au moins encore signaler le beau chapitre du « *long fleuve tranquille* » consacré à l'école normale des institutrices sur la durée

d'un siècle, un pan d'étude de genre, thématique, le seul qui rompt avec le tropisme linéaire, ainsi qu'un symbole habilement suggéré: celui de la mutation scolaire accompagnant la mutation de la société. Signe tangible du primat de l'économie sur l'éducation (l'autre renversement copernicien, peut-être, avec celui de la laïcité), c'est en effet la nouvelle école d'ingénieur qui investit les beaux bâtiments édifiés pour l'Ecole normale des garçons dans les années 1950 sur une position prestigieuse, au sommet de la ville, à une époque où le magistère scolaire s'inscrivait encore au fronton du panorama de la capitale. En conséquence, les deux anciennes sections en déclin d'effectifs sont regroupées dans l'ancienne Ecole normale des filles, sur un site effacé mais commode. Autant de transferts qui sonnent le glas des congrégations enseignantes... à la fin d'un siècle qui avait commencé avec leur exode vers les cantons suisses catholiques, notamment, sous l'effet des lois de laïcisation de la III^e République!

Pierre-Philippe Bugnard,
Universités de Fribourg et Neuchâtel

Le Dictionnaire historique de la Suisse: outil pédagogique?

Le cartable de Clio, joli nom pour une revue traitant de l'enseignement de l'histoire! Le *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)* y trouvera-t-il sa place? Autant l'avouer tout de suite, les bons trois kilos de chaque volume donneraient des maux de dos aux écoliers et étudiants qui le porteraient dans leur sac à dos. Plus sérieusement, comment le *DHS* pourrait-il être employé lors de leçons d'histoire? Une présentation de l'ouvrage montrera ses qualités et ses limites pédagogiques.

Lorsque le projet d'un nouveau dictionnaire historique a pris forme dans les années 1980, son but était de remplacer l'ancien *Dictionnaire*

historique et biographique de la Suisse (DHBS), publié de 1921 à 1934, et de mettre à disposition d'un large public un ouvrage de référence tenant compte de l'historiographie récente. Outre les historiens, professionnels ou amateurs, il devait aussi être accessible à toute personne intéressée par le passé de la Suisse. Personnellement, j'ai toujours pensé que le lecteur type du *DHS* serait l'étudiant préparant un séminaire.

Cette ambition a pour conséquence que les textes doivent être les plus clairs possible et éviter le jargon, ce qui est encore facile dans le domaine historique. Cela entraîne aussi que leur longueur a volontairement été limitée, la majorité des notices tenant sur un tiers ou une demi-colonne.

Douze volumes et trois éditions

Vu l'ampleur du sujet, l'histoire du territoire de la Suisse actuelle de la Préhistoire au début du XXI^e siècle, les initiateurs du projet ont prévu un dictionnaire en douze volumes. Ceux-ci ne seront pas de trop pour présenter tout ce qui touche à l'histoire de l'homme (on écartera l'histoire de la terre, sauf quelques articles spécifiques comme les glaciations). En effet, outre les domaines traditionnels de l'histoire politique et institutionnelle, le *DHS* touche à l'histoire économique et sociale, ainsi qu'à celle des idées et des mentalités. Comme Térance, nous pourrions dire que «rien de ce qui est humain ne [nous] est étranger.»

L'ancien *DHBS* avait paru en deux éditions, l'une française et l'autre allemande. Pour des raisons culturelles et politiques, le *DHS* sort en trois éditions, la troisième étant l'italienne. A ces trois, il faut encore ajouter un volume en rumantsch-grischun, le *Lexicon istoric grischun (LIR)*. Chaque article du *DHS* est écrit dans l'une des trois langues et traduit dans les deux autres, l'allemand comptant environ 70 % de textes originaux, le français 25 % et l'italien 5 %.

Quel contenu ?

Le *DHS* est un dictionnaire alphabétique, le premier volume commence donc par la lettre A et le dernier se terminera par la biographie du théologien bernois Friedrich Ferdinand Zyro. Il comprend des biographies (la majorité des articles, environ 22 000 entrées), quelques articles consacrés à l'histoire d'une famille, des articles géographiques et des articles thématiques.

Les biographies sont en général courtes, quinze à vingt lignes. Un nombre restreint de personnalités a droit à 35 lignes et une poignée d'entre elles à 70 lignes. Dans ce dernier cas du reste, la vie elle-même forme une partie seulement du texte, le reste étant réservé à l'historiographie. Ces biographies sont rédigées selon un schéma assez contraignant ce qui doit permettre des points de comparaison d'une personne à l'autre. Elles présentent l'individu et sa famille, son origine sociale, sa formation et sa carrière. Les liens avec les autres membres de la famille qui figurent aussi dans le dictionnaire sont indiqués par des renvois, sans oublier la parenté maternelle. Il est possible ainsi de repérer des réseaux familiaux (des dynasties de savants par exemple), mais aussi des «hommes nouveaux». Il est probable que les biographies seront les textes les plus consultés du *DHS*. Le choix de ces personnalités a été fait par la rédaction centrale avec la collaboration de près de deux cents conseillers scientifiques, responsables soit de l'histoire d'un canton, soit d'un thème précis (musique, militaire, droit, etc.). Politiciens, savants, théologiens, syndicalistes, grands commis de l'Etat, féministes, artistes, médecins, ingénieurs et bien d'autres ont leur entrée. La condition pour figurer dans le *DHS* est, outre une certaine notoriété, d'être né avant 1936 (ou alors être décédé, conseiller fédéral ou Prix Nobel). Ces petits textes devraient permettre au lecteur de se faire rapidement une idée d'un personnage, ce qui peut séduire des professeurs ou des étudiants pressés. Il faut ajouter que, dans la mesure du

possible, l'article est complété par une bibliographie qui donne des pistes pour en savoir plus. C'est donc une porte d'entrée utile pour toute personne devant se renseigner sur un individu. Les articles sur les familles sont en principe une synthèse et non une énumération de noms. Peu nombreux, ils sont censés donner l'essentiel, de la première mention de l'ancêtre à l'extinction éventuelle, en insistant sur le rôle social, la fortune, les alliances.

Les articles géographiques sont un peu plus de 3000. Leur choix fut le plus simple, puisque la rédaction a décidé de prendre en compte tous les cantons, toutes les communes, d'y ajouter quelques sites archéologiques, des cours d'eau, des montagnes et des cols ayant joué un rôle historique, sans oublier tous les pays actuels avec lesquels la Suisse entretient ou a entretenu des contacts. Comme pour les biographies, un schéma a été imposé aux auteurs pour que toutes les époques soient traitées de manière équitable, que les différents aspects de la vie locale soient représentés. L'histoire d'une région pourrait ainsi être étudiée en consultant les notices des communes qui la composent. Quant aux textes sur les cantons, les plus longs du *DHS*, ils sont de petites monographies de quelques dizaines de pages, enrichies encore d'une abondante bibliographie. Les textes sur les Alpes et le Jura permettent d'aborder une région sous divers angles, en négligeant les frontières cantonales.

Les articles thématiques enfin forment une part importante du dictionnaire. Quelque 3000 entrées dont une majorité fait une demi, une ou deux colonnes. La variété des thèmes a fait que le choix a été difficile et long. Si certains sujets s'imposaient (les deux conflits mondiaux et la crise pour le XX^e siècle), d'autres étaient moins évidents de prime abord. La rédaction a retenu par exemple les partis politiques et les syndicats. Toutes les institutions sont présentées en détail, non seulement statiquement comme le ferait un manuel d'instruction

civique, mais aussi dans leur profondeur temporelle : parlement, gouvernement, administration, principales fonctions publiques, tant au niveau fédéral que dans les cantons ou les communes. Ce type d'articles, accompagnés de graphiques ou de tableaux détaillés, devrait rendre service aux utilisateurs scolaires, maîtres et élèves. Les institutions antiques (*civitas, colonia*), médiévales et modernes ne sont pas oubliées. Le droit avec par exemple des articles sur la codification, les peines, le droit pénal, civil, privé) est un chapitre important, que l'on trouve assez groupé dans les éditions française et italienne (droit, *diritto*), mais éparpillé dans plusieurs volumes dans l'édition allemande, la langue imposant bien sûr certaines contraintes. L'histoire économique et sociale, peu traitée dans les ouvrages anciens, est abondante dans le *DHS*. Secteurs et branches, entreprises, produits, agents énergétiques, ont leur place, de l'économie ancienne à la plus récente. Les mouvements sociaux (troubles d'Ancien Régime, grèves et autres), les groupes de pression, les populations marginales sont évoquées dans des dizaines de notices, des renvois permettant de circuler du général au particulier ou vice-versa. La culture n'est pas la parente pauvre avec des articles sur tout ce qui touche aux religions et à la vie religieuse, aux arts, à l'école, aux mentalités, aux idéologies. Que l'on s'intéresse aux dominicains en Suisse ou au mouvement dada, on trouvera quelques lignes, en l'occurrence environ 150 pour les premiers et 50 pour le second. Des tableaux (données chiffrées, parfois listes de noms) sont considérés comme faisant partie du texte (chiffres de population, nombre d'élus au Parlement fédéral pour les principaux partis par exemple).

L'illustration

Le dictionnaire, qui a reçu en 2004 l'un des prix des plus beaux livres décerné par l'Office fédéral de la culture, est largement illustré. Mais cette illustration n'est pas là seulement pour « faire joli ». Bien au contraire, elle complète les textes, précise ou éclaire certains points. Elle a aussi une



Chantier du grand bassin de la plage de Bellerive à Lausanne en 1937 (Musée historique de Lausanne, album de l'entreprise Losinger).

EMPLOI (CRÉATION D')

Majoritairement socialiste depuis les élections de 1933, la municipalité de Lausanne met en chantier de grands travaux urbains pour donner du travail aux chômeurs. De 1936 à 1937, la réalisation des bains publics de Bellerive répond à cet objectif, les autorités décidant même « d'interdire l'emploi de pelleteuses mécaniques en considération de l'état du marché du travail ».

fonction compensatrice: si un article traitant d'un sujet valable pour toute la Suisse a privilégié exagérément une région linguistique, elle permet de corriger le tir en choisissant l'image

dans une autre partie du pays. Les reproductions (portraits, vues, objets, scènes) sont un support pédagogique varié. Pourquoi ne pas traiter d'une votation en étudiant une ou des affiches



Durant la Première Guerre mondiale, les hangars des grands dirigeables (zeppelins) de Lucerne sont utilisés pour stocker la paille (Archives fédérales, Berne, FS, E.27 1. Weltkrieg).

ÉCONOMIE DE GUERRE

qui lui sont consacrées? La rédaction iconographique a largement utilisé ce genre d'illustrations et l'exercice ne devrait pas être trop difficile à organiser. L'accent a été aussi mis sur les photographies, images parlantes dès la fin du XIX^e siècle: familles endimanchées, travailleurs mis en scène, gymnastes en ligne sont des documents à ne pas négliger. Les reproductions permettent aussi de rendre hommage aux artistes, plus ou moins connus, dans des articles qui ne sont pas systématiquement ceux de leur vie.

De nombreuses cartes sont données pour les articles géographiques, en particulier pour ceux traitant des cantons et des villes. C'est ainsi que le développement urbain est illustré dans deux voire trois cartes pour chaque grande ville, du noyau primitif à l'agglomération actuelle. A défaut des professeurs d'histoire, ceux de géo-

graphie humaine devraient pouvoir en faire leur miel. Des infographies (nombre d'élèves par classe ou d'heures de travaux ménagers pour citer deux cas récemment produits par l'équipe iconographique) enrichissent les pages du *DHS*. Les institutions cantonales d'Ancien Régime sont systématiquement données, ce qui favorisera à la fois l'étude des différences, mais aussi des ressemblances entre cette mosaïque d'Etats. Le dictionnaire favorise une meilleure connaissance des autres cantons.

L'avancement des travaux

Le *DHS* est né en 1988 sous le parrainage de l'Académie suisse des sciences humaines et de la Société générale suisse d'histoire (depuis 2002, Société suisse d'histoire). Le volume 3 sort de presse en automne 2004 et le douzième devrait paraître vers 2012. L'entreprise est donc



Caricature stigmatisant les nouvelles élites, parue dans le *Postheiri* du 12 juillet 1873 (Universitätsbibliothek Basel).

ÉLITES

Construite sur le modèle des anciens cycles représentant les cycles de la vie, appelés aussi théâtres du monde, la caricature se moque du *cursus honorum* qui mène de l'avocat-journaliste au conseiller fédéral et qui s'achève avec la direction d'une banque ou d'une compagnie de chemin de fer. Quelques rimes accompagnent le dessin pour souligner l'utilité des relations sociales nécessaires à une telle carrière.

de longue haleine. Depuis ses débuts, elle a vu se multiplier le nombre de collaborateurs à la rédaction centrale (les équipes française et allemande sont basées à Berne, l'équipe italienne à Bellinzone) et celui des auteurs croître au fil des années. Actuellement, plus de 2000 historiens, professionnels ou amateurs éclairés, ont fourni des articles au dictionnaire, sans parler de plus de 200 conseillers scientifiques et de quelques dizaines de traducteurs, dont le travail est vital pour une entreprise trilingue.

La liste des entrées était prête dans ses grandes lignes en 1991, les premiers articles ont été

commandés cette même année, les traductions ont suivi, le tout étant géré par une équipe ad hoc de personnel administratif. En 1998, la Fondation Dictionnaire historique de la Suisse publiait sur Internet les articles disponibles. Le site (www.dhs.ch) est gratuit, mais il se limite aux textes et aux tableaux, les illustrations étant réservées pour le moment à l'édition imprimée. Le premier volume est sorti en automne 2002 et la rédaction devrait poursuivre au rythme d'un volume annuel. De fait, ce tome est triple et cela représente chaque année quelque 2500 pages à relire pour le petit groupe interne de la rédaction centrale, les éditeurs

(Schwabe à Bâle pour l'édition allemande, Attinger à Hauterive pour la française et Dadò pour l'italienne) relisant leur propre volume. Le *DHS* est pour le moment incomplet et c'est son plus grand défaut pour être un outil pédagogique efficace. Il est clair que le jour où tous les volumes seront sortis, son utilisation dans les écoles sera beaucoup plus évidente. A la fin de l'opération « livres », il est prévu de continuer à mettre à jour la version électronique, d'en faire une banque de données pour l'histoire suisse, qui sera vraisemblablement l'instrument privilégié dans les écoles. Une recherche « full-text », pour le moment impossible, est encore de la musique d'avenir, mais elle est bien évidemment indispensable et facilitera l'emploi de l'ouvrage pour un travail scolaire. Le site Internet s'enrichit chaque mois; de nouveaux articles sont introduits, au moins dans leur version originale. C'est ainsi que le grand article *Arbeiter* (ouvriers) peut être consulté avant la parution du volume 8 en français. Quoi qu'il en soit, la richesse du contenu du dictionnaire, sa variété, l'effort de vulgarisation fait pour le rendre lisible par le plus grand nombre possible, devraient être des atouts pour lui permettre de trouver sa place dans les bibliothèques des gymnases, voire des écoles secondaires.

Lucienne Hubler,
rédaction française du DHS, Berne

L'histoire orale à l'école

Cours du Groupe d'Etude des Didactiques
de l'Histoire (GDH) des 12-14 mai 2004
à Genève

EXTRAITS D'UN RAPPORT D'UNE PARTICIPANTE EUROPÉENNE

Le séminaire a mis l'accent sur l'importance de l'histoire orale au niveau de l'historiographie aussi bien que de la didactique.

L'histoire orale, qui se nourrit de la mémoire

biographique et culturelle, permet de donner la parole à un certain nombre de catégories sociales (les femmes, la classe ouvrière, les masses populaires, les immigrés) qui ne sont pas suffisamment présentes dans la reconstruction de l'histoire et d'enrichir, par là même, le regard critique de l'historien.

Il y a une distinction entre l'histoire et la mémoire: alors que la mémoire signifie expériences, particularismes et donc *pluralité*, l'histoire est quête *d'unité*, recherche d'une thèse qui puisse aider à résoudre les conflits de la mémoire. Il se pose par conséquent le problème de la vérité historique et de la crédibilité de l'histoire orale. En réalité, face au témoin, il ne faut pas parler de *vérité* mais de *sa vérité* (et de ses émotions), puisque son témoignage est la façon dont il a vécu les événements et dont il revit ses souvenirs. C'est en quelque sorte la vérité de la mémoire transportée jusqu'au moment du témoignage (ainsi, dans le témoignage d'un homme qui a fait la guerre, il y a à la fois l'histoire des hommes dans la guerre et l'autoreprésentation de cet homme face à l'expérience de la guerre au moment où il raconte son expérience). Il faut donc inclure les témoignages dans l'histoire, réconcilier la mémoire et la reconstruction historique, définir l'historicité des témoignages personnels. A travers l'histoire orale, on doit s'interroger sur le régime d'historicité de l'expérience personnelle et sur l'impact personnel des événements historiques: l'histoire orale a donc un statut épistémologique. Du point de vue didactique, l'histoire orale est aussi un outil très important, puisqu'elle sert à modifier la fausse représentation que les élèves ont de l'histoire comme « *une chose sérieuse faite par les grands hommes* ». Elle fait naître chez les élèves le sens du doute, essentiel pour la recherche, elle les aide à reconstruire le présent par le passé. La *mise en activité* des élèves est pour moi l'aspect le plus important de la pratique de l'histoire orale à l'école: ils doivent tout d'abord prendre contact avec le monde adulte et rencontrer d'autres personnes (il y a donc un *enrichissement relationnel*), ils doivent

ensuite gérer les données recueillies et les transformer en récit, que ce soit un texte écrit, une vidéo ou un hypertexte. De cette manière, les élèves apprennent à *comparer* (à constater des points communs et des différences pour éclairer le présent par le passé), à *périodiser* (à établir des successions et des ruptures pour saisir la complexité des temps et des durées), à *distinguer* (l'histoire de ses usages, pour saisir les interactions entre la mémoire et l'histoire et la présence du passé dans la culture et les médias); tout cela leur permet de déconstruire l'histoire et de la reconstruire de façon problématisée et critique. En outre, étant donné que la pratique de l'histoire orale à l'école s'applique à l'histoire locale, les élèves peuvent prendre conscience du fait que la micro-histoire est étroitement liée à la macro-histoire. Ils ont aussi l'occasion de redécouvrir la pratique de la narration de la part des parents et des grands-parents (ce qui s'est désormais presque perdu) et de reconstruire l'histoire de leur famille. L'éloignement des élèves de l'histoire est sans doute dû au fait que l'histoire à l'école n'a que des données à leur offrir; la pratique de l'histoire orale constitue au contraire un véritable processus d'apprentissage et de maturation leur permettant de *créer* eux-mêmes des sources, de *comprendre* les événements et de *construire* ainsi leurs savoirs.

*Martina Rudes,
enseignante, Trieste*

**History Education and Society
Conference of the History Educators
International Research Network
St Martin's College, Ambleside, UK**

*Nadine Fink, Philippe Haeberli,
François Audigier, Université de Genève*

Du 12 au 18 juillet 2004, nous avons participé à une université d'été sur le thème d'un enseignement de l'histoire construit à partir de la

visite de sites historiques, puis à une conférence internationale sur le thème « enseignement de l'histoire et société ». Nous proposons ici quelques réflexions issues de ces journées et les mettons en lien avec nos propres recherches et pratiques.

Rappelons au préalable que l'enseignement de l'histoire est régi par un « National curriculum » qui est commun à l'Angleterre et au Pays de Galles, mais différent de ceux de l'Ecosse et de l'Irlande. Ce curriculum, décidé et défini lorsque Madame Thatcher était premier ministre, mettait fin à l'autonomie quasi totale des établissements scolaires en matière de programmes d'enseignement. Il s'agissait donc d'une forme de centralisation augmentant le contrôle des autorités centrales sur le système éducatif. Sa mise en œuvre est contrôlée par des inspecteurs qui œuvrent dans de véritables cabinets privés. Ce curriculum est organisé en quatre paliers (Key stage) correspondant aux dix années de l'enseignement obligatoire. L'histoire est une matière obligatoire entre les âges de 5 et 14 ans, soit l'école primaire et le secondaire inférieur. Pour les classes suivantes, l'histoire est une matière à option. Il n'y a donc de curriculum obligatoire que pour les trois premiers paliers de l'école obligatoire.

Pour chaque « Key stage », le curriculum comporte une brève présentation des thèmes, ou unités d'étude, comportant des choix possibles et une liste d'éléments clés. Parmi les premiers, citons par exemple pour le « Key stage 2 » (7-11 ans) « Life in Tudor times » ou « Ancient Greece » ou encore « Local history »; parmi les éléments clés, citons par exemple pour le même « Key stage »: « Chronology », « Interpretations of history », « Historical enquiry ». Si les thèmes d'étude se font plus précis au « Key stage » suivant, les éléments clés restent les mêmes mais leur contenu est plus complexe. Des indications concernant les « performances » que les élèves doivent atteindre aux différents niveaux (années) complètent thèmes et éléments clés.

Les contenus proposés attribuent une très grande importance à ce qui concerne l'histoire de la Grande-Bretagne tout en laissant, dans le détail, une large marge d'initiatives aux enseignants. Entre les thèmes et les éléments clés, on retrouve une différence, opposition et/ou complémentarité, bien connue entre les contenus d'enseignement au sens de connaissances sur le passé et des savoir-faire ou capacités plus larges. Remarquons également, pour ce qui suit, l'importance accordée, dès les classes du primaire, à la diversité des interprétations et à l'enquête historique. L'université d'été avait pour but de montrer aux participants de quelle(s) manière(s) on pouvait prendre au sérieux ces deux derniers éléments. Il resterait à confronter curriculum officiel, pratiques conseillées et pratiques effectives, d'une part entre eux, d'autre part avec les résultats des élèves aux évaluations. Comme pour l'inspection, des évaluations sont conçues et proposées par des officines extérieures aux établissements, assurant par là, en principe, une certaine « objectivité » dans la mesure des performances des élèves.

1^{re} partie **Université d'été**

En conformité avec les orientations du « National curriculum », au moins avec une partie de ses indications, les organisateurs ont choisi d'insister sur le contact avec les traces du passé, depuis les objets jusqu'aux textes en accordant une grande place aux monuments et restes bâtis, sur la pratique du questionnement et donc de l'enquête, sur l'importance accordée aux réactions, points de vue et curiosités des élèves.

Par exemple, nos interlocuteurs ont insisté sur le choix pédagogique de l'histoire « tactile » : l'objet et ce qu'il évoque comme entrée dans l'histoire, comme élément déclencheur (curiosité, étrangeté, rôle de la vue et du toucher, etc.) et comme initiateur d'une posture d'enquête (questionnement, recherche, etc.). Les visites

avec les élèves sont conduites dans cette idée de l'enquête historique : on attend de la confrontation de l'élève avec les traces du passé (« évidence ») une posture de questionnement et de recherche qui est assimilée à celle de l'historien : rechercher l'information, se questionner, comparer, mettre en relation, contextualiser. Travailler à partir des traces incomplètes du passé doit permettre aux élèves de développer leur imagination et de comprendre que nous ne pouvons que proposer des interprétations du passé et non des vérités définitives.

Accompagnés par des formateurs d'enseignants du St Martin's College, nous avons visité plusieurs sites historiques qui constituent des supports d'enseignement pour les écoles anglaises et qui sont principalement utilisés à l'école primaire. Nous avons généralement pu rencontrer sur place la personne responsable du développement de ressources pédagogiques et discuter avec elle des pratiques scolaires lors des visites de classes. En revanche, nous n'avons obtenu que peu ou pas d'informations sur les pratiques scolaires qui précèdent ou qui suivent la visite. D'autre part, la pluralité des acteurs-organismes de ces visites (enseignants, formateurs, responsables pédagogiques, sans compter les différents types d'institutions pouvant gérer un même site) ne rend pas la tâche facile pour suivre le parcours général de l'élève.

Ces pratiques s'apparentent en bien des points à celles que l'on peut trouver ailleurs notamment en relation avec les études dans le milieu dit local. Par exemple pour la Suisse, nous renvoyons le lecteur à la présentation de la visite du site de Châtillon-sur-Glâne publiée dans le n° 1 du *Cartable de Clio* par Pierre-Philippe Bugnard. Une des particularités réside ici dans les nombreux moyens didactiques dont bénéficient les enseignants anglais et leur caractère apparemment systématique. Les sites historiques, qu'ils appartiennent à la collectivité ou, très souvent, à des propriétaires privés, sont gérés par différents organismes, eux aussi pri-

vés ou étatiques; ceux-ci non seulement gèrent les sites, mais disposent également de services pédagogiques pour la mise en place de programmes spécifiques pour les écoles: sorties scolaires avec accompagnement didactique, mises à disposition d'objets originaux ou de leur reconstitution, mises en scène du passé (jeux de rôle costumés, histoires racontées et jouées, etc.), publications diverses, etc. Mais, ici comme ailleurs, ces pratiques sont toutefois rendues difficiles par les problèmes de responsabilité des enseignants face aux élèves: nombreux sont ceux qui ne sortent plus de leur classe, afin d'éviter les risques d'accident. A la question du coût des sorties, notamment les frais de transport, il nous a été répondu que les parents payaient et que c'étaient aux enseignants de convaincre ces derniers de l'importance et de l'intérêt de ces visites.

A propos des sites visités

– **Le mur d'Hadrien** (122 ap. J.-C.). Reliant sur plus de 120 km la mer du Nord à l'est et le port de Carlisle à l'ouest, ce mur constitue la frontière la plus septentrionale de l'Empire romain (cf. photo ci-après). Il est présenté comme une frontière entre le monde romain et les peuples «barbares». Nous visitons les vestiges les mieux conservés à Walltown Crags, le musée militaire romain, puis le fort romain de Vindolanda, qui comporte également un musée et un champ de fouilles. Une jeune bénévole nous permet de tenir des objets qui viennent d'être trouvés: chaussure romaine (cf. photo ci-contre), broche, morceaux de poterie. Récemment, plusieurs centaines de tablettes de cire retraçant la vie du régiment basé au fort y ont été retrouvées ce qui constitue un document exceptionnel sur le déploiement de l'armée dans l'Empire romain.

Au pied du mur, l'«*education officer*» nous parle des activités conçues pour les élèves. Elle nous donne un exemple qui relève de l'«*histoire tactile*» et qui rencontre beaucoup de succès auprès des élèves: on leur demande de



poser les mains sur les pierres, de fermer les yeux et d'imaginer en silence les périodes dont les pierres ont été témoins. Ce pouvoir laissé à l'imagination et à la créativité personnelle est aussi caractéristique de nos visites.

– **Dove Cottage.** Dove Cottage est la maison où le poète romantique William Wordsworth a résidé de 1799 à 1808 avec sa femme et sa sœur, maison transformée aujourd'hui en musée sur sa vie et son œuvre. De plus, sa sœur a tenu un journal nous permettant de mieux connaître la



vie quotidienne à l'époque. A côté du musée, un atelier pédagogique où l'on pratique notamment l'«histoire tactile» a été installé.

La visite de Dove Cottage met en lumière l'histoire de personnages célèbres, la constitution d'une mémoire collective autour de grandes figures de l'histoire littéraire anglaise. Elle se distingue sur ce point des autres sites qui ne sont pas présentés comme rattachés à un personnage particulier.

Dove Cottage illustre la volonté générale d'inscrire l'élève (le visiteur adulte aussi) dans un environnement reconstitué du passé. Tout au long de la visite, le mobilier et l'agencement nous sont présentés sinon comme originaux, du moins comme fidèles à ce que devait être la maison des Wordsworth au début du XIX^e siècle.

La visite de Dove Cottage par les élèves est libre. Ils ne reçoivent aucune consigne précise, leurs pas ne sont pas guidés par des questions, mais ils sont invités à parcourir la maison dans un esprit de découverte totale, tout en notant ce qui frappe leur esprit.

L'atelier pédagogique est construit essentiellement autour d'objets – parfois authentiques, parfois reproduits – provenant de l'époque de Wordsworth sans lui avoir personnellement appartenu. La reproduction d'une lettre de Mary Wordsworth, la sœur du poète nous est présentée. Elle étonne par la combinaison, sur une même page, d'une écriture horizontale, habituelle, et d'une écriture verticale. Le déchiffrement de cette écriture est un premier exercice; les raisons de leur présence permettent d'aborder des questions – que l'on attend des élèves – telles l'éloignement des offices postaux, la rareté de certains biens, comme le papier, aujourd'hui communs... Mais le travail concerne moins les documents écrits (assez peu représentés dans les visites et discussions) que les objets. Nous touchons là une des caractéristiques de l'histoire tactile. On ne se rend

pas au musée uniquement pour voir, mais aussi pour toucher, pour manier des objets. Ainsi, l'atelier est l'occasion de manier des objets domestiques et du quotidien datant du XIX^e siècle (fer à repasser, trident, balance à poids, arrêt pour charrette, etc.; cf. photo ci-dessous).



Ces objets opèrent comme éléments déclencheurs dans le questionnement des élèves et la posture recherchée d'enquêteur. On attend des élèves qu'ils questionnent les utilisations de l'objet à partir du maniement de celui-ci et qu'ils prennent conscience des liens entre le passé et le présent. L'exercice n'est pas simple: l'objet du passé représente le support avec lequel interroger ce passé et faire le lien avec des objets du présent, eux-mêmes absents. Il requiert des capacités de projection et de comparaison avec ces objets absents. L'étrangeté du passé est bien là; elle va de l'objet insolite qui n'est plus utilisé aujourd'hui (trident) à l'objet qui a pris une forme bien différente (balance à poids). C'est aussi l'occasion de faire de l'étymologie; l'origine du fer à repasser s'explique par la manière dont on chauffait le fer pour repasser.

– **Sizergh Castle.** Comme beaucoup de châteaux, celui-ci est la propriété d'une famille aristocratique; la famille Stricklands en est propriétaire depuis près de 800 ans et l'habite encore aujourd'hui. L'accent est mis sur la continuité familiale matérialisée par l'accumulation sur près de huit siècles de portraits de famille (peintures, puis photos), d'objets et de mobilier. Le chêne du mobilier est un symbole

fort de cette continuité: on le retrouve aussi bien dans la table du XII^e que dans la chaise du XVIII^e siècle. L'impression de continuité s'opère au détriment des différences de contexte et d'époque. L'élève pourrait même penser que la vie n'a pas beaucoup changé entre le XIII^e siècle et aujourd'hui (seules les photographies témoignent d'une évolution). Cette insistance sur la continuité étonne d'autant plus que les objets se transforment: quel sens donner à une chaise du XIII^e restaurée au XVII^e siècle? Ajoutons qu'à l'une de nos questions sur ces difficultés chronologiques, il nous est répondu que la chronologie est prise en compte, que certaines datations sont données aux élèves, mais que ce n'est pas une priorité de ces visites.

– **Brougham Castle.** Ce château médiéval du XII^e siècle, rénové au XVII^e siècle par sa propriétaire avant d'être laissé à l'abandon, est aujourd'hui en ruines. Ainsi, même pour nous, il est bien difficile d'imaginer ce qu'il devait



être quand il était château fort¹; cela doit l'être encore plus pour des élèves. Seules quelques murailles peu imposantes, une tour évidée et à moitié détruite ainsi qu'une partie de l'entrée du château subsistent. Cette dernière nous est présentée comme l'intérêt principal de la visite. Notre guide nous met dans la peau de celui qui découvre pour la première fois l'endroit et

nous demande d'imaginer le système de défense mis en place. A partir de trous dans les plafonds, d'ouvertures rectangulaires au sommet des portes d'entrée, de la présence de doubles voûtes, nous devons, comme les élèves, nous questionner, chercher à comprendre comment fonctionne l'ingénieux système défensif mis en place. Au-delà des difficultés pour donner du sens aux objets matériels liés à la construction – par exemple: comment imaginer que dans cette ouverture rectangulaire se trouve une herse à vocation défensive? –, d'autres difficultés se présentent aux élèves, liées elles aux actions qui s'y produisaient, par exemple: comment imaginer que depuis ces trous on lançait du liquide bouillant, des projectiles? Une représentation préalable de ce qu'est une herse ou de ce que représentent des mâchicoulis semble incontournable. Il en va de même pour les autres vestiges, notamment le donjon évidé où se déroulait une grande partie de la vie de ceux qui résidaient au château: il reste bien peu de traces pour s'imaginer et se représenter la vie au sein du château. En visitant le château de manière libre et en laissant s'exprimer les élèves, on semble nier la nécessité de connaissances préalables. Mais, là encore, à une de nos questions, notre «*education officer*» nous répond que l'on fait l'hypothèse que les élèves savent déjà des «*choses*» sur le Moyen Age, en particulier sur les châteaux. C'est sur ce support supposé et apparemment peu soumis à un travail préparatoire que se développe un travail d'enquête et de découvertes sur le terrain, travail qui doit déboucher sur les apprentissages des élèves. Or, nous savons pourtant qu'un chercheur ne s'aventure jamais dans l'étude d'un objet sans avoir préalablement fait l'état de la question et en avoir étudié le contexte.

– **Long Meg and her daughters.** Le plus grand cercle de pierres (67) du nord de l'Angleterre, remontant à la période néolithique. L'absence d'informations ou de textes datant de la période de ces cercles de pierres rend la visite

¹ Il est pourtant, d'après les documents distribués, un des châteaux médiévaux les mieux conservés de Cumbria (région des Grands lacs où se déroulent les visites).

de ce site singulière. Elle est appréciée par les enseignants dans la mesure où l'absence de sources rend la plupart des interprétations recevables. L'imagination des élèves est au pouvoir. Ils expérimentent ainsi la nature interprétative et non immuable de la science historique. Ainsi, plusieurs savants ont élaboré au fil des siècles diverses théories géométriques pour expliquer la construction particulière de ce cercle imparfait. Ces théories ont toutefois été invalidées depuis 1970, à partir de l'interprétation de photographies aériennes qui montrent l'existence d'un second cercle. Mais les connaissances s'arrêtent là ; et le mystère de ces cercles laisse libre court à diverses interprétations.

Quelques réflexions

Le processus d'enquête mis en place pour les élèves prend appui sur la recherche d'« *evidences* » (sources, preuves). Confronter les élèves avec des traces du passé est le point de départ du questionnement. C'est son questionnement qui transforme les traces en sources. Le mur du château médiéval, le soulier du soldat romain, le meuble du XVII^e siècle, le fer à repasser du XIX^e siècle, etc., sont autant d'objets censés susciter la curiosité et la réflexion des élèves à propos du passé. La question des pré-requis nécessaires pour interpréter une source est curieusement peu ou pas abordée, comme si la trace parlait d'elle-même et fonctionnait comme preuve. Or, pour qu'une trace devienne source et révèle du contenu, il faut pouvoir la questionner ; pour la questionner, il faut avoir un certain nombre de connaissances préalables. Ainsi, les élèves reçoivent peu ou pas d'indications d'ordre contextuel sur le château de Sizergh : la dépendance seigneur-vassaux, l'organisation de la vie sociale, militaire, politique de l'époque. Nous nous sommes interrogés sur le danger qu'une telle visite donne l'impression que les gens vivaient en vase clos à l'intérieur des murs, sans comprendre ce qui pouvait motiver la construction même d'un

château fort. Mais, ces remarques et réflexions méritent prudence car nous n'avons pas pu disposer d'informations précises sur ce qui est fait en classe, avant et après la visite des sites. Peut-être la contextualisation est-elle systématiquement introduite par l'enseignant, peut-être, également, comme le montrent d'autres enquêtes ailleurs, que ces visites donnent lieu à des approches et des travaux très différents selon les choix des enseignants et les dispositifs qu'ils mettent en place.

Ce manque de références aux contextes et à certains acteurs s'explique peut-être aussi par l'absence de traces. Seules les bâtisses en pierre résistent – partiellement – à l'épreuve du temps. Les maisons médiévales des paysans construites en bois ont disparu depuis longtemps. Ainsi, à l'instar des sources écrites, les restes encore visibles aujourd'hui permettent avant tout d'évoquer l'histoire des élites.

Au cours de ces visites et des discussions qui les ont accompagnées, nous nous sommes interrogés sur les questions d'identité nationale. L'importance que nos interlocuteurs accordent à l'histoire sur place, à l'expression des perceptions, des intérêts et des idées des élèves, à ce qu'ils associent à une introduction à l'enquête historique, semble avoir éloigné une réflexion plus explicite sur cette dimension de l'enseignement de l'histoire. Or, tous les sites visités participent, de fait, d'une identité exclusivement anglaise, et non pas britannique. D'ailleurs, certaines personnes en marge de la conférence qui suivait ont fait remarquer cette possible évolution, elle-même accentuée par l'existence d'un « National curriculum » qui n'est pas commun aux différentes composantes du Royaume-Uni. Même le mur d'Hadrien marque – à quelques kilomètres près – une frontière géographique entre une Angleterre au passé romain et une Ecosse d'ascendance « barbare ». On ne peut manquer de s'interroger sur les implications, chez les élèves britanniques, d'un tel marquage identitaire.

2^e partie

Conférence internationale

Contrairement à nos attentes à l'issue de ces premières journées, il n'y eut guère de liens entre les visites de sites que nous avons effectuées et les contributions de la conférence internationale. En effet, aucune communication n'a porté sur les apports d'un tel mode d'enseignement, sur ce que les enseignants ou les élèves en disent. Certes les participants venaient de différentes régions du monde, de l'Amérique latine à l'Afrique du Sud, de l'Amérique du Nord à l'Asie du Sud-Est, avec évidemment une très forte participation britannique (anglaise?), mais même ces derniers n'ont quasiment jamais fait référence à ces pratiques d'enseignement. Les présentations ont couvert plusieurs thématiques : la rénovation des curriculums d'histoire ; les rapports de l'histoire à l'identité ; les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ; les conceptions que se font de l'histoire les enseignants, les enseignants en formation, les adolescents et les enfants. Il ne s'agit pas de présenter ici l'ensemble des communications², mais de relever quelques préoccupations qui font écho aux interrogations traversant les différents numéros du *cartable de Clio*. Nous en choisissons deux.

Les questions de raisonnement et de conscience historique sont au cœur de plusieurs recherches présentées lors de la conférence. Il s'agit de définir les composantes d'un raisonnement de nature historique, telles que contextualiser, questionner et argumenter à l'appui de documents, etc., et d'évaluer si les élèves réinvestissent les outils acquis à l'école dans d'autres situations de la vie en société. Cela pose la question fondamentale des liens entre l'enseignement de l'histoire et la société. En effet, quels

liens peut-on tisser entre les modes de pensée historiens tels qu'ils sont introduits à l'école (récit, interprétation, explication, preuve, etc.) et l'idée que l'histoire sert à comprendre le présent et à agir sur le futur ? Quelle est la part des savoirs et compétences acquis en dehors de la classe ? Car nul doute que l'apprentissage ne se réalise pas uniquement au sein de l'école : l'élève se forge bien des représentations du passé et des manières de l'appréhender à travers les médias, les récits familiaux, les livres, etc.

Les relations entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté n'ont pas été un thème spécifique de telle ou telle contribution mais ont surgi de manière vive durant les moments de débat. Un des participants, soutenu par une partie de l'assistance, s'est élevé avec vigueur contre l'idée que l'histoire contribue à la formation citoyenne. Pour lui, l'histoire n'a pas à former des démocrates. L'histoire est une science qui étudie le passé et n'a pas de finalités politiques. Le travail de l'historien ne saurait être soumis à une telle injonction. D'autres voix se sont élevées pour affirmer que d'une part le travail de l'historien n'est en rien indépendant de la société dans laquelle il vit, de ses valeurs, des choix qu'il fait en termes de problématiques, d'objets d'études, etc., d'autre part que l'histoire est présente à l'école pour répondre à des finalités de formation sociale et que celles-ci incluent, dans nos sociétés démocratiques, la formation démocratique et à la démocratie. Ce débat a aussi porté, par voie de conséquence, sur les relations entre présent et passé(s). Ainsi, pour certains, même si l'histoire est un questionnement du présent posé au passé, plus exactement aux traces qui subsistent du passé avec leurs pleins et leurs vides, l'histoire étudie le passé alors que la citoyenneté concerne le présent et l'avenir. Des affirmations, comme celles qui disent que la connaissance du passé est nécessaire pour comprendre le présent, sont le plus souvent vides de sens. Étudier le passé avec les élèves consiste avant tout à les

² La version écrite d'un grand nombre de présentations est disponible sur le site de la conférence : www.heir-net.org. Certaines d'entre elles seront publiées dans le *International Journal of History Learning, Teaching and Research*.

faire entrer dans des mondes qui n'existent plus et non à présenter ces mondes comme des introductions, des portes vers celui dans lequel ils vivent. Il va de soi que ce point de vue, en opposition avec une des principales justifications et légitimations de la présence de l'histoire dans l'enseignement obligatoire, a été aussi vivement combattu. Restent posés, à approfondir et à étudier, le sens de ces formules, les relations entre passé(s) et présent et la manière dont les élèves sont introduits à la connaissance des sociétés d'aujourd'hui. Sur ces différents points le débat n'est pas clos; le sera-t-il un jour?

L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel: présentation du colloque de la SIDH de Rabat en septembre 2004

L'accélération des multiples mutations, souvent accompagnées de conflits politiques et militaires, que connaît aujourd'hui le monde aurait-elle des soubassements civilisationnels et culturels?

Si la vision simpliste du « choc des civilisations » fige et amalgame faussement des réalités complexes, diversifiées et en évolution, nous croyons qu'il en existe une autre, celle qui prône un discours rationnel dénonçant la violence et œuvrant pour le dialogue entre les individus et les peuples de tous horizons pour l'instauration de la paix.

A ce titre, le rôle que tous les intellectuels, conscients de l'importance de l'enjeu, peuvent jouer dans la propagation et le rayonnement de ces idéaux de paix n'est plus à démontrer. Ils peuvent peser sur les événements en agissant, de diverses manières et en toutes occasions, notamment au niveau des organisations internationales, telles que l'UNESCO, au niveau national et régional par le biais des ONG locales. Dans cette perspective, on mesure le rôle crucial que doit jouer l'éducation.

Le Maroc, de par son histoire et sa situation géographique, est interpellé par ces changements qui secouent le monde, et cela d'autant plus qu'il a dû faire face en mai 2003 à des actes de terrorisme à Casablanca.

C'est dans ce cadre que l'on peut considérer que la mise en œuvre de la Réforme de l'Éducation et de la Formation constitue un réel engagement du Maroc à s'inscrire dans le mouvement des mutations qui traversent le monde.

Dans ce contexte, les universitaires marocains, à l'instar de leurs homologues à travers le monde, sont appelés à s'investir dans un véritable débat pour apprécier la validité de tout nouveau programme scolaire quant à son adhésion aux valeurs de modernité et d'ouverture sur d'autres cultures.

Dans les turbulences de notre époque, l'enseignement de l'histoire joue un rôle prépondérant, puisqu'il lui incombe non seulement de développer l'esprit critique, mais aussi de véhiculer les valeurs et les grands principes qui doivent régir les relations humaines. Pour atteindre ses objectifs, le cours d'histoire doit répondre à sa mission pédagogique d'apprentissage en ayant pour exigence le développement d'un esprit critique qui préserve l'individu des diverses formes de manipulation et le dote d'une double capacité:

1. Se situer et se mouvoir dans des identités multiples.
2. S'ouvrir aux autres dans leurs différences.

C'est pour participer à l'ancrage de ces valeurs que le Groupe de Recherche en Didactique de l'Histoire *EduClio* de la Faculté des Sciences et de l'Éducation de l'Université Mohammed V-Souissi, de Rabat, en collaboration avec la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire (SIDH), a organisé un colloque international du 22 au 25 septembre 2004 sur le thème suivant: « **Rencontre de l'histoire et**

rencontre de l'Autre : l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel ».

En plus de permettre à des spécialistes, venus des quatre coins du monde, de se rencontrer et d'approfondir le débat, cette manifestation scientifique visait aussi à consolider l'image du Maroc en tant que pays d'ouverture et de dialogue d'autant plus que les membres de la SIDH ne se sont encore jamais rencontrés dans un pays du Sud.

Les travaux de ces trois jours se sont articulés autour des axes suivants :

1. Ethnocentrisme : perception de Soi
2. Stéréotypes : perception de l'Autre
3. Rencontres : approches pour une meilleure connaissance de Soi et de l'Autre. Expériences actuelles et suggestions pour le futur.

Il a également été prévu de consacrer une demi-journée aux travaux de deux ou trois ateliers et quelques interventions à l'historiographie marocaine depuis l'indépendance. Enfin, une demi-journée a permis aux participants de visiter quelques sites historiques de l'une des villes impériales du Maroc : Rabat.

*Mostafa Hassani Idrissi,
coordinateur d'EduClio et membre de la SIDH*

Une proposition pour des voyages d'études à Auschwitz et Cracovie

La Shoah a certainement été l'un des événements les plus cruels du XX^e siècle, un événement qui n'a pas seulement marqué toute l'Europe, mais qui a eu une influence considérable sur l'histoire du monde.

« Quand je réfléchis sur les conséquences traumatiques d'Auschwitz, je m'étonne de penser plus au futur qu'au passé », a dit Imre Kertesz, prix Nobel de littérature. Essayons alors d'apprendre pour le futur !

C'est bien dans ce but que la « Fondation pour l'Education à la Tolérance » (SET selon l'intitulé en allemand) s'est uni avec la Loge B'nai B'rith de Zurich pour mettre à disposition des fonds qui sont destinés à subventionner des voyages à destination d'Auschwitz et Cracovie. Les bénéficiaires de ces voyages devraient être des groupes d'enseignants qui souhaiteraient approfondir cette problématique historique. Nous voudrions offrir la possibilité de se confronter personnellement avec l'un des lieux où se sont déroulés les crimes contre l'humanité les plus tragiques et les plus atroces. Les enseignants nés après la Seconde Guerre mondiale pourraient ainsi recevoir sur place - avec leurs yeux et leurs sentiments - des informations qui les aideront à traiter le sujet en classe.

Un vingtaine d'enseignants de gymnase en provenance de la Suisse allemande ont déjà bénéficié de cette proposition et en sont revenus profondément touchés. Cette expérience leur a été d'une grande utilité pour leur enseignement de la Shoah et leur travail pédagogique.

Nous nous adressons donc à celles et ceux qui, en Suisse romande, seraient susceptibles d'organiser un tel voyage en bénéficiant d'une subvention. C'est avec plaisir que nous pourrions leur faire partager nos expériences, leur fournir une documentation ainsi que des contacts avec des enseignants ayant participé à des voyages passés.

Il existe à Auschwitz même un Centre de rencontres qui offre, à proximité, des logements convenables, à des prix favorables, ainsi qu'une médiathèque très complète. Sur place, des moniteurs spécialisés sont aptes à fournir toutes les informations utiles.

Pour tous renseignements, il est possible de me contacter à l'adresse électronique suivante :

erikagideon@bluewin.ch

Erika Gideon, vice-présidente SET

Site Internet: www.set-toleranz.ch

La Journée de la mémoire du 27 janvier 2005 et l'exposition *Histoire et mémoire: la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*

Musée national suisse – Château de Prangins
du 4 novembre 2004 au 30 janvier 2005

Le 27 janvier 2005, jour du soixantième anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz-Birkenau, les pays membres du Conseil de l'Europe célébreront la Journée de la mémoire de l'Holocauste et des crimes contre l'humanité. La Suisse s'y associera pour la deuxième fois.

A cette occasion, les enseignants d'histoire sont sollicités pour aborder le thème de la Shoah et des génocides du XX^e siècle avec leurs élèves. Plus généralement, les écoles sont invitées à rendre visibles ces faits tragiques de l'histoire humaine et à encourager le travail de mémoire.

En Suisse, le souvenir des faits tragiques de la Seconde Guerre mondiale nous ramène à la crise de ces dernières années, à la mise en cause du récit traditionnel et dominant de l'histoire de l'attitude des autorités et des élites suisses à l'égard du régime national-socialiste. Il est par conséquent primordial d'interroger les apports et conclusions des travaux de la Commission indépendante d'experts Suisse – Seconde Guerre mondiale (CIE), ladite Commission Bergier, du nom de son président, Jean-François Bergier.

Ces années de débats ont également motivé de nombreux témoins à s'exprimer. Les témoignages récoltés dans le cadre du projet *Archimob* portent d'ailleurs autant sur le déroulement de la guerre et l'attitude des autorités que sur la vie quotidienne.

Du 4 novembre 2004 au 30 janvier 2005, le Musée national suisse – Château de Prangins accueillera une exposition temporaire exceptionnelle, intitulée *Histoire et mémoire: la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*. Elle sera constituée à la fois de l'exposition qui a fait suite aux publications du Rapport Bergier, encore inédite en Suisse romande, et d'une partie significative de l'exposition *Archimob*, «L'Histoire c'est moi...» qui est actuellement présentée un peu partout en Suisse.

Le caractère exceptionnel de cette exposition, comme l'indique son titre, c'est le fait qu'elle permettra de confronter l'étude de documents à l'écoute de témoignages, de montrer leurs contradictions, mais aussi leurs interactions possibles. Qu'elle favorisera ainsi la réflexion et le débat à partir d'une série de constats sur les faits de l'histoire. Ce qui rendra possible un travail de mémoire fondé sur l'histoire, mais aussi sur la diversité des points de vue et des expériences du passé.

L'exposition a été prolongée jusqu'à fin janvier 2005 afin de permettre aux enseignants de la visiter avec leur classe dans la perspective de la Journée de la mémoire du 27 janvier. Elle se terminera par une conférence-débat, le dimanche 30 janvier à partir de 16 h, sur le thème *Que reste-t-il du Rapport Bergier? Comment est-il perçu parmi les jeunes? Qu'en sera-t-il à l'avenir?* Ce qui devrait être l'occasion d'un échange entre des élèves, des enseignants, des historiens et des personnalités de la vie publique.

Charles Heimberg

Musée national suisse-Château de Prangins
1197 Prangins
www.musee-suisse.ch

Tél. 022 994 88 90 ou 022 994 88 93
Fax 022 994 88 98
e-mail: info.prangins@slm.admin.ch

Heures d'ouverture: 10h-17h., du mardi au dimanche (pour les classes, accès possible le lundi sur demande préalable)

Fermé le 25 décembre, 1^{er} et 2 janvier. Prix d'entrée: Fr. 7.– (AVS, AC, AI: Fr. 5.–; enfants: gratuit jusqu'à 16 ans). Entrée et visites commentées gratuites pour les classes.

Je, nous et les autres: l'histoire enseignée entre identité et altérité

Cours de perfectionnement organisé par le GDH (Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de Suisse romande et du Tessin)

2005 a été déclarée par le Conseil de l'Europe « Année européenne de la citoyenneté par l'éducation ». C'est l'occasion d'aborder un des fondements éthiques de la notion de citoyenneté: l'altérité, et d'interroger l'histoire enseignée, qui participe sans conteste à cette pédagogie de l'Autre.

L'histoire très « européocentrée » des programmes scolaires devrait en effet poser des questions fondamentales aux enseignants: quelle image de l'Autre l'histoire véhicule-t-elle? Comment percevoir par exemple le monde arabe, plus spécifiquement le monde musulman, ou le monde africain sous l'angle de la différence culturelle?

Les journées de formation proposées cherchent à soulever cette problématique, à la travailler sous le regard de personnes ressources et d'intervenants spécialistes. Conférences et projections de documentaires alterneront avec des ateliers thématiques permettant aux participants de confronter leurs représentations et leurs pratiques.

| | |
|-----------------------------------|--|
| Public cible | enseignant-e-s d'histoire ou de sciences humaines de tous les ordres d'enseignement. |
| Langue | français |
| Intervenants | NICOLAS BANCEL, Université de Paris XI-Orsay; GILLES BOËTSCH, Directeur de recherche au CNRS; MATHIEU RIGOUSTE, Institut du monde arabe, Paris (liste provisoire). |
| Organisation | CPS-GDH, Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de Suisse romande et du Tessin |
| Responsable | PHILIPPE HEUBI, CH-1412 Valeyrès-sous-Ursins Tél.: 024 4351677; e-mail: philippe.heubi@dfj.vd.ch |
| Dates | mercredi 11 mai à vendredi 13 mai 2005 |
| Lieu | Rolle, Centre de formation et de séminaire <i>Le Courtil</i> |
| Inscriptions | auprès du Centre suisse de formation continue des enseignants secondaires (CPS, Lucerne). Tél.: 041 2499911; fax: 041 2400079; e-mail: wbz-cps@wbz-cps.ch |
| Site Internet | www.wbz-cps.ch |
| Programmes et inscriptions | www.palette.ch |
| Frais d'inscription | CHF 300.-; à ne verser qu'après avoir reçu les documents concernant le déroulement du cours. |
| Délai d'inscription | 7 mars 2005 |

Le cartable de Clio ne pourra exister dans la durée que grâce à la fidélité de ses ***lecteurs***

- qui sont invités à participer aux débats menés dans la revue;
- qui s'inscrivent pour les prochaines parutions, au prix de ***20 francs suisses l'exemplaire*** (13,50 €).

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.

Les numéros 1, 2 et 3 sont toujours disponibles auprès de l'éditeur, au même prix.

Pour recevoir la parution annuelle du *cartable de Clio*, vous pouvez vous inscrire 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