

Le
cartable
de

Clio

Revue romande et tessinoise
sur les didactiques de l'histoire

GDH

n° 5 2005

 **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
- JOAN PAGÈS, BARCELONE
- NICOLE TUTIAUX-GUILLON, LILLE
- RAFAEL VALLS MONTÉS, VALENCIA
- KAAT WILS, LOUVAIN

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

Couverture : FRANÇOISE BRIDEL, GENÈVE

© Loisirs et Pédagogie, Lausanne, 2005

ISBN 2-606-01090-6

LEP 920194A1

I 1005

L'éditorial 	7
Histoire et altérité 	
<i>Quelle est ton histoire? Découvrir le récit historique de l'autre dans un manuel israélo-palestinien,</i> par EYAL NAVEH	11
<i>La World History et son enseignement,</i> par TAYEB CHENNTOUF	20
<i>Un débat croisé sur la Méditerranée dans l'enseignement de l'histoire,</i> par NICOLE TUTIAUX-GUILLON, KHADIJA WAHMI ET LUIGI CAJANI, SOUS LA PRÉSIDENTE DE MOSTAFA HASSANI IDRISSE	28
<i>La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée,</i> par CHARLES HEIMBERG	44
<i>Penser l'Autre dans l'enseignement de l'histoire,</i> par NICOLE LAUTIER	56
<i>Histoires de stéréotypes, stéréotypes sans histoire,</i> par FRANÇOIS AUDIGIER	67
<i>Identité sexuée, stéréotypes de genre et socialisation différenciée,</i> par ANNE DAFFLON-NOVELLE	78
<i>A la recherche des femmes dans l'histoire enseignée. Rapports de genre et construction de la différence sexuée,</i> par MARIA REPOUSSI	89
<i>« 1970, Libération des femmes année zéro ? » Le mouvement féministe dans les « années 68 »,</i> par MICHELLE ZANCARINI-FOURNEL	98
<i>Trois regards croisés sur la laïcité du XXI^e siècle et l'enseignement du fait religieux,</i> par LA RÉDACTION DU CARTABLE DE CLIO	108
<i>La laïcité à la française,</i> par JACQUELINE COSTA-LASCOUX	109
<i>On ne surmontera pas le religieux sans déconfectionnaliser la laïcité elle-même,</i> par MONDHER KILANI	117
<i>Laïcité et enseignement de l'histoire des religions,</i> par PHILIPPE BORGEAUD	124
<i>Un dossier oublié: la Suisse et l'esclavage,</i> par THOMAS DAVID, BOUDA ETEMAD ET JANICK MARINA SCHAUFELBUEHL	134
<i>Altérité, Histoire, Media,</i> par MATHIEU RIGOUSTE	144
<i>La dimension multiculturelle de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le contexte espagnol: un décalage entre intentions éducatives et pratiques scolaires,</i> par RAFAEL VALLS MONTÉS	150
<i>Histoire, mémoire et réconciliation: problématique de l'altérité au Rwanda,</i> par JEAN-DAMASCÈNE GASANABO ET LISA NDEJURU	160
<i>Rencontre de l'histoire et rencontre de l'Autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel,</i> par JOCELYNE MULLER	172
L'actualité de l'histoire 	
<i>Pour une approche scientifique des génocides du XX^e siècle,</i> par YVES TERNON	183
<i>Un colloque à Craonne et Soissons interroge l'interprétation de la Grande Guerre,</i> par CHARLES HEIMBERG	190
<i>L'Italie dans la Grande Guerre,</i> par GIOVANNA PROCACCI	195
Les usages publics de l'histoire 	
<i>De quelques exemples – malheureux – de pressions exercées sur l'histoire enseignée,</i> par LA RÉDACTION DU CARTABLE DE CLIO	209

Les didactiques de l'histoire |

<i>La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire</i> , par BENOÎT FALAIZE	217
<i>Ticino 1939-1945. La memoria delle Alpi</i> , da PASQUALE GENASCI.....	228
<i>Le fonti iconografiche nell'insegnamento della storia della Riforma</i> , da FRANCESCA TOGNINA MORETTI	236
<i>L'avis d'enseignants du secondaire sur l'utilisation et la valeur éducative du patrimoine culturel en Catalogne. Trois études de cas</i> , par NEUS GONZALEZ	239
<i>A propos du colloque de Bologne Historiographie et enseignement de l'histoire: une nouvelle alliance est-elle possible?</i> , par GIANLUIGI ORSINI	252
<i>Evaluer les apprentissages en histoire: des opérations cognitives et des connaissances historiques jusqu'au portfolio</i> , par CHARLES HEIMBERG	260
<i>A propos d'un nouveau livre sur la didactique de l'histoire aux Pays-Bas</i> , par KAAT WILS.....	271
<i>Une expérience didactique originale: construire une maison rurale du XIII^e siècle, la brûler et partir à la recherche de ses traces</i> , par CHARLES HEIMBERG.....	276

La citoyenneté à l'école |

<i>L'esprit républicain tenu en échec. L'instruction civique dans la République de Weimar entre l'expérience de la Grande Guerre et le refus du traité de Versailles</i> , par RAINER BENDICK	281
<i>Analyse des processus pédagogiques en histoire et en éducation à la citoyenneté. Un projet de recherche basé sur l'utilisation de la vidéo dans les cantons suisses d'Argovie, de Berne et de Zurich</i> , par DANIEL V. MOSER-LÉCHOT	291
<i>Racismes(s) et citoyenneté: dans la dynamique du Rapport Bergier</i> , par PATRICK DE LEONARDIS	300

L'histoire de l'enseignement |

<i>Marius Tortillet (M.-T. Laurin, 1876-1930), l'instituteur syndicaliste et la pédagogie du travail</i> , par FRÉDÉRIC MOLE	313
<i>L'enseignement de l'histoire nationale dans l'Italie fasciste et l'Espagne franquiste</i> , par CARMEN RUIZ	322

Les annonces, comptes rendus et notes de lecture |

C. Liauzu, <i>Colonisation: droit d'inventaire</i> , par HENRI MONIOT	335
M. Eckmann, <i>Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes</i> , par PATRICK DE LEONARDIS	336
M. Sanchez-Mazas, <i>Racisme et xénophobie</i> & M. Sanchez-Mazas et L. Licata, <i>L'Autre. Regards psychosociaux</i> , par CHARLES HEIMBERG	338
M. Hassani, <i>Pensée historique et apprentissage de l'histoire</i> , par CHARLES HEIMBERG.....	339
D. Cariou, <i>Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves</i> , par CHARLES HEIMBERG.....	341
J.-L. Jadoulle & al., <i>Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire</i> , par CHARLES HEIMBERG	343
F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), <i>Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire</i> , par CHARLES HEIMBERG.....	344
S. Rabuiti, <i>Clio valutata. Una ricerca comparata sugli apprendimenti in storia</i> , par CHARLES HEIMBERG.....	345
A. Cavalli (dir.), <i>Insegnare la storia contemporanea in Europa</i> , par CHARLES HEIMBERG	348
A.-F. Praz, <i>De l'enfant utile à l'enfant précieux</i> , par CHARLES HEIMBERG.....	349
Compte rendu du cours GDH/CPS 2005, <i>Je, nous et les autres: un cours sur l'histoire et l'altérité</i>	351
Annonce du cours GDH/CPS 2006 sur les échelles de l'histoire.....	354

Le cartable de Clio

L'éditorial |

Ce cinquième numéro de notre revue consacre son dossier au rapport entre l'histoire et l'altérité. Nul doute en effet que cette thématique est au cœur des enjeux contemporains et des questions spécifiques que Clio se pose sur le monde. Nul doute non plus que cette réflexion est importante dans la perspective de l'enseignement de l'histoire et dans les contextes multiculturels qui caractérisent nos sociétés.

Ce dossier intervient à la suite d'une série d'initiatives qui ont traité chacune de cette thématique, ce qui prouve qu'elle préoccupe effectivement les acteurs de la réflexion didactique et de l'enseignement de l'histoire. En septembre 2004, la Société internationale pour la Didactique de l'Histoire et l'Université Mohammed V – Souissi de Rabat ont par exemple organisé un colloque au titre évocateur, *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*. En mars 2005, nos collègues espagnols de la didactique des sciences sociales ont consacré leur congrès annuel au thème *Enseigner les sciences sociales dans une société multiculturelle. Un regard méditerranéen*. Il a également été question de la Méditerranée, d'une manière croisée, lors d'une table ronde organisée ce même mois de mars par les 1^{ers} Rendez-vous

de l'histoire de Rabat dont nous rendons compte dans ce volume. En Suisse romande, le cours annuel de perfectionnement du Groupe d'Etudes des Didactiques de l'Histoire, qui s'est déroulé en mai dernier, s'intitulait quant à lui *Je, nous et les autres: l'histoire enseignée entre identité et altérité*. Enfin, nos collègues italiens ont mis sur pied en septembre 2005, à Modène, un salon documentaire destiné aux enseignants et dédié à une question du même ordre: *Pour une histoire de tous. Nouveaux horizons et bonnes pratiques dans l'enseignement de l'histoire* («*La storia è di tutti*», annonçait le programme en italien).

Nous prolongerons l'an prochain cette réflexion en abordant un thème assez voisin, celui des échelles de l'histoire et de son enseignement. Nous souhaitons que la publication de ces différentes contributions appelant à l'ouverture et au développement d'une histoire enseignée plus attentive à sa dimension mondiale puisse être l'occasion d'un débat. Dans le même sens, nous faisons état, dans notre rubrique dédiée aux usages publics de l'histoire, d'un certain nombre de faits à travers lesquels des pressions inquiétantes sont exercées, ou voudraient être exercées, sur l'histoire scolaire et ses acteurs. Là encore, un débat s'impose pour trouver ensemble les meilleurs moyens d'empêcher de telles dérives.

Nous avons le plaisir d'ouvrir ce volume avec un texte de notre collègue Eyal Naveh, l'un des six professeurs d'histoire israéliens associés à autant d'homologues palestiniens dans une démarche de rédaction parallèle d'un matériel scolaire d'histoire contemporaine. Leur démarche trouve son origine dans le travail d'une ONG, le PRIME (*Peace Research Institute in the Middle East*), fondé par des universitaires israéliens et palestiniens avec l'aide de l'Institut de recherche sur la paix de Francfort. Un premier ouvrage a été publié (*Histoire de l'autre*, Paris, Liana Levi, 2004) autour de trois dates-clés – la déclaration Balfour de 1917, la guerre de 1948, la première Intifada de 1987. D'autres devraient suivre.

Dans la préface à ce livre, Pierre Vidal-Naquet souligne l'immense intérêt de cette démarche, qui ne pouvait pas déboucher sur un discours commun, mais dont les auteurs sont admirables, parce qu'ils ont accepté « *de coexister dans deux récits parallèles* ». Il précise aussi qu'il ne s'agit pas pour autant « *de mettre les deux adversaires dans le même sac. Il est indéniable que le peuple arabe de Palestine a été victime d'une entreprise coloniale. [Il est] bien placé, ajoute-t-il, pour savoir que les Juifs aussi sont des victimes, mais ils n'ont pas été, dans le passé, principalement victimes des Palestiniens* ». Confronter les mémoires des victimes reste un exercice bien délicat dans le contexte actuel du conflit israélo-palestinien.

La rédaction du *Cartable de Clio*

Le cartable de Clio

Histoire et altérité

QUELLE EST TON HISTOIRE ? DÉCOUVRIR LE RÉCIT HISTORIQUE DE L'AUTRE DANS UN MANUEL SCOLAIRE ISRAËLO-PALESTINIEN

EYAL NAVEH, UNIVERSITÉ DE TEL-AVIV¹

Cet article présente le débat préliminaire à un projet en cours entre des universitaires et des enseignants d'histoire palestiniens et israéliens. Ce projet vise à rédiger un manuel d'histoire commun, destiné aux élèves du secondaire II, et composé de deux récits nationaux distincts, l'un israélien et l'autre palestinien. Il est ainsi fondé sur une approche narrative double, prenant en compte le fait qu'au cours d'un conflit violent entre deux parties, il est impossible d'écrire un récit commun unique. Nous sommes familiers de nombreuses tentatives qui ont consisté à écrire des manuels d'histoire intégrant divers points de vue dans des contextes postérieurs à des conflits, comme pour la France et l'Allemagne, la Pologne et l'Allemagne, l'Afrique du Sud, l'Angleterre et l'Irlande, etc. Mais nous ne sommes hélas pas dans cette situation entre Israéliens et Palestiniens. Nous avons par conséquent décidé d'écrire un tel manuel dans une situation de conflit en cours, en espérant que notre engagement dans ce processus contribuerait à atténuer le degré d'hostilité et renforcerait une acceptation et une reconnaissance mutuelles. Nous insistons sur le fait que chaque partie doit écrire sa propre histoire, de façon à ce que l'autre partie soit au

moins à même de se familiariser avec celle-ci. Nous espérons que la connaissance de l'histoire de l'autre partie favorisera à elle seule cette reconnaissance.

Nous avons discuté de ce projet et nous l'avons initié au moment des accords d'Oslo, quand on pouvait espérer que les deux communautés nationales allaient établir les bases d'un avenir fondé sur la reconnaissance réciproque et une coexistence pacifique. Mais ces espoirs étaient malheureusement prématurés. Lorsque le projet a pris forme, les accords d'Oslo étaient en ruine; la violence avait repris et les perspectives de paix semblaient à nouveau bien lointaines. Néanmoins, en dépit des difficultés, nous avons décidé de commencer à travailler à ce projet, même s'il paraissait aller à contre-courant depuis début 2001.

L'HISTOIRE ET LE CONTEXTE DU PROJET

PRIME (*Peace Research Institute on the Middle East*), une organisation non gouvernementale basée à Bet-Jallah, est à l'origine du projet. Cet institut a reçu des fonds de l'accord « Wye River » de 1998, dont l'objectif est de favoriser des actions qui contribuent à la paix. Codirigé par deux professeurs – un Palestinien et un Israélien –, l'institut a

¹ Eval Naveh, professeur au Département d'histoire de Tel-Aviv, est responsable de l'équipe des enseignants israéliens qui sont impliqués dans le projet dont il est question dans cet article.

décidé de s'atteler à la tâche difficile de l'enseignement de l'histoire et d'écrire un nouveau manuel scolaire consacré au conflit arabo-israélien.

L'enseignement de l'histoire, tant en Israël qu'en Palestine, soulève de nombreux problèmes. Le gouvernement israélien affirme que les manuels palestiniens sont remplis d'incitations à la violence contre l'existence même de l'Etat d'Israël et transmettent un message de haine et de dégoût envers les juifs. Les Palestiniens, quant à eux, affirment qu'ils sont dépeints exclusivement comme des terroristes dans les manuels israéliens.

Deux équipes d'enseignants d'histoire ont alors été formées, une israélienne et une palestinienne, composées chacune de six enseignants du secondaire avec un professeur d'histoire. Lors de la première rencontre, au début 2001, les accords d'Oslo avaient volé en éclats et l'atmosphère entre les deux nations s'était détériorée, en termes de violence et d'agressions. Le projet a donc commencé et s'est poursuivi, contre toute attente, dans des circonstances hostiles. Dans ce sens, le simple fait que ces équipes aient été à même de se rencontrer et de produire des textes tient presque du miracle.

La majorité des rencontres a eu lieu dans le *New Imperial Hotel*, appartenant à des Palestiniens et situé dans Jérusalem-Est, sur le mur de la vieille ville. La plupart des Palestiniens qui vivent dans les territoires occupés hors de Jérusalem-Est ne sont pas autorisés à y entrer. Il leur faut obtenir des permis spéciaux. Et même avec ces permis, il leur faut encore passer les *check points* et attendre pendant des heures dans des queues pour pouvoir se déplacer. En conséquence, certaines réunions

se sont tenues à Beth Jallah, où se trouve l'institut, entre Jérusalem et Bethléem. Dans ce cas, ce sont les Israéliens qui éprouaient des difficultés à venir, puisqu'il est officiellement interdit aux citoyens israéliens de se rendre dans les territoires sans une autorisation spéciale. De plus, les familles des enseignants israéliens étaient effrayées à l'idée de les voir passer la frontière et se trouver dans des zones sous autorité palestinienne.

Chaque rencontre a nécessité une importante opération logistique. Certaines d'entre elles ont dû être annulées au dernier moment, et celles qui se sont tenues à Jérusalem-Est ou à Beth Jallah ont parfois été incomplètes, certains membres des équipes étant absents. Mais grâce à l'aide d'organisations internationales, en particulier du *Georg Eckert Institute for International Textbook Research*² de Braunschweig en Allemagne, le groupe a pu se rencontrer en dehors de cette région pour des séminaires d'une semaine. Il s'est réuni pendant cinq jours en Turquie et par deux fois en Allemagne pour une semaine consécutive. Ces réunions ont été efficaces pour la production de matériel et pour l'échange d'idées avec d'autres experts de différents pays européens.

Le travail s'est développé selon la structure suivante: chaque groupe était divisé en trois paires de deux enseignants. Ils travaillaient sur un sujet spécifique et rédigeaient leur récit national sur ce thème. Le récit était alors traduit dans la langue de l'autre partie pour lecture et analyse.

La paire d'enseignants israéliens et la paire d'enseignants palestiniens qui avaient chacune

² Institut Georg Eckert pour la Recherche internationale sur les manuels scolaires.

écrit un récit sur le même sujet se rencontraient au sein de petits groupes binationaux formés de quatre personnes pour discuter et réagir au texte proposé par l'autre partie. Ils pouvaient essayer de convaincre les auteurs de modifier leur récit, mais ils ne pouvaient pas les y contraindre. La seule exigence était que chaque récit s'abstienne d'utiliser un ton qui inciterait à la violence et à la haine de l'autre. Respecter cette exigence n'a pas toujours été facile.

Une fois que les deux paires avaient fini leurs observations et commentaires mutuels, chacune remaniait son propre texte et rendait la version finale qui était alors traduite et imprimée. Ces discussions binationales, qui incluaient occasionnellement des observateurs d'autres pays qui agissaient comme modérateurs, ont contribué à modérer l'hostilité du ton employé dans les textes et, de façon plus générale, à réduire les attaques portées contre l'autre partie.

Chaque enseignant a expérimenté dans sa classe le sujet sur lequel il avait travaillé, en utilisant un livret composé des deux récits distincts placés côte à côte, l'un israélien et l'autre palestinien. Après avoir enseigné le sujet en question, l'enseignant concerné rendait compte de la réaction des élèves à l'ensemble du groupe avant de travailler à un nouveau sujet.

Après quatre années de discussions, de rédactions et d'expériences conduites dans les classes, le groupe a été en mesure de produire deux livrets et finira le troisième – et dernier – au début 2006. Le premier livret, qui a été publié en 2002 et largement diffusé depuis, était disponible en hébreu, en arabe et en anglais. Il a également été traduit en

français³, en italien et à nouveau largement diffusé. Ce livret portait sur trois sujets: la Déclaration Balfour et les débuts du Sionisme (1917-1922); la guerre de 1948 (la « guerre d'indépendance » dans le récit israélien et *El Nakba* – la « catastrophe » – dans le récit palestinien); et la première « Intifada » de 1987-1989. Le deuxième livret est paru en 2005 en hébreu et en arabe. Un chapitre sera également traduit en anglais. Ce livret comprend aussi trois sujets: les années 1920, les années 1930-1940, et la guerre de 1967. Le troisième livret est en voie d'achèvement et traite trois périodes: les années 1950-1960, les années 1970-1980, et les années 1990-2000.

Lorsque les trois parties seront terminées, elles seront intégrées dans un manuel scolaire qui abordera plus de cent ans de conflit israélo-palestinien pour en présenter deux récits distincts, placés côte à côte. Ce manuel sera disponible en trois langues: hébreu, arabe et anglais. Il sera accompagné d'un guide de l'enseignant qui sera mis à disposition sur Internet. Lorsque le manuel paraîtra, il sera suivi d'une formation pour les enseignants, visant à favoriser son usage dans leurs classes. Des fonds complémentaires, émanant aussi bien d'organismes privés que publics, permettront au projet de se poursuivre jusqu'en 2007.

LE CONCEPT, LA STRUCTURE ET L'IDÉE PRINCIPALE DU LIVRE

D'un point de vue académique et professionnel, il est aujourd'hui parfaitement légitime de porter différents points de vue sur un

³ Collectif, *Histoire de l'autre*, Paris, Liana Levi, 2004, avec une préface de Pierre Vidal-Naquet.

même événement. Disposer de deux récits pour la même période ou le même sujet est devenu tout à fait normal compte tenu de l'évolution actuelle des écrits historiques à l'Université. La question de savoir s'il convient d'introduire une telle approche dans les écoles demeure toutefois ouverte.

Certains enseignants soutiennent qu'une telle approche, recourant à une multiplicité de points de vue, est susceptible de créer de la confusion chez les jeunes apprenants, encore trop immatures et dépourvus de connaissances pour pouvoir absorber davantage qu'une histoire simple et cohérente. De plus, dans une situation conflictuelle, il leur paraît contre-productif d'enseigner aux jeunes le récit de leurs ennemis. Selon eux, cela pourrait instiller le doute et provoquer des incertitudes en ce qui concerne leur propre identité et la légitimation de leur histoire nationale.

Cependant, d'autres professionnels soutiennent que tout enfant, dès son plus jeune âge, est exposé à une multitude de récits et d'histoires de vie. Ainsi, un récit intégrant une multiplicité de points de vue fait écho à ce type d'expérience en rendant l'apprentissage de l'histoire à la fois pertinent, ouvert et stimulant. Un tel récit complexe correspond à la réalité de la condition humaine et devrait être introduit dans toute société qui croit en la démocratie et au pluralisme. Aussi y a-t-il lieu de critiquer l'approche traditionnelle qui ne présente qu'une seule « vérité » historique, rigide et non pertinente pour l'expérience humaine, et qui a rendu beaucoup de cours d'histoire ennuyeux et épuisants pour nombre d'élèves.

La plupart des manuels qui intègrent des points de vue multiples décrivent un événe-

ment historique avec le plus de détails et la plus grande précision, tout en dégageant les éléments qui le rendent indiscutable. Le manuel offre plusieurs interprétations et points de vue possibles d'un tel fait historique. Les étudiants découvrent ces divers points de vue et entrent en relation avec les événements. Parfois, ils sont encouragés à développer leur propre point de vue; parfois, ils critiquent les points de vue des autres et entrent ainsi dans un processus qui les conduit à lire, puis à reformuler un récit dynamique, pertinent, qui prend du sens dans les circonstances particulières où il est énoncé. Ainsi, les documents de référence et les faits principaux ne constituent que le matériel brut de l'information historique; les interprétations et les opinions des contemporains représentent alors une nouvelle couche de savoir; les interprétations des élèves et leur posture réflexive complètent le processus d'un apprentissage efficace, éclairant et qui construit du sens.

Dans le cas du conflit israélo-palestinien en cours, il était hélas impossible de s'accorder ne serait-ce que sur des événements historiques « objectifs », n'étant pas soumis à controverse et qui offriraient un terrain commun ouvert à différentes interprétations. Nous avons par conséquent décidé d'encourager chaque groupe d'enseignants à écrire sa propre version de sa propre histoire nationale. Les deux historiens qui ont conduit les équipes ont mis à disposition leur savoir académique, mais ils n'ont pas insisté sur une approche positiviste qui aurait mis en évidence la vérité historique d'une des parties au détriment de l'autre, assimilée à de la propagande biaisée. Ils ont agi comme des facilitateurs auprès de leur propre groupe national et ont été les garants

d'un environnement professionnel pour les enseignants.

Cependant, il convient de mentionner ici que le niveau de la recherche historique critique et du développement du savoir professionnel est plus avancé et plus ouvert en Israël qu'en Palestine. Cette différence est également apparue dans les récits des enseignants. Ainsi, puisque les deux sociétés ne sont pas encore « alphabétisées » au même niveau quant à leur propre histoire, il ne leur était pas possible de partager un savoir commun comme objet de différents points de vue, ce qui nous a conduits à renoncer à l'option d'un récit unique à points de vue multiples.

Politiquement, la situation est encore pire. Israël est l'occupant et la Palestine est sous occupation israélienne. Contrairement à la France et l'Allemagne, deux Etats souverains qui vivent en paix dans le cadre de l'Union européenne, et qui se tournent vers leur passé, encore controversé, pour le comprendre, Israël et la Palestine sont encore au cœur d'un conflit violent qui touche la vie de chacun dans les deux pays. Les Palestiniens ont souffert et souffrent de l'occupation israélienne qui a contrôlé leur vie, leur a dénié le droit à l'autodétermination ainsi que leurs droits fondamentaux. Israël n'est pas sous occupation, mais souffre (dans une moindre mesure) de violentes attaques menées contre la population.

Tenant compte de ce qui précède, nous avons décidé que les deux nations avaient besoin de leur propre récit comme fondement de leur identité collective, et qu'il leur était impossible, à ce stade du conflit, de développer un récit commun. Le projet encourage donc chaque groupe d'ensei-

gnants à rédiger son propre récit et à le présenter au côté de l'autre dans un manuel commun. L'objectif, modeste, de ce projet est ainsi de permettre aux élèves des deux nations de réaliser que l'autre partie a sa propre version de l'histoire, qui porte un regard différent sur les événements historiques. Un récit « réconcilié » est impossible dans une situation de conflit en cours. La production de deux récits sans incitation à la violence, ni insultes envers l'autre, semble être l'objectif le plus ambitieux que l'on puisse atteindre. Nous considérons que la reconnaissance mutuelle de l'autre partie, qui dispose de sa propre histoire nationale légitime, est un premier pas vers une réconciliation. Toutefois, si nous allions au-delà et incluions l'autre version au sein d'un récit commun, nous risquerions d'être pathétiques et non pertinents aux yeux de nos deux sociétés qui perçoivent encore généralement l'autre partie comme un ennemi.

Une telle approche signifie que les élèves se trouvent confrontés à deux histoires, l'une palestinienne et l'autre israélienne. Chaque page est divisée en deux, le récit israélien et le récit palestinien à côté l'un de l'autre. Un espace blanc a été laissé entre les deux, destiné à recueillir les réactions et les commentaires des élèves et de leurs enseignants face aux deux textes.

EXEMPLES DE TEXTES

Bien que les divers chapitres du manuel à venir se concentrent sur les mêmes sujets, la terminologie, le ton du discours ainsi que quelques problèmes concrets diffèrent de manière significative dans les deux récits.

La terminologie est apparue comme l'un des obstacles les plus difficiles à surmonter et les discussions entre les groupes n'ont que partiellement permis de réconcilier les différences entre eux. Les Israéliens, par exemple, utilisaient l'expression « *Les Arabes de la terre d'Israël* » lorsqu'ils faisaient référence à la population non juive qui habitait là avant la création de l'Etat d'Israël. Cette expression offensait les Palestiniens et, après plusieurs réunions, les Israéliens ont accepté d'utiliser l'expression palestinienne dans leur propre récit. Les Palestiniens définissaient ce même lieu comme la Palestine et utilisaient des expressions comme « l'entité sioniste » ou « ce qu'on appelle Israël » pour mentionner Israël. Cela a changé lorsque les Israéliens ont exprimé leur colère et affirmé que les deux parties se devaient de reconnaître l'existence de l'autre. Les Palestiniens désignaient aussi tous les lieux d'implantations israéliens comme des « colonies » et ne faisaient aucune différence entre les lieux se trouvant à l'intérieur de la ligne verte et ceux situés dans les territoires occupés.

Les forces militaires de chaque partie étaient appelées différemment. Les Palestiniens définissaient les combattants israéliens pour l'indépendance comme des « gangs juifs ». Les Israéliens appelaient les combattants palestiniens des « gangs arabes ». Les deux parties ont donc tenté d'éviter toute occurrence du mot « gang » lorsque leurs récits abordaient les événements de 1948. Cependant, seul le récit israélien a tout à fait exclu ce terme, en utilisant l'expression « les forces armées ». Dans la version palestinienne, les forces militaires israéliennes sont encore désignées comme des « gangs ». Les deux parties ont accepté d'utiliser un terme différent lorsqu'elles se sont référées à la guerre de 1948.

Les Israéliens ont utilisé le terme de « guerre d'indépendance » et les Palestiniens celui de « catastrophe ».

Lorsqu'ils abordaient des événements plus récents comme les actions violentes actuelles, chaque partie définissait les actions de l'autre comme du « terrorisme », et aucun des participants ne semblait accepter un terme plus conciliant. Un observateur italien leur a suggéré de décrire les actes violents avec des termes concrets, tels qu'ils étaient dans la réalité – des kamikazes palestiniens qui tuaient des gens dans un bus en Israël, ou une attaque aérienne israélienne tuant des civils dans une ville palestinienne – sans recourir au mot « terrorisme ». Les deux parties ont répondu qu'elles n'en étaient pas encore là.

Des questions plus spécifiques comme la nature du sionisme, l'Holocauste, les réfugiés ou certains massacres perpétrés sur l'une des parties par l'autre, étaient définies d'une manière évidemment très différente. Le groupe israélien décrivait le mouvement sioniste comme un authentique mouvement national juif, fruit de la nécessité d'arrêter la souffrance des juifs dans la diaspora. Les Palestiniens le décrivaient comme une forme de colonisation européenne. Aucune des parties ne pouvait convaincre l'autre d'intégrer les deux définitions. Ainsi, le mouvement sioniste a été représenté comme un mouvement national de libération dans le récit israélien et comme une invasion impérialiste dans le récit palestinien. Les deux parties discutaient du fait que les élèves, lorsqu'ils liraient ces deux récits distincts, seraient confrontés à la difficulté de gérer deux définitions contradictoires. Ils espéraient néanmoins qu'avec l'aide de leurs

enseignants, ils comprendraient la différence et reconnaîtraient les obstacles à une réconciliation sur cette question particulière.

L'Holocauste, dans le récit israélien, était décrit comme une catastrophe qui, jusqu'à un certain point, légitimait la position sioniste, les juifs ayant besoin de leur propre terre pour assurer leur existence collective. Les Palestiniens, quant à eux, exprimaient leur tristesse face au destin des juifs dans l'Holocauste, mais affirmaient qu'ils n'avaient pas commis ce crime contre les juifs alors qu'ils avaient dû en payer le prix. Les deux parties ont abordé cette question avec doigté, et n'ont pas utilisé l'Holocauste comme moyen de justifier leur position et de dénier la légitimité de l'autre. Contrairement aux politiciens qui utilisent souvent ce sujet pour dénoncer l'autre, les enseignants se sont abstenus d'utiliser le terme de « raciste » lorsqu'ils se référaient à l'autre et ont évité les comparaisons avec les victimes de l'Holocauste lorsqu'ils mettaient en évidence leurs propres difficultés.

Dans les récits israéliens, le problème des réfugiés palestiniens apparaissait certes comme une tragédie, mais également comme une conséquence inévitable de la guerre qui avait résulté du refus que des responsables palestiniens avaient opposé au plan de partition qui divisait le pays en deux Etats. Il était autant le fruit de l'évacuation volontaire de la population arabe que de son expulsion forcée dans des circonstances particulières. Dans le récit palestinien, le problème des réfugiés résultait directement d'une politique intentionnelle et planifiée de transfert de la population qui visait à débarrasser la terre de sa population indigène. Cette politique a été menée par les forces israéliennes pendant la guerre et même après celle-ci. Dans la discus-

sion avec l'autre partie, les Palestiniens refusaient de porter un regard critique sur le rôle de leurs dirigeants, tandis que les Israéliens acceptaient le fait que beaucoup de réfugiés avaient été expulsés par des forces israéliennes qui avaient gagné une guerre que l'autre partie avait déclenchée.

Chaque partie adoptait encore un point de vue de victime innocente dans une situation historique spécifique. Les Israéliens racontaient des histoires de massacres de juifs dans des lieux tels que Hébron et Jérusalem, alors que les Palestiniens revenaient avec insistance sur de nombreux massacres, tels ceux de Dir Yassin ou Kfar Kassem. Dans la discussion, les groupes ont convenu de modérer leur ton et d'éviter autant que possible une description trop détaillée de ces horreurs. Pourtant, aucune des parties ne s'est tenue à cette décision. Pour des raisons évidentes, le ton de victimisation est encore très marqué dans le récit palestinien : il émane encore du camp des vaincus, privés d'un véritable Etat et sous occupation. Le ton des Israéliens est beaucoup moins marqué par la victimisation parce qu'ils se sentent forts et suffisamment confiants pour regarder le passé en adoptant une diversité de points de vue.

D'une façon générale, la partie israélienne a introduit des interprétations critiques de son propre récit historique, fondées sur les découvertes d'une nouvelle génération d'historiens qui ont porté un regard critique sur divers événements historiques. La partie palestinienne n'a pas atteint un tel développement et son récit est presque dépourvu d'autocritique. La différence dans le degré de victimisation du ton adopté correspond à la situation déséquilibrée et asymétrique entre les deux parties.

LES EXPÉRIENCES EN CLASSE ET LES RÉACTIONS OFFICIELLES

Les deux premiers livrets ont été introduits dans des classes de façon très sporadique. Le plus souvent, ce sont les enseignants ayant rédigé un chapitre qui ont pris l'initiative de l'expérimenter dans leurs classes.

Du côté israélien, les élèves avaient 16 ou 17 ans. Les enseignants ont reçu l'autorisation officielle de leurs directeurs d'utiliser ce matériel pédagogique dans des activités qui s'inscrivaient en quelque sorte en dehors du programme scolaire. Les résultats ont été globalement encourageants : les élèves ont le plus souvent apprécié le double récit et aussi, pour beaucoup d'entre eux, le fait que, pour la première fois, ils pouvaient lire le récit de l'autre partie en conflit. Certains d'entre eux ont relevé que leur opinion avait été modifiée et qu'ils étaient devenus plus empathiques envers les Palestiniens. D'autres ont soutenu qu'ils comprenaient mieux le point de vue de l'autre partie, mais que cela ne modifiait pas fondamentalement leur position. Certains ont été gênés par le caractère déséquilibré des deux approches historiques et ont souligné que le récit israélien était de type informatif, analytique et ouvert à la complexité des événements historiques, alors que le récit palestinien était émotionnel, partial et exagérait leur victimisation.

Du côté palestinien, la plupart des enseignants n'ont pas pu expérimenter le matériel qu'ils avaient produit dans leurs classes parce que leurs directeurs ne pouvaient pas les y autoriser : pour cela, il aurait fallu une autorisation officielle. Deux enseignants ont alors emmené chez eux un groupe d'élèves volontaires et leur ont donné un cours à partir de

ce matériel. Les résultats ont été mitigés : certains élèves ont remis en question le fait même d'apprendre le récit de l'ennemi et de l'occupant. Cependant, d'autres élèves ont participé avec intérêt à l'expérience. Ils ont davantage exprimé des sentiments hostiles envers des symboles et des images qu'envers le contenu du matériel : dans la première version du livret, un drapeau national symbolisait chaque récit, mais les élèves palestiniens refusaient d'utiliser un livret qui contenait un drapeau israélien sur chacune de ses pages. En conséquence, les deux drapeaux ont été enlevés de la version imprimée et remplacés par des titres écrits.

En Israël, le projet n'a reçu aucun soutien officiel et est de fait en opposition avec le point de vue global du ministère de l'éducation. Afin d'éviter des obstacles officiels, le projet a fait profil bas. Des journalistes indépendants qui avaient entendu parler du projet ont écrit un long article à son sujet qu'ils ont publié dans un journal local. Suite à cet article, les responsables du ministère de l'éducation ont annoncé qu'il était formellement interdit d'utiliser ce livret en classe. Le décret officiel avertissait les enseignants et leurs directeurs qu'ils risquaient leur place de travail s'ils continuaient à utiliser le livret. Un inspecteur de l'enseignement de l'histoire a invité les enseignants qui avaient participé au projet à venir dans son bureau et leur a ordonné de ne pas utiliser ce livret dans leurs classes. Ainsi, pour pouvoir poursuivre l'examen et l'évaluation du matériel produit dans des classes des écoles publiques israéliennes, un revirement officiel de l'autorité, très improbable sous l'administration actuelle, était devenu nécessaire. Beaucoup d'organisations non gouvernementales ont toutefois exprimé leur vif intérêt pour le projet et ont

accueilli favorablement l'approche proposée. Des institutions éducatives, des formateurs d'enseignants et des chercheurs à travers tout le pays ont salué la double approche narrative et demandé à pouvoir utiliser ce matériel.

En Palestine, il n'y a eu aucune réaction officielle et les participants palestiniens au projet ont préféré ne pas faire de publicité autour de leur expérience jusqu'à ce qu'elle soit terminée.

En résumé, le projet de double récit historique parallèle fait œuvre de pionnier et doit surmonter toutes sortes de difficultés. Ses protagonistes ont dû eux-mêmes surmonter des réserves personnelles et des crises collectives pour pouvoir continuer leur travail. Le processus psychologique par lequel est passé chaque membre du groupe va au-delà du champ de cet article et en mériterait un autre. Le fossé entre l'enthousiasme qui caractérise les réactions internationales en dehors de la région concernée et l'impossibilité d'utiliser ce matériel en Israël ou en Palestine est frustrant et décourageant. Les discussions binationales très difficiles et les réserves quant aux résultats du projet ont de plus provoqué une certaine insatisfaction.

Mais en dépit de ces obstacles et difficultés, le projet va de l'avant et les participants ont l'énergie et la détermination de poursuivre leur travail et d'améliorer le matériel produit. Il s'agit en effet d'un projet qui met en œuvre un processus particulier et qui produira un matériel à même d'introduire une nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire dans une situation de conflit en cours. Il représente aussi une tentative menée par des organisations non gouvernementales de défier la politique de l'éducation

nationale et de proposer une alternative citoyenne au système scolaire étatique. Nous croyons que dans une situation de conflit, lorsque les systèmes scolaires nationaux sont incapables de parvenir à la moindre réconciliation, il est de notre devoir, en tant que citoyens de nos pays, d'utiliser notre savoir professionnel pour transformer une atmosphère de guerre en une atmosphère de réconciliation et de reconnaissance mutuelle. Une telle conviction nous encourage à continuer notre tentative, à développer et élargir notre projet de double narration. Nous avons donc bien l'intention de terminer le manuel, ainsi que le guide de l'enseignant, d'initier un programme de formation des maîtres et des séminaires pour les étudiants. Nous espérons ainsi qu'une approche dialoguée et apaisée de notre passé tragique contribuera à réduire, et à prévenir, de futures tragédies. ❧

Traduction: Cathy Day

TAYEB CHENNTOUF, UNIVERSITÉ D'ORAN ES-SENIA

Il m'a été demandé de présenter la question de la «World History» et de son enseignement.

La question est, en effet, posée depuis de nombreuses années et le dossier est, aujourd'hui, ouvert dans tous les pays. L'histoire continue à être centrée sur la construction des identités nationales. Je vais donc plaider et dire pourquoi et comment l'intégration de la *World History* dans l'enseignement est devenue nécessaire (programmes, manuels et formation des professeurs).

Sur le terrain de la didactique, deux séries de problèmes sont soulevées. La première porte sur la confection des programmes et des finalités de l'enseignement de l'histoire. La seconde concerne la légitimité de l'histoire enseignée, ou la transposition des résultats récents de la recherche et l'histoire enseignée à l'école.

Dans cette perspective :

1. Il faut partir de la question des échelles de l'histoire et de la prédominance de l'échelle nationale dans la recherche et l'enseignement.

2. Les mutations mondiales de la décennie 1980-1990 sont à l'origine de nouvelles orientations qui privilégient les connexions au-delà des frontières et des nations.
3. Ces nouvelles approches ont atteint, aujourd'hui, leurs limites. La *World History* paraît être la voie pour les dépasser.

1. LES ÉCHELLES DE L'HISTOIRE : LA TYRANNIE DU NATIONAL

La question des échelles de l'histoire a toujours été débattue par les historiens. Elle est classique et retrouve aujourd'hui, avec la mondialisation, une pertinence qu'elle semblait avoir perdue². Dans la recherche et l'enseignement de l'histoire, l'échelle locale et régionale, ainsi que l'échelle internationale, ont toujours été présentes. Cependant, l'échelle de la nation domine la première comme la seconde dès l'institutionnalisation de l'histoire à la fin du XIX^e siècle.

L'analyse strictement internaliste de l'histoire n'épuise pas la compréhension des historiographies nationales. Les indices représentés par les citations et notes de bas de page et les

¹ Conférence prononcée dans le cadre de l'atelier organisé par la *Rete del Sapere* «Laboratorio di Storia» sur *La Storia che ci Piace. Temi e Prospettive della Ricerca Storica et Curricolo verticale*. Palerme, 22-23 avril 2005.

² Jacques Revel (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard, 1996. Et Bernard Lepetit, «Architecture, géographie, histoire: usages de l'échelle», *Genèses*, n° 13, automne 1993, pp. 118-138.

nécessités de débattre avec les collègues les plus proches sont précieux pour cerner le caractère d'abord national du fonctionnement de la recherche³. Il faut y adjoindre les facteurs qui découlent du contexte. Les institutions universitaires de formation et de recherche préparent, par leurs règles les plus courantes, à l'existence d'historiens et de publications nationaux.

En second lieu, les historiens débattent de questions qui répondent à des préoccupations nationales⁴. L'historiographie française du début du XIX^e siècle est entièrement dominée par la Révolution de 1789. Elle l'est restée au XX^e siècle et aurait cessé de l'être seulement en 1989 à l'occasion de la célébration du bicentenaire. L'historiographie italienne fait une place importante aux questions soulevées d'abord par Benedetto Croce et Antonio Gramsci.

Enfin, les Etats concourent puissamment à la formation des historiographies nationales. La professionnalisation et l'enseignement de l'histoire sont intervenus d'abord en Allemagne où la question de l'Etat-nation était aiguë⁵. La formation des Etats-nations au Maghreb s'accompagne d'une forte expansion de l'histoire. La discipline se porte bien depuis l'émergence des nationalismes et les indépendances politiques. La demande est

pressante surtout pour la période contemporaine, et à l'intérieur de celle-ci, sur l'histoire politique résumée dans sa quasi-totalité à la formation et à la lutte des nationalismes. Ici et là, la commémoration est devenue un moment favorable aux activités historiennes. Les institutions centrales et les collectivités territoriales financent de nombreux colloques, congrès, publications et expositions.

Dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, la discipline est dominée, depuis le XIX^e siècle, dans les instructions officielles et les programmes, par l'objectif de construire la nation, de conforter la conscience nationale et la cohésion sociale.

L'enseignement de l'histoire est devenu une affaire d'Etat. La fonction identitaire qui lui est assignée en fait un objectif et un enjeu politique majeurs. Ernest Lavisse, «le pape de l'histoire» officielle au début du XX^e siècle, fixe dans les programmes les finalités de l'histoire et la conception du passé national. A l'enseignement de l'histoire, déclare-t-il aux maîtres d'école, «*incombe le glorieux devoir de faire aimer et de faire comprendre la patrie*»⁶.

³ Olivier Dumoulin, *Le rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*, Paris, Albin Michel, 2002.

⁴ En France, de vifs débats ont opposé les historiens français et allemands. Fustel de Coulanges a polémique avec Theodor Mommsen après le rattachement de l'Alsace-Lorraine à l'Allemagne en 1870. Hyppolite Taine a réagi en 1864 au pamphlet d'un historien anglais contre les hommes de la Révolution de 1789 (Marc Bloch, «Fustel de Coulanges, historien des origines françaises», *Revue internationale de l'enseignement*, 1930, n° 84. François Hartog, *Le XIX^e siècle et l'histoire. Le cas Fustel de Coulanges*, Paris, PUF, 1988).

⁵ Sur l'histoire en France et en Europe au XIX^e siècle, se reporter, parmi les ouvrages récents, à Claude Nicolet, *La fabrique d'une nation. La France entre Rome et les Germains*, Paris, Perrin, 2003. Et Patrick J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris, Aubier, 2004 (trad.). Patrick G. Geary fait une présentation critique de la vision de l'histoire construite au XIX^e siècle sous l'influence des idéologies nationalistes et du romantisme. Elle imprégnerait aujourd'hui encore les discours identitaires.

⁶ André Burguière (dir.), *Dictionnaire des sciences historiques*, Paris, PUF, 1986. Et Pierre Nora, «L'histoire de France de Lavisse», in Pierre Nora (éd.), *Les lieux de mémoire. II. La Nation*, 1, Paris, Gallimard, 1986, pp. 317-376.

La dimension internationale n'y est pas pour autant ignorée. Au contraire, les contacts, les échanges et les confrontations avec d'autres Etats et pays sont retenus. Ils se déroulent grâce à la circulation des hommes, des produits et des idées qui s'intensifient à partir du XIV^e siècle. Les programmes et les manuels mettent cependant l'accent davantage sur les conflits et les confrontations que sur les échanges. «La découverte de nouveaux mondes» et l'expansion européenne à travers les continents figurent dans tous les programmes. La colonisation, les protectorats et les mandats de la SDN prennent le relais aux XIX^e et XX^e siècles.

Au Maghreb, malgré quelques légères inflexions nationales, la convergence des programmes et des finalités de l'enseignement de l'histoire est remarquable⁷. L'école met l'accent sur les conflits nés de la colonisation et de la décolonisation dans les trois pays⁸.

En Algérie, par exemple, le programme de 5^e année de l'école fondamentale est entièrement consacré à la « Révolution », à l'exception

⁷ En Algérie, l'ordonnance du 16 avril 1976 réforme profondément l'enseignement hérité de la colonisation en créant l'école fondamentale. Elle fixe plusieurs finalités à l'histoire et aux sciences sociales en chargeant l'école fondamentale de dispenser aux élèves les bases des sciences sociales et, notamment, des connaissances historiques, politiques, morales et religieuses pour « *permettre aux élèves de se pénétrer du rôle et de la mission de la nation algérienne et de la révolution, ainsi que des lois régissant l'évolution sociale, et d'acquérir les comportements et les attitudes conformes aux valeurs de l'Islam et de la morale socialiste* » (article 25).

⁸ Tayeb Chenntouf, *La recherche historique et l'enseignement de l'histoire. Rapport au Conseil supérieur de l'éducation*, Alger, 1996 ; Mostafa Hassani Idrissi, « Les malheurs de Clio au Maroc », *Communications*, 1994, vol. 15, pp. 36-41 et Abassi Driss, *L'écriture de l'histoire en Tunisie depuis l'indépendance jusqu'à la fin des années 1980*, Mémoire de DEA d'histoire, Université de Provence, 1995, 74 p.

des trois premières leçons consacrées aux notions de temps, de chronologie et de document. Celui de la 6^e année, après de brefs aperçus de l'Algérie d'avant 1830, traite de la colonisation et des réactions à celle-ci (résistances du XIX^e siècle et luttes anti-coloniales du XX^e siècle). La colonisation et la décolonisation sont de nouvelles abordées en 9^e année de l'école fondamentale⁹.

2. L'HISTOIRE CONNECTÉE

Le tournant se situe dans la décennie 1980-1990. La crise de l'histoire devient alors manifeste¹⁰. Elle touche aussi bien l'enseignement que la recherche. Les mutations de la décennie suscitent de nouvelles orientations qui peuvent être regroupées sous le thème générique d'« histoire connectée » ou d'« histoire partagée ». Elles sont à l'origine de nombreuses réflexions et travaux mais montrent rapidement leurs limites¹¹.

Quatre événements rendent évidente la crise de l'histoire dans la décennie 1980-1990.

Les années 1960-1970 représentent sans doute l'apogée de l'expansion et de la primauté accordée à l'histoire. Depuis 1945, les

⁹ Tayeb Chenntouf, « La naissance d'une discipline scolaire. L'histoire en Algérie », Communication au colloque organisé par l'Institut Georg Eckert (Braunschweig, Allemagne) en avril 2004. A paraître dans les actes du colloque.

¹⁰ Cette crise a fait l'objet d'abondantes analyses. Pour une présentation synthétique, se reporter à Gérard Noiriel, *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin 1996, réédition en 2005 chez Gallimard.

¹¹ Sur l'évolution récente de l'historiographie, voir Georg G. Iggers, *Historiography in the Twentieth Century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*, Hanovre et Londres, University Press of New England, 1997.

effectifs des historiens, des étudiants, les thèses de doctorats et les rencontres scientifiques s'étaient multipliés. Cependant, l'évolution interne de la discipline débouche sur une « histoire en miettes »¹² qui devient inaccessible, y compris pour les spécialistes les plus proches.

La décolonisation des années 1950-1960 a pour conséquence de vives contestations de l'historiographie européenne. Il n'est pas fortuit que la notion de « décolonisation de l'histoire »¹³ soit formulée, pour la première fois, en Algérie. Elle est reprise dans l'ensemble des pays indépendants et connaît un succès foudroyant. Les nouveaux Etats soutiennent les départements d'histoire dans les universités en favorisant le recrutement des étudiants et des professeurs. Les premières thèses sont soutenues dans les années 1970. La domination de l'historiographie coloniale est remise en cause, l'ambition universaliste de l'histoire affaiblie.

La mondialisation/globalisation intensifie les flux de circulation des produits, des idées et des hommes. Les mouvements de population atteignent un niveau inégalé jusque-là. L'émigration sud-nord aboutit dans tous les pays d'Europe à la formation de communautés d'émigrés anciens ou plus récents. Dans le sens inverse, la hausse des flux touristiques est fulgurante grâce à la baisse du coût du transport aérien.

La mondialisation a une double conséquence dans l'immédiat. L'enseignement de l'histoire en est directement affecté. La

mondialisation rend les identités plus incertaines et le malaise est profond. Les rares enquêtes faites auprès des jeunes montrent bien leur désaffection à l'égard de la discipline quand ils ne remettent pas en cause purement et simplement l'utilité de l'enseignement de l'histoire. L'approche multiculturaliste ou interculturelle est discutée en France. Dès les années 1981-1982, Jacques Berque, chargé de rédiger un rapport sur l'école et les enfants de parents émigrés, propose d'intégrer les cultures d'origine des élèves. Régis Debray, auteur d'un autre rapport, défend l'intégration des religions dans l'enseignement¹⁴.

Enfin, la chute du mur de Berlin, en 1989, remet en cause à terme l'histoire sociale et le courant marxiste de la recherche. Le tournant des *Annales*, qui fit suite à la disparition de F. Braudel, n'était pas seulement un « linguistic turn »¹⁵.

Dès 1928, Marc Bloch avait lancé un appel au comparatisme. Dans les faits, sa pratique a été mince en France aussi bien que dans les autres pays. Le comparatisme s'en est trouvé limité et il a été cantonné, pour l'essentiel, à l'histoire européenne et au domaine de l'histoire démographique et économique.

La première ambition du comparatisme était relativement simple. Il s'agissait de relever les différences, les spécificités, les ressemblances et les traits communs entre des sociétés. Ce qui était déjà en rupture avec l'histoire nationale, qui l'excluait par définition. Un second

¹² François Dosse, *L'histoire en miettes. Des Annales à la nouvelle histoire*, Paris, La Découverte, 1987.

¹³ Mohamed C. Sahli, *Décoloniser l'histoire*, Alger, Editions ANP, 1963 (Paris, Maspero, 1965).

¹⁴ *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, Odile Jacob, 2002, 40 p.

¹⁵ Voir « Histoire et sciences sociales. Un tournant critique? », *Annales*, 1988, vol. 43, pp. 291-293.

comparatisme, fortement appuyé sur l'utilisation de la statistique, a posé les mêmes questions à deux sociétés ou plus. Il s'est d'abord exercé dans le domaine démographique et économique, puis dans l'histoire culturelle et des mentalités. Un troisième comparatisme, plus récent, né de la crise du comparatisme classique et de celle de l'explication, ambitionne de reconstruire les catégories de la pratique historique, mais aussi les grilles de lecture du passé et de l'histoire¹⁶.

L'étude des transferts se situe sur un autre terrain que celui du comparatisme. Elle cherche à mieux saisir les aspects dynamiques et diachroniques des processus historiques et se focalise, dans ce but, sur les interactions socioculturelles. Ses domaines de prédilection ont été la diffusion des Lumières et des idées de la Révolution française. Plusieurs travaux ont analysé la colonisation dans cette perspective pour expliquer les résistances aux différentes politiques coloniales ou pour valoriser les apports de la colonisation.

Plus récemment, des approches ont été systématisées sous les dénominations de *Connected History* ou de *Shared History*. Elles ont pour objectif de « reconnecter » des histoires jusque-là séparées en dépassant les cloisonnements qui ont été produits par l'essor des historiographies nationales.

L'expression *Shared History* a été utilisée pour la première fois aux Etats-Unis pour désigner l'histoire partagée de groupes ethniques différents. Elle a été reprise par la suite dans l'histoire de genre et dans les *Post-Colonial Studies*¹⁷.

¹⁶ Tayeb Chenntouf, « Mondialisation et histoire », *Storia della Storiografia*, n° 37, 2000, pp. 17-26.

L'histoire connectée cherche de son côté à prendre en compte les connexions spatiales, notamment les liaisons continentales et intercontinentales escamotées par les historiographies nationales. Dans une perspective d'histoire connectée, l'histoire de l'Europe elle-même est inextricablement mêlée à celles d'autres régions du monde.

Enfin, l'histoire croisée donne lieu aujourd'hui aux premiers séminaires et ateliers dans l'attente de futurs travaux. L'histoire croisée cherche à développer une démarche commune à l'ensemble des sciences sociales, ouverte sur l'approche pluridisciplinaire. Elle accorde une grande attention à l'historicisation de l'objet, aux catégories d'analyse et aux rapports entre le chercheur et l'objet.

Par ailleurs, l'idée d'intersection est au fondement de l'histoire croisée pour appréhender la complexité d'un monde qui bouge. Elle se fixe comme objectif ultime l'analyse du changement et de la nouveauté ou de l'inédit en histoire. L'histoire croisée s'inscrit également dans le sillage du constructionnisme et renvoie à la multiplicité d'histoires enchevêtrées les unes aux autres¹⁸.

Ces différentes approches remettent toutes en question les frontières nationales et les récits historiques centrés sur les Etats-nations. Elles n'évitent pas cependant plusieurs écueils. Dans le comparatisme et les transferts socio-

¹⁷ Ann Laura Stoler et Frederic Cooper, « Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda », in id. (dir.), *Tensions of Empire. Colonial Culture in a Bourgeois World*, Berkeley, University of California Press, 1997. Et Stewart Hall, *When was the Post-Colonial. Common Skies, Divided Horizons*, Londres, Routledge, 1996.

¹⁸ Michael Werner et Bénédicte Zimmermann, *De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris, Seuil, Coll. « Le genre humain », 2004.

culturels, l'asymétrie est souvent implicite. Les deux procèdent silencieusement par annexionnisme lorsque l'un des éléments de la comparaison est considéré comme le modèle de référence.

L'histoire connectée et l'histoire croisée démultiplient les points de vue, les terminologies, le flou des catégories d'analyse et ont pour conséquence une fragmentation encore plus grande de l'histoire. Elles n'ont pas non plus débouché jusqu'ici sur un nouveau paradigme qui ferait l'objet du consensus de la communauté des historiens.

Elles ne doivent pas pour autant être sous-estimées. Elles se situent déjà au niveau du transnational et d'une histoire commune qui serait le résultat d'influences multiples et réciproques.

3. LA WORD HISTORY ET SON ENSEIGNEMENT

La *World History* serait susceptible de satisfaire cette double exigence. Sa pertinence et son intérêt sont devenus de plus en plus manifestes et se sont progressivement imposés. Elle est en rupture aussi bien avec l'histoire mondiale traditionnelle qu'avec la *Global History* pour s'inscrire dans la perspective d'une histoire universelle. La question de la *World History* s'est posée, elle aussi, au cours de la décennie 1980-1990 dans la recherche et dans l'enseignement.

Dans le domaine de la recherche, la *World History* a été consacrée par le Congrès international des sciences historiques qui s'est tenu à Oslo en 2000¹⁹. Aux Etats-Unis, son développement a été rapide à partir des

années 1990. Elle n'a pas réussi pour autant à se constituer comme une sous-discipline de l'histoire dans les universités et dans la recherche. Elle s'est dotée d'institutions (la *World History Association*) qui organisent régulièrement des congrès et des conférences. Une revue (*Journal of World History*) est publiée et des ouvrages sont régulièrement édités aux Etats-Unis.

Dans l'enseignement, les historiens et les didacticiens discutent régulièrement de la nécessité de dépasser les différentes visions partielles de l'enseignement de l'histoire.

En France, par exemple, Fernand Braudel, chargé de réformer les programmes de la dernière année de l'enseignement secondaire, a rédigé, avec d'autres auteurs, un manuel centré sur la période contemporaine qui fait une large place à l'enseignement des civilisations. Mais l'expérience a rapidement tourné court face aux fortes oppositions. Le manuel a été retiré de la vente par sa maison d'édition et le programme renouvelé²⁰. Je n'ai pris connaissance que récemment du débat italien qui s'est déroulé à partir de l'an 2000²¹. La Société internationale de didactique de l'histoire a organisé, du 22 au 27 septembre 1997 à Tutzing, en Allemagne, un colloque consacré à l'histoire mondiale dont les travaux

¹⁹ Voir *Proceedings, Reports, Abstracts, Round Tables and Introduction. 19th International Congress of Historical Science. Actes, rapports, résumés et présentation des tables rondes. XIX^e Congrès international des sciences historiques*, Oslo, University of Oslo, 2000.

²⁰ La contribution de Fernand Braudel a été rééditée à part sous le titre *Grammaire des civilisations*, Paris, Arthaud, 1987.

²¹ Des éléments de ce débat ont été traduits et publiés dans *Le cartable de Clio*, n° 1, 2 et 3.

ont été publiés²². Aux Etats-Unis et au Japon, la *World History* est très présente dans les programmes. Dans le premier pays, elle s'est imposée, non sans débats et polémiques, au cours des années 1990. Elle est considérée comme un domaine majeur de l'enseignement de l'histoire. Les programmes nationaux de la *World History* sont publiés en même temps que les programmes de l'histoire des Etats-Unis²³. Selon Patrick Maning, c'est le plus gros changement dans l'éducation secondaire américaine dans les années 1990²⁴.

La *World History* se différencie de l'histoire mondiale traditionnelle, de la *Global History* et de la *New Global History*. La dimension globale émerge dès les années 1960-1970. Le travail précurseur de Fernand Braudel remonte à l'après-Seconde Guerre mondiale. Sa thèse de doctorat sur la Méditerranée au temps de Philippe II, publiée en 1947, a été rééditée plusieurs fois et traduite en plusieurs langues. C'est dans un second ouvrage, *Civilisation matérielle, Economie et capitalisme*, édité en trois volumes en 1986²⁵, qu'il systé-

matise la notion d'« économie-monde ». L'historien, africaniste à l'origine, Immanuel Wallerstein a élaboré la notion de « système-monde »²⁶. André G. Franck s'est situé dans une perspective proche à propos de l'Asie²⁷.

Bruce Mazlish, qui défend le projet d'une nouvelle histoire globale, entend la faire partir du présent et particulièrement des problèmes nés de la « globalisation de l'espace aujourd'hui ». La *New Global History* fait de la globalisation le thème central de ses réflexions et de ses travaux. Il s'agit de tenter des théorisations et de mener des recherches empiriques concernant le processus de globalisation. Les questions qui se poseraient alors seraient les suivantes : quelles sont les forces de la globalisation qui modèlent notre monde ? Quand les facteurs de la globalisation sont-ils devenus apparents ? Sommes-nous entrés dans une ère globale ? Ces questions sont abordées au niveau global et dans les manifestations locales du phénomène²⁸.

Dans cette perspective, l'histoire globale serait restreinte à la mondialisation, une échelle supplémentaire venue se surajouter aux échelles nationale et locale. La crise de l'histoire aurait toutes les chances de perdurer.

La *World History* se présente ainsi comme une double rupture avec la tyrannie de l'Etat-nation et avec l'eurocentrisme. Il

²² « Historisch-politisches Bewusstsein in einer globalisierten Gesellschaft. Von der Lokalgeschichte zur Weltgeschichte ». Publié in *International Society for History Didactics. Information, Mitteilungen, Communications*, 1998, n° 1, vol. 19.

²³ Pour les débats et les programmes d'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis, voir *National Standards for United States History for Grades K-4*, *National Standards for World History*, publiés en 1995 par le *National Center for History in the Schools at University of California* (Los Angeles).

²⁴ L'histoire de la *World History* aux Etats-Unis est retracée dans Patrick Maning, « Concepts and Institutions for World History: The Next Ten Years », in *A conference on Research, Teaching and Graduate Education*, Boston, 12-14 mars 2004. Et Ane Lindvet, « The Demography of World History in the United States », *World History Connected*, n° 1, novembre 2003.

²⁵ Chez Armand Colin.

²⁶ *The Modern World System*, New York, Academic Press, 1974, avec une réédition en 1980 et 1989 [en français : *Le système du monde du XV^e siècle à nos jours*, Paris, Flammarion 1980 et 1988 (2 vol.)].

²⁷ *The World-System: Five Hundred Years or Five Thousand*, Londres et New York, Routledge, 1994.

²⁸ Voir le site <http://www.newglobalhistory.com/mission.html>.

s'agit, en fait de rompre avec le récit héroïque « qui a fondé la discipline histoire »²⁹.

Pour Geoffrey Barraclough, « la mondialisation ne signifie pas qu'il s'agit d'ajouter à nos concepts traditionnels d'histoire quelques chapitres relatifs aux problèmes extra-européens, mais davantage, qu'il nous faut réexaminer toute la structure de nos préjugés et de nos idées reçues, substrat ordinaire de notre vision historique. Il nous faut, par exemple, prendre conscience que, là où l'histoire de l'Amérique, de la Chine ou de l'Inde recoupe celle de l'Europe, elle le fait sous un angle imprévu qui remet en question notre parti pris et nous incite à douter de notre vision du monde »³⁰.

Effectivement, le véritable défi aujourd'hui est celui d'écrire et d'enseigner une histoire vraiment universelle³¹. C'est-à-dire une histoire de tous les hommes et femmes du monde et, en fin de compte, de toute l'espèce humaine. Les finalités de l'enseignement d'une telle histoire seraient la compréhension mondiale et la formation d'une conscience mondiale. L'histoire à l'école serait légitimité par les résultats les plus récents de la recherche. La tâche de l'histoire deviendrait

alors l'analyse des sociétés et de leurs mutations, et non plus la commémoration et la célébration de multiples identités. ↻

²⁹ Cité par Ross E. Dunn (éd.), *The New World History: a Teacher Companion*, Boston & New York, St. Martin's Press, 2000 (voir aussi le site <http://www.h-net.org/reviews/showrev.cgi>).

³⁰ Geoffrey Barraclough, *Main, Trends in History*, New York, Holmes & Meier, 1978. Voir aussi son ouvrage antérieur, *History in a Changing World*, Oxford, Oxford University Press, 1955, dans lequel il suggérait déjà une sérieuse réorientation de la pensée historique à la lumière de la fin de l'ère coloniale.

³¹ Tayeb Chenntouf, « Mondialisation et enseignement de l'histoire des civilisations », in Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourrisson (textes rassemblés par), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2003, pp. 193-204.

UN DÉBAT CROISÉ SUR LA MÉDITERRANÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

COMPTE RENDU DE LA TABLE RONDE ORGANISÉE LORS DE LA PREMIÈRE ÉDITION DES RENDEZ-VOUS DE L'HISTOIRE DE RABAT, 10-13 MARS 2005, AVEC NICOLE TUTIAUX-GUILLON (IUFM DE LYON), KHADIJA WAHMI (ENS DE RABAT) ET LUIGI CAJANI (UNIVERSITÉ LA SAPIENZA DE ROME), SOUS LA PRÉSIDENTE DE MOSTAFA HASSANI IDRISSE (UNIVERSITÉ DE RABAT)

En tant qu'animateur de cette table ronde Mostafa Hassani Idrissi, de l'Université Mohammed V de Rabat, a introduit les débats par les propos préliminaires suivants:

Mesdames et Messieurs,

Permettez-moi tout d'abord de vous souhaiter la bienvenue à la première édition des Rendez-vous de l'histoire de Rabat et d'adresser mes vifs remerciements aux participants à cette table ronde: Nicole Tutiaux-Guillon de l'IUFM de Lyon, Luigi Cajani de l'Université La Sapienza de Rome et Khadija Wahmi de l'ENS de Rabat. Grâce à ces trois participants nous espérons pouvoir décrire et comparer *la Méditerranée dans l'enseignement de l'Histoire* en France, en Italie et au Maroc. Nous regrettons l'absence de notre collègue algérien Tayeb Chenntouf, de l'Université d'Oran qui, pour des raisons indépendantes de sa volonté, n'a pu être des nôtres.

Que l'on soit d'une rive ou de l'autre de la Méditerranée, nous sommes tous animés par le désir de mieux comprendre ces lieux communs que sont la Méditerranée, les territoires qui la bordent, les femmes et les hommes qui la peuplent.

La compréhension de nos voisins méditerranéens, qu'ils soient de la rive septentrionale, orientale ou méridionale, ne peut se faire que si nous œuvrons tous ensemble pour apprivoiser les dimensions historiques, d'ordre géographique, économique, social, culturel et culturel des pourtours de la Méditerranée. Apprivoiser veut dire, en l'occurrence, reconnaître l'Autre dans sa différence afin de vivre ensemble aujourd'hui et demain, ici et ailleurs, pour le bien-être de nos sociétés.

En soumettant les programmes, les manuels et les stratégies d'enseignement-apprentissage, dans trois pays de la Méditerranée, à quelques questions d'ordre cognitif, didactique et civique, nous essayerons de comprendre dans quelle mesure la Méditerranée est appréhendée dans l'enseignement comme « personnage historique »; en quoi les démarches didactiques, adoptées à l'occasion de cette histoire méditerranéenne, participent à combattre l'ethnocentrisme et ce qu'il peut véhiculer comme préjugés, stéréotypes, xénophobie et racisme; en quoi, finalement, cette histoire de la Méditerranée participe à la construction identitaire de l'élève et à son ouverture sur l'Autre.

Nous procéderons à trois tours de table pour débattre à chaque fois d'une série de questions.

Pour la première d'entre elles, liées aux temps, aux espaces et aux sociétés méditerranéens étudiés, nous nous demanderons :

1. Quel mode de périodisation est adopté dans l'enseignement de l'histoire de la Méditerranée? Quelles sont les périodes privilégiées et les périodes marginalisées? Comment fonctionne ce type de périodisation avec les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire?
2. Comment l'espace méditerranéen est-il appréhendé dans sa globalité ou dans ses parties selon les périodes retenues? Quelle échelle est privilégiée dans l'appréhension de l'espace méditerranéen? L'échelle nationale, régionale ou mondiale? Quels liens établir entre ces choix et la formation identitaire assignée à l'enseignement de l'histoire?
3. Quels sont les acteurs historiques privilégiés dans l'appréhension de l'histoire de la Méditerranée? Quels sont les thèmes récurrents sur l'histoire de la Méditerranée (politique, économique, social, culturel)?

Nicole Tutiaux-Guillon (IUFM de Lyon) :

Quels sont les temps, les espaces et les sociétés méditerranéens étudiés dans l'enseignement? Sous une apparence de simplicité, la question est ambiguë et complexe, même si je limite mes réflexions à l'enseignement secondaire.

Faut-il inscrire les thèmes d'étude du programme d'histoire que nous, chercheurs,

historiens (ou géographes), qualifions de « méditerranéens » ou seulement ceux que les textes officiels ou les manuels présentent comme tels? Prenons un seul exemple : quand le libellé du programme de 2^{nde} invite à étudier « *la Méditerranée au XII^e siècle, carrefour de trois civilisations* », le programme de 4^e, qui aborde les Croisades et étudie la civilisation musulmane médiévale, n'explicite aucune référence à « *la Méditerranée* ». Que retenir ici? Les deux thèmes? Seulement celui de 2^{nde}? Faut-il se limiter aux références *explicites* à l'espace méditerranéen, traité dans sa globalité? Ou saisir aussi les références *implicites*, par exemple l'étude d'un Etat riverain de la Méditerranée (France exclue), ou d'une carte sur laquelle figure la Méditerranée? Illustrons la difficulté : la diffusion du christianisme s'effectue dans un espace méditerranéen – mais ce n'est pas cet espace qui est le point central du travail prescrit en 6^e ou en 2^{nde} – mais en même temps les cartes qui montrent les voyages de Paul représentent bien un espace méditerranéen... Recenser toutes les opportunités conduit à une inflation de possibles. Inversement, si l'on ne retient que les problématiques qui imposent de traiter la Méditerranée non comme un cadre commode, mais comme une donnée du problème historique posé, les programmes ne lui font guère de place. Que faire enfin des cas où il est *possible*, mais non *prescrit*, de prendre en compte ou en exemple le Sud ou l'Est de la Méditerranée? Par exemple, à propos de la colonisation européenne, enseignant et manuel peuvent choisir d'évoquer la conquête de l'Algérie, les investissements dans l'Empire turc, les rivalités franco-

¹ Dans l'enseignement secondaire français, les classes vont de la 6^e (11-12 ans) à la 1^{re} (16-17 ans) et à la terminale.

anglaises en Egypte; mais le choix peut aussi bien privilégier l'Asie et l'Afrique noire... L'interprétation des programmes est largement ouverte, les libellés des thèmes d'étude étant en France très généraux. Seule une enquête minutieuse permettrait de connaître les choix réels.

En outre, la France a bien une côte méditerranéenne, et l'histoire de la France est entrecroisée à celles d'autres Etats méditerranéens! Dès lors, si j'inclus les moments où la Méditerranée est un cadre de l'histoire française (ce qui est assez fréquent), la place dévolue à la Méditerranée est accrue d'autant; mais l'on sent bien qu'il n'y a pas là matière à décentrement, à rencontre de l'autre. Lors de l'étude de la 2^e Guerre mondiale, non seulement la Méditerranée et ses rives peuvent être présentées comme un espace de combats, mais évoquer la résistance gaulliste impose, au-delà de Londres, de parler d'Alger. Est-ce traiter la Méditerranée, puisque l'objet central c'est la France? Inversement, si je privilégie les seuls moments où les sociétés et les Etats méditerranéens non français seraient étudiés pour eux-mêmes, la place de la Méditerranée se rétracte.

Le terme « société méditerranéenne » lui-même est questionnable: les sociétés au programme peuvent bien être localisées sur les rives de la Méditerranée, elles n'en sont pas pour autant présentées comme « méditerranéennes »: la réflexion sur ce que seraient des caractères méditerranéens spécifiques n'est pas engagée – mais ceci vaut aussi pour les sociétés européennes, hors la classe de 2^{nde}. Moins flagrante encore, la réflexion qui verrait dans les caractères « méditerranéens » des constructions sociales contextualisées. Or, étudier « Venise » en exemple de ville

médiévale, ou étudier « le fascisme italien » comme régime totalitaire, est-ce étudier « une société méditerranéenne »? Lorsque la civilisation musulmane médiévale est présentée, le caractère central est l'islamité, et non pas la « méditerranéité ».

Finalement, la place des sociétés et des espaces méditerranéens dans les programmes français varie considérablement selon les critères retenus: on peut tout autant dire qu'il n'y a guère d'années où un élève ne rencontre pas l'espace méditerranéen, que souligner que la Méditerranée apparaît bien plus souvent implicitement qu'explicitement, et subordonnée au sujet principal: la France et/ou l'Europe.

Les programmes français alignent la programmation sur la chronologie: les élèves fréquentent beaucoup l'espace méditerranéen dans l'Antiquité et au Moyen Age, le délaissent aux Temps modernes (prenant acte implicitement du déplacement des centres économiques et politiques du monde occidental), le rencontrent peut-être au XIX^e siècle, selon les exemples choisis par l'enseignant, et le retrouvent au XX^e siècle avec les guerres, la décolonisation, les tensions qui secouent ses rives orientales de l'Egypte à Israël. Les cartes où figure la Méditerranée sont nombreuses dans les manuels. Certaines font l'objet d'une étude obligatoire: le monde grec, l'Empire romain, les voyages de Paul, l'Empire byzantin, le monde musulman au VIII^e siècle. Celles-là sont au programme des classes de 6^e, 5^e et 2^{nde}, qui abordent l'Antiquité et le Moyen Age. Ensuite, la Méditerranée ne s'impose plus comme telle. Ceci ne signifie pas absence. Mais, passé le VIII^e siècle, connaître la Méditerranée n'est plus nécessaire aux références culturelles que les

concepteurs des programmes ont retenues comme nécessaires aux jeunes vivant en France.

Au fil de ce découpage chronologique, le statut de la Méditerranée évolue, sans linéarité, entre espace de conflit et espace culturel. Elle est d'abord le berceau de la culture européenne. Au XX^e siècle, elle devient un espace de tensions géopolitiques. Elle est une zone de contact et d'échanges, souvent d'affrontements entre civilisations : entre la Chrétienté/l'Europe/les pays développés et l'Islam/l'Orient (dont participe Byzance)/les colonies/les pays en développement. Dans ces programmes, la Méditerranée est moins une interface Europe/Afrique (ce qu'elle est en termes physiques, climatiques) qu'une interface avec l'Orient. C'est d'ailleurs la Méditerranée orientale, de l'Antiquité au XXI^e siècle, qui est l'espace récurrent dans les programmes ; puis viendrait le Maghreb. Les pays méditerranéens d'Europe n'arrivent qu'ensuite – quand il s'agit de les traiter pour eux-mêmes et non de les inclure sous le terme « Europe » ; aussi bien dans ce dernier cas regardent-ils vers le Nord-Ouest et non vers le Sud. La géographie, couplée en France à l'histoire, offrirait d'autres lectures.

La réponse aux questions posées à cette table ronde devrait être plus nuancée, l'analyse plus fine que ce que j'en présente ici. Dans l'enseignement français, le prescrit ne coïncide pas avec l'enseignement effectif. Dans ce dernier se maintiennent, par effet de vulgate, des contenus absents des programmes ; des variantes tiennent aux choix personnels et professionnels des enseignants. Il faudrait savoir les documents réellement convoqués en cours et le sens qui leur est donné, les informations et les problématiques réellement

enseignées, etc. la brièveté de mon intervention et surtout le défaut de recherches ne le permettent pas.

Khadija Wahmi (ENS de Rabat) :

Temps et espace étudiés :

- L'histoire du monde méditerranéen se retrouve dans le curriculum marocain de 2002 en tant qu'entité ou thème historiques². C'est ainsi que le programme de la 6^e année primaire traite de « *L'histoire du Maroc ancien : produit des interactions des civilisations méditerranéennes* » (intitulé de l'axe 2), et celui du tronc commun (1^{re} année de lycée) est intégralement consacré aux « *Transformations générales du monde méditerranéen, et construction de la modernité (XV^e-XVIII^e siècles)* » ; le monde méditerranéen y est délimité « *dans ses deux rives, en tant que centre, et prolongements (Angleterre/Allemagne)* ». La lecture de l'intitulé des deux modules constituant le programme du tronc commun dénote une volonté d'approcher l'histoire du monde méditerranéen d'une manière globale, tout en l'axant sur deux

² Les références de cette présentation sont les suivantes : I. Documents officiels : Commission Spéciale Education Formation, Maroc, *Charte nationale d'éducation et de formation*, Rabat, 2000 ; Commission des choix et des orientations éducatives, Maroc, *Document Cadre pour la révision des curricula et des programmes de formation des cadres*, Rabat, 2000 ; *Le Livre Blanc*, curriculum des disciplines sociales, tomes 2, 3, 5 et 7, Rabat, Ministère de l'Education nationale, Maroc, 2002 ; Direction des curricula, Maroc, *Programme d'Histoire du Tronc commun : lettres et sciences sociales*, additif au curriculum de 2002, Rabat, 2005 ; II. Ouvrages : Paul Balta, « Méditerranée : Défis et enjeux », *Les cahiers de Confluence*, Paris, L'Harmattan, 2000 ; Dionigi Albera, Anton Blok et Christian Bromberger (dir.), *L'Anthropologie de la Méditerranée*, Paris, Maisonneuve & Larose – Maison méditerranéenne des sciences de l'homme, 2001.

étapes: «*L'équilibre, puis le déséquilibre entre les deux rives*».

- L'histoire du monde méditerranéen se retrouve aussi dans le curriculum en tant qu'histoire des pays du contour méditerranéen de l'Antiquité à nos jours. L'analyse des nouveaux manuels de la 1^{re} et 2^e année du collège (parus en 2003 et 2004) laisse apparaître une forte présence de la Méditerranée dans sa globalité, surtout au niveau cartographique (11 cartes dans chacun des manuels de la 1^{re} année); cependant, les aspects historiques traités à partir des documents et des autres supports sont abordés, dans leur majorité, de manière partielle: Nord ou Sud; Est ou Ouest; avec toutefois quelques exceptions pour certaines leçons, telles que: «*Les religions dans les civilisations anciennes entre pluralité et unicité*»; «*Les Croisades*»; «*La civilisation musulmane: rayonnement intellectuel*».
- L'approche adoptée par ces programmes est chronologique et se base sur une périodisation classique: histoire ancienne; Moyen Age; histoire moderne; histoire contemporaine et histoire des temps présents qui fait son entrée dans les programmes marocains par «*Les grandes étapes de la construction du Maroc moderne*», «*Le problème palestinien et le conflit israélo-arabe*».

Sociétés étudiées:

- Certains thèmes, considérés comme importants dans l'histoire de la Méditerranée, sont marginalisés par les programmes, comme par exemple: l'Empire romain; l'Histoire ancienne de l'Afrique du nord; l'Andalousie et l'Afrique du

Nord sous les Almoravides et les Almohades... Et les thèmes retenus sont approchés sous un angle politique avec, toutefois, une forte présence des aspects civilisationnels et culturels; nous remarquons aussi une volonté de couvrir les aspects économique et social, particulièrement dans le tronc commun.

De manière générale, le monde méditerranéen apparaît, à travers le curriculum et les manuels, comme un espace d'échanges commerciaux et de confrontations militaires et civilisationnelles; l'accent est mis sur des faits historiques ponctuels (la piraterie ou *Jihad* sur mer) et sur le déséquilibre entre la rive Nord et la rive Sud de la Méditerranée: au «*rayonnement civilisationnel et intellectuel du monde musulman au Moyen Age*», on oppose «*la féodalité en Europe...*»; aux «*pays colonisateurs*», on oppose «*les pays colonisés*» des régions Sud et Est de la Méditerranée... Pour atténuer cet aspect conflictuel, un dossier sur «*le dialogue des civilisations*» est au programme de la 1^{re} année de collège; de même, dans la formulation des titres des leçons ou modules, le monde occidental – dans ses relations avec le monde musulman – n'est plus qualifié de «*chrétien*».

Luigi Cajani (Université La Sapienza, Rome):

Dans l'enseignement de l'histoire en Italie, la Méditerranée n'est pas un objet établi. Les programmes d'histoire des lycées, qui remontent à 1960 et sont encore valables (bien qu'on attende bientôt leur remplacement par de nouveaux programmes dans le contexte d'une réforme générale de l'école italienne), ne mentionnent la Méditerranée

qu'à propos de l'expansion de Rome³. Elle ne retient donc l'attention qu'au seul moment de son unité politique. Ensuite, seuls l'Europe et ses Etats apparaissent. On peut y voir un exemple très clair de l'approche européocentrique qui domine l'enseignement de l'histoire en Italie et ailleurs sur le continent.

Trente ans plus tard, on a pu néanmoins remarquer une attention renouvelée pour la Méditerranée – on peut y voir le fruit d'un ajournement historiographique inspiré par Braudel – dans les programmes surnommés «Brocca», publiés en 1991, qui furent introduits à titre expérimental dans l'école secondaire supérieure, à côté des précédents. On y parle des civilisations égéennes et de la «colonisation de la Méditerranée», de «l'Orient méditerranéen» après Alexandre le Grand, de «l'unification politique de la Méditerranée» sous Rome et des nouvelles couches sociales de cet «empire méditerranéen»⁴. La Méditerranée revient au XIII^e siècle, dans un contexte élargi d'échanges eurasiatiques: «Contacts, guerres, échanges: monde latin, monde germanique, monde slave; la Méditerranée et l'Italie; Byzance; l'Islam; l'Asie mongole». Et elle réapparaît encore une fois, la dernière, au moment de la conquête de l'Amérique – le début de sa fin, selon une interprétation répandue – sous l'appellation: «Nouvelles ressources et nouvelles hiérarchies économiques: Atlantique, Méditerranée et Mer du Nord»⁵.

³ Gianni Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milan, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1991, p. 401.

⁴ «Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca», in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n° 56, 1991, pp. 143-145.

⁵ «Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca», tome I, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n° 59/60*, 1992, pp. 136-137.

Cette tendance à mettre en lumière la Méditerranée en tant qu'espace conceptuel se retrouve encore dans un récent programme pour la *scuola di base* (l'ensemble de l'école élémentaire et de l'école moyenne, couvrant les classes de 1^{re} à 7^e année), qui a été élaboré en 2001 par une commission qui a travaillé à la réforme de l'école italienne sous le ministère De Mauro, dans un gouvernement de centre-gauche. On y lit: «*La Méditerranée dans l'âge préclassique*»; «*Cultures et peuples sémites et indo-européens autour de la Méditerranée et en Europe*»; «*La Méditerranée dans l'âge classique: Grèce et Rome*»⁶.

Ce programme a été annulé immédiatement après par le gouvernement de centre-droite, présidé par Berlusconi, qui est arrivé au pouvoir la même année.

Dans les nouveaux programmes pour la *scuola di base* (avec cette nouvelle réforme, elle va cette fois de la 1^{re} à la 9^e année), publiés en 2004⁷, la Méditerranée disparaît tout à fait. On parle des peuples qui ont vécu sur ses rives: Phéniciens, Juifs, Grecs, Romains, Arabes (plus précisément: «*La naissance de l'Islam et son expansion*»), mais jamais de la Méditerranée en tant que telle, comme espace unifié ou divisé. Elle n'est plus un concept. Par contre, on parle souvent de l'Europe.

Dans la version provisoire des nouveaux programmes pour les lycées, diffusée en janvier 2005, la Méditerranée n'est encore une

⁶ Giancarlo Cerini et Italo Fiorin (dir.), *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*, Naples, Tecnodid, in collaboration avec Zanichelli editore, 2001, p. 112.

⁷ Décret législatif du 19 février 2004, n° 59: «Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n° 53», publié dans la *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 2 mars 2004.

fois présente qu'en rapport avec l'ancienne Rome. Par rapport aux années 90, donc, la Méditerranée s'est donc effacée au profit de l'Europe dans les programmes scolaires italiens du gouvernement de centre-droite, clairement inspirés par des valeurs nationales et européennes.

On voit ainsi une tension entre la dimension européenne et la dimension méditerranéenne de l'histoire, une tension qui reflète des enjeux politiques et culturels marquant, en Europe, la prévalence d'un européocentrisme qui a été renforcé par le processus d'unification européenne.

Mostafa Hassani Idrissi (Université Mohammed V de Rabat) :

Pour la deuxième série de questions, liées cette fois aux approches didactiques adoptées dans l'enseignement de l'histoire de la Méditerranée, nous voudrions connaître :

1. Les compétences visées à l'occasion de l'apprentissage de l'histoire de la Méditerranée.
2. Les démarches didactiques adoptées pour réaliser de telles compétences.

Nicole Tutiaux-Guillon (IUFM de Lyon) :

La tradition des textes officiels en France est celle de la liberté pédagogique, même si certaines pratiques sont conseillées. La pratique dominante est celle du cours magistral dialogué, étayé de documents dans lesquels les élèves prélèvent des informations et que parfois ils sont conduits à interpréter. Ce

cours procède par questions faciles et réponses brèves et suit un rythme rapide ; les documents sont en général variés (images, cartes, textes, éventuellement vidéos) et assez nombreux. Le cours peut alterner moments de travail individuel et dialogue en classe entière, mais le questionnement et les supports restent analogues. Qu'en est-il pour la Méditerranée, d'après les sources dont je dispose⁸ ?

De la 6^e à la 3^e, des documents sont prescrits : des textes (par exemple l'*Illiade*, l'*Odyssee*) y compris religieux (par exemple la *Bible*, le *Coran*), des monuments (par exemple le Parthénon, Sainte Sophie), des œuvres d'art (par exemple les mosaïques de Ravenne, les fresques de la chapelle Sixtine), etc. Ces documents « patrimoniaux » sont censés faire partie de la culture commune que l'École, en France, doit transmettre à tous. Certains documents, dont les exemples précédemment cités, sont effectivement inscrits dans l'espace méditerranéen. C'est le cas de tous les documents pour la 6^e, Antiquité oblige, et du tiers environ des documents pour la classe de 5^e.

Pour choisir un exemple pertinent, je me limite dans les analyses qui suivent au chapitre « *La Méditerranée au XII^e siècle, carrefour de trois civilisations* » du programme de 2nde. Des cinq trames de cours – qu'on ne saurait généraliser, mais qui sont assez représentatives de ce que les recherches en didactique ont modélisé des pratiques –, il ressort

⁸ Outre les textes officiels, j'ai utilisé les aides à la mise en œuvre des programmes et des cours en ligne sur des sites pédagogiques couramment utilisés par les enseignants (cinq trames de cours publiées sur des sites pédagogiques pour la classe de 2nde, précisément sur « La Méditerranée, rencontre de trois civilisations »).

une diversité d'approches, parfois dans une même séquence. Deux cours mettent l'accent sur le factuel, et en particulier les conquêtes en Espagne, Sicile et Palestine: la rencontre des civilisations y est celle des armées. A l'image de ce que suggèrent des aides à la mise en œuvre, un cours présente successivement et sommairement les trois civilisations, privilégiant pour l'Occident chrétien les aspects sociaux, pour le monde musulman les aspects religieux, pour Byzance, un bref aperçu du régime politique et du schisme. La disparité des caractères retenus est déconcertante. A propos de l'Islam, le cours insiste sur la parenté Islam / judaïsme / christianisme (une « même souche »), visant sans doute implicitement la tolérance. Quatre cours mettent l'accent sur le dialogue et la coexistence des civilisations dans la Méditerranée médiévale: par un travail sur des textes historiens et historiques où les textes d'origine musulmane se taillent la plus large part (en particulier Ibn Jubayr); par une invitation à écrire ou jouer un dialogue entre représentants des différentes civilisations, à Palerme. Ces cours n'oublient pas les Croisades, mais elles ne sont approchées que par une carte et par quelques phrases, alors que la coexistence pacifique et les échanges marchands sont longuement traités.

L'histoire scolaire est essentiellement nourrie de connaissances factuelles. Les connaissances concernant les « trois civilisations » sont très sommaires, en particulier sur Byzance. Le libellé du programme efface la présence des juifs – et des autres minorités chrétiennes ou musulmanes – de l'espace méditerranéen, sauf à les réintroduire comme passeurs d'argent et de culture. Les autres apprentissages tels que les travaux

exigés des élèves les laissent percevoir sont axés sur la méthodologie (en particulier la préparation de l'étude du dossier de documents qui constitue l'une des épreuves de baccalauréat), l'identification d'informations, le classement des données. Ils n'ont rien de spécifique du thème d'étude.

L'échantillon qui sert de support à cette rapide analyse est très limité. Il permet néanmoins de pointer quelques constats: la spécificité de l'objet s'affirme plus dans les choix de contenus que dans les activités proposées aux élèves; sans doute le souci du vivre ensemble conduit à privilégier l'harmonie sur l'affrontement, quelles que soient les réalités historiques; la présentation de la civilisation byzantine, moins directement impliquée dans les héritages dont peuvent se réclamer les jeunes vivant en France, est subordonnée aux relations entre Francs et monde musulman. Implicitement, c'est bien notre présent qui organise les choix d'enseignement.

Khadija Wahmi (ENS de Rabat):

Le curriculum de 2002 stipule qu'« *il faut faire acquérir à l'élève des compétences méthodologiques, stratégiques, culturelles et communicatives* » et « *le doter d'outils méthodologiques et cognitifs afin qu'il perçoive l'importance du passé dans la compréhension du présent en vue du futur* » en vue de prendre « *des positions conscientes à l'égard des problèmes historiques* ».

L'accent est mis sur les compétences méthodologiques par l'introduction, dans le programme, de « *séances de formation à des habiletés* » pour permettre à l'apprenant d'acquérir « *une méthode de pensée et d'organisation du*

travail tant sur le plan de la conception, de la planification que de l'exécution» et un esprit critique. Pour ce faire, il doit, à partir d'un référentiel didactique, mettre en application une démarche historique qui prenne appui sur «*l'identification, l'explication, la synthèse*».

Ainsi, les stratégies d'apprentissage sont axées sur «*la sensibilisation à la lecture de la carte de la Méditerranée*» en 6^e année primaire et sur «*l'utilisation de la carte, de manière générale, pour localiser*», et progressivement «*analyser*», dès la 1^{re} année du collège. Les lignes du temps, ainsi que les axes ou frises chronologiques «*accompagnent l'élève durant tout son apprentissage pour qu'il puisse situer le pays abordé dans le contexte du temps historique adéquat*».

L'enseignant est tenu d'habituer l'élève à «*utiliser la grille d'analyse des civilisations*» (Égypte ancienne; Grèce...), «*étudier les documents historiques et autres vestiges (monnaie, poterie, architecture...)*» et à «*recourir à la biographie historique*»; de même qu'il est tenu d'encourager l'apprenant à faire de la recherche sur des thèmes en relation avec les programmes et à constituer des dossiers. En 2^e année du collège, l'élève doit «*étudier des textes du patrimoine intellectuel musulman et européen appartenant à la même période (Moyen Âge) pour avoir accès à des avis différents*». Dans le cycle qualifiant (lycée), en plus de la consolidation des compétences du cycle collégial, «*des approches nouvelles sont adoptées sur la base de la systématisation et de la problématisation*»; deux heures sont consacrées, dans le tronc commun, à la présentation générale du programme en vue de «*délimiter l'espace du monde méditerranéen en tant que centre et prolongements*», «*situer dans le temps la période historique étudiée*» et

«*déterminer le contexte historique du thème au programme*». Il faudra attendre la sortie des manuels scolaires du lycée pour voir comment s'accompliront les apprentissages en classe d'histoire: ces manuels s'aligneront-ils sur ceux déjà existants, qui mettent l'élève dans des situations d'apprendre à penser, à réfléchir, à raisonner, etc., à partir de documents et supports variés, afin qu'il construise ses apprentissages? Ou alors adopteront-ils d'autres choix?

Dans la réalité de la classe, nous vivons la deuxième année de la mise en application du curriculum de 2002; et d'après les premiers échos, il semble que l'opérationnalisation de cette approche connaisse quelques difficultés dues, essentiellement, au fait que la réforme n'a pas été accompagnée d'une formation des acteurs pédagogiques.

Luigi Cajani (Université la Sapienza de Rome):

En repartant de Braudel, je crois que la Méditerranée peut et doit acquérir une dimension unitaire si on l'insère dans le contexte de l'histoire mondiale. Dans ce contexte, la Méditerranée, par sa configuration géographique, est l'un des plus importants carrefours de voies de communication maritimes dans le monde. C'est sur ses eaux que s'établit la thalassocratie crétoise, que les peuples de la mer envahissent l'Égypte et le Proche-Orient, que se diffusent les colonisations phénicienne et grecque, et que s'établit l'Empire romain. Une seconde réflexion porte sur l'intégration des voies de communications maritimes et terrestres, et sur l'insertion de la Méditerranée, grâce à elles, dans le plus vaste contexte qui comprend l'Asie et

l'Afrique. Avec les Romains, la Méditerranée entre organiquement dans un réseau plus vaste de voies maritimes qui relie l'Eurasie et l'Afrique par la Mer Rouge, la Mer d'Oman et le Golfe du Bengale. Ces connexions se prolongent pendant le Moyen Âge européen, avec une intensité variable, et s'étendent vers la Mer du Nord. Ce point de vue sur la Méditerranée comme l'un des nœuds d'un système mondial de communications peut être un fil rouge permettant de ne pas l'oublier au fil des siècles suivants, même après la découverte de l'Amérique, comme c'est habituellement le cas. Il suffit de rappeler ici l'importance de l'ouverture du Canal de Suez.

Le rôle de la Méditerranée comme carrefour mondial peut efficacement être mis en lumière sous plusieurs points de vue, par exemple en réfléchissant sur son écologie végétale. L'environnement et le paysage méditerranéens ont été modelés par les hommes qui y ont inséré, sur la moyenne durée, de nombreuses plantes – alimentaires et ornementales – provenant de toutes les parties du monde, et ceci non seulement grâce à son histoire, mais aussi grâce à la nature particulièrement favorable de son climat. On peut distinguer cinq phases de ce métissage écologique, qui correspondent à des moments forts de l'histoire de la région méditerranéenne dans ses rapports avec le reste du monde, et qui ont chacune leurs plantes significatives : la révolution néolithique, la période grecque et romaine, la période arabe, la découverte de l'Amérique et le colonialisme des XVIII^e et XIX^e siècles. On peut donc souligner que le paysage méditerranéen, aussi bien que la nourriture qu'il produit, qui sont considérés comme des éléments importants d'une identité méditer-

ranéenne plus ou moins mythifiée, n'ont pas un caractère original, de pureté de souche, mais sont un mélange particulièrement complexe et hétérogène résultant d'une longue stratification historique. Le paysage méditerranéen d'aujourd'hui n'est certes pas celui d'Hérodote, de Pline l'Ancien ou d'Ibn Batthuta. On y reconnaît désormais les traces de l'Inde, de la Chine, du Japon, du Mexique, de l'Australie, de l'Amérique du Nord... Il est devenu au fil des siècles un miroir du monde, un miroir qui rend compte de toute la complexité de l'histoire qui s'est déroulée sur les rives de cette mer.

Pour bâtir l'idée d'une Méditerranée plurielle, une autre approche combine l'histoire et l'histoire de l'art dans la construction d'un tableau complet des sociétés qui ont vécu et vivent sur ses rives à partir de leurs produits artistiques. Le recours aux œuvres d'art pour fixer l'image d'une société est pédagogiquement très efficace parce qu'il la valorise par le truchement de sa dimension esthétique, qui suscite l'admiration de l'observateur. Les approches didactiques peuvent être multiples : par exemple, présenter systématiquement la dimension artistique des sociétés étudiées, pour en faire un repère constant dans l'image que les étudiants se font d'une société et leur permettre de s'accoutumer à des styles différents ; ou alors construire des cartes synchroniques sur lesquelles toutes les sociétés méditerranéennes présentes à une certaine époque sont représentées par quelques œuvres de leur art. Naturellement, cette approche artistique doit être aussi utilisée à une échelle mondiale, en incluant les sociétés dites « primitives », pour montrer que toute société humaine exprime une valeur artistique. Cela servirait aussi à dépasser un autre

aspect du préjugé européocentrique, celui selon lequel il n'y aurait d'art qu'européen, un préjugé prévalent dans l'école italienne où l'histoire de l'art joue un rôle important.

Mostafa Hassani Idrissi (Université Mohammed V de Rabat) :

Pour la troisième série de questions, liées au rôle assigné à l'histoire de la Méditerranée dans la formation citoyenne, l'objectif est de cerner :

1. Comment l'histoire de la Méditerranée est-elle mise à contribution pour construire l'identité de l'élève ?
2. Comment varie l'échelle de *soi* et de *l'autre* selon les périodes et les thèmes historiques étudiés ?

Nicole Tutiaux-Guillon (IUFM de Lyon) :

Dans des entretiens conduits pour une recherche sur les finalités, les professeurs d'école et de collège (une dizaine au total) sont très réticents face à un enseignement qui viserait toute autre identité qu'individuelle – sauf peut-être pour les enfants immigrés qu'il convient d'initier à la culture du pays où ils vont vivre. Il y a là un écart net avec les finalités officielles qui visent citoyenneté (à diverses échelles) et identité collective (sans en exclure la pluralité), fondées toutes deux sur une culture partagée. Une seule valeur est apparemment commune aux rédacteurs des textes officiels et aux enseignants : la tolérance que les uns et les autres disent nécessaire au vivre ensemble dans notre société.

Au-delà d'un préambule qui énonce les finalités générales, les textes officiels ne mettent pas l'accent sur les finalités politiques ou identitaires, dès lors qu'ils éclairent tel niveau ou tel objet d'enseignement. Le principe dominant en France est encore largement positiviste : c'est en portant à la connaissance des élèves des connaissances exactes (autant que possible) et bien choisies qu'on éclairera le citoyen et qu'on lui permettra d'adhérer aux valeurs de la démocratie, indissociables des valeurs et des savoirs scientifiques. Par ailleurs, les enseignants ne trouvent pas toujours l'aide qu'ils souhaiteraient dans les accompagnements des programmes. Ceux de 2nde n'existent pas. Ceux du programme de 5^e précisent la place à donner aux œuvres d'art dans l'étude de l'Église médiévale, mais font silence sur le traitement des Croisades – tout comme sur le monde musulman... Les enseignants se sentent ainsi démunis sur ce qu'ils perçoivent comme une difficulté et une question vive.

Dans les trames de cours sur « La Méditerranée au XII^e siècle, carrefour de trois civilisations », les finalités ne sont ni explicites, ni aisément discernables. On peut les inférer du choix des textes qui privilégient le point de vue musulman ; le site des *clionautes* présente d'ailleurs de nombreuses propositions de textes musulmans très critiques sur les Francs, leur grossièreté et leur ignorance. Mais s'agit-il de permettre le décentrement – en supposant que les lycéens s'identifient aux Francs ? – ou au contraire de permettre identification et valorisation à des jeunes supposés arabes et/ou musulmans ? S'agit-il de viser le sentiment de supériorité hérité de la colonisation et encore diffus en France ? Et que penser de l'assimilation rapide Islam

contemporain / Islam médiéval qui peut s'y glisser ?

Parfois, certains cours visent une identité collective: ainsi lors de l'étude de la mythologie grecque, un collègue déclare à ses élèves de 6^e, d'origines variées: «*nous sommes tous des Méditerranéens!*». Des silences peuvent être revendiqués au nom de certaines finalités: plusieurs collègues ont refusé en 2002 et 2003 de traiter les Croisades, du fait du contexte international, pour ne pas aggraver les tensions potentielles dans la classe. Ils révèlent là à la fois un souci du vivre ensemble et de l'ordre scolaire – et un refus ou un aveu d'impuissance face à une approche dialectique passé/présent, dont pourtant les élèves auraient besoin. Est-ce en taisant les conflits qu'on apprend à les penser, à y faire face, voire à les résoudre ?

Ces quelques remarques ne valent que pour les exemples retenus. Une analyse sérieuse devrait prendre en compte l'ensemble des questions, l'attitude d'un panel d'enseignants et d'un corpus de cours beaucoup plus large. Deux questions me semblent essentielles, qui nécessiteraient recherche :

- Apprendre des faits historiques suffit-il à permettre de saisir l'altérité, celles d'autres sociétés? Et comment passer de là à une attitude d'acceptation de l'autre dans son altérité qui ne soit pas indifférence et repli sur son identité? Les travaux des psychosociologues, des sociologues, des ethnologues pointent à l'envi les difficultés d'une telle entreprise.
- Comment éviter que le passé ne soit rabattu sur le présent et que les sociétés différentes, rencontrées dans le passé, soient réifiées, figées et plaquées sur les sociétés présentes? (Ou l'inverse)

Khadija Wahmi (ENS de Rabat):

Les documents officiels mettent l'accent sur les valeurs de la religion musulmane, de l'identité culturelle, de la citoyenneté et des droits humains en tant que fondements du curriculum; l'élève est marocain et maghrébin; ses appartenances nord-africaines se situent dans les dimensions amazigh, arabe, musulmane, méditerranéenne, africaine et mondiale.

Ces documents ne font pas état de l'appartenance méditerranéenne, même si les programmes s'articulent autour de l'histoire des pays de la Méditerranée; et l'appartenance amazigh demeure toujours marginalisée par le curriculum (notamment l'histoire ancienne de l'Afrique du Nord; l'histoire des empires almoravide et almohade), même si cette appartenance est consacrée par les textes officiels.

Il est à noter que l'histoire scolaire n'a pas tiré profit des résultats des récentes recherches scientifiques relatives à l'histoire ancienne de l'Afrique du Nord et ne les a pas exploités, sachant que les savoirs y afférents sont à même d'amener l'élève à percevoir l'identité commune des peuples d'Afrique du Nord et à s'interroger sur celle des peuples méditerranéens.

Quant aux autres dimensions – arabe, islamique, africaine et mondiale –, même si elles existent dans le curriculum, leurs interrelations ne sont ni claires, ni évidentes; et l'interaction entre la Méditerranée et les autres entités (Afrique, Asie) demeure absente. Ainsi, autant les thèmes relatifs aux civilisations de l'Océan pacifique, de l'Asie et à la civilisation précolombienne sont absents,

autant la Méditerranée se recroqueville sur elle-même. On note toutefois la présence d'une seule phrase, dans l'introduction du programme du tronc commun: « *signaler que les transformations propres au monde musulman (du XV^e au XVIII^e siècle) sont aussi applicables aux autres régions d'Afrique et d'Asie* »; cette phrase remet à jour la problématique de la généralisation en histoire; et l'on ne peut guère présager de la manière avec laquelle cela sera abordé.

Le discours officiel met aussi l'accent sur « *la compréhension et le respect des différences* » et sur « *l'éducation aux principes de tolérance, d'ouverture et du respect de l'autre* ». De même, il s'agit de « *pourvoir l'apprenant en moyens et outils susceptibles de l'aider dans la construction de son capital culturel, l'élargissement du cercle de ses représentations et de sa perception de la civilisation humaine* », ce en « *lui transmettant une mémoire collective qui irait en s'élargissant de la communauté locale à la nation et au monde* ».

Mais, même si la volonté existe au niveau du discours officiel, l'élève est-il réellement formé et cultivé dans le cadre d'une identité culturelle, sachant que l'identité culturelle est mouvante et qu'elle n'est pas figée, et que l'identité nationale paraît comme une forme de nos identités politique et culturelle, base de toute cohésion sociale?

On peut ainsi se demander si la Méditerranée n'est qu'un concept géographique ou s'il y a possibilité qu'elle devienne un projet culturel et qu'on puisse parler d'une unité culturelle qui se concrétiserait au travers d'une géographie humaine et sur la base de conditions de vie parfois semblables ou similaires. Le programme sur l'équilibre et le déséquilibre du

monde méditerranéen permettrait-il de développer une telle perspective? La question se pose d'autant plus que le curriculum ne présente pas la Méditerranée comme produit culturel: nous y constatons l'absence de sujets (thèmes) à caractère culturel et civilisationnel ayant contribué (par le passé) au rapprochement des pays de la Méditerranée et pouvant contribuer à l'image d'une personnalité méditerranéenne commune, malgré l'écart culturel et civilisationnel qui existe entre le Nord et le Sud, l'Est et l'Ouest.

Luigi Cajani (Université La Sapienza de Rome):

Les considérations sur la Méditerranée comme carrefour de voies de communications et de métissage des environnements naturel et social se relie à la question de la fonction de l'enseignement de l'histoire: fonction foncièrement cognitive, visant les instruments cognitifs pour comprendre la réalité passée et présente de l'humanité; ou bien fonction foncièrement identitaire, visant le passé comme lieu où rechercher les racines des identités collectives actuelles. A l'histoire enseignée a été attribuée, dès le XIX^e siècle, une fonction politique de formation des identités collectives et de construction du consensus à l'égard du pouvoir, plutôt qu'une fonction cognitive et scientifique. En Europe, l'histoire, après avoir été au service des nations, a été mise, après la fin de la Seconde Guerre mondiale – et jusqu'à aujourd'hui – au service d'une identité collective européenne correspondant au nouveau projet politique d'unification. Par contre, désormais, des voix de plus en plus nombreuses réclament que l'histoire se voie attribuer une fonction purement

cognitive au niveau de son enseignement et ne soit plus l'objet de manipulations non scientifiques visant à l'utiliser comme instrument de la formation des identités collectives. Il s'agit donc d'envisager un enseignement qui vise la formation d'un individu critique, capable de décider de ses actions et de ses identifications sociales, capable de choisir ses identités et l'héritage dont il souhaite se réclamer dans le passé; et non pas un enseignement cherchant à inculquer un sentiment ethnocentrique d'appartenance à une communauté donnée. C'est donc un projet qui relève du cosmopolitisme et de l'individualisme.

La Méditerranée s'adapte mal aux opérations identitaires collectives; elle les remet plutôt en question: tout en étant une unité de sens historique, dans son rôle de carrefour économique et culturel, la Méditerranée ne peut pas être finalisée dans une opération identitaire collective, parce qu'elle n'exprime pas de projet politique dans le présent et que la diversité y prévaut dans le passé. Son histoire est une histoire plurielle, dans laquelle l'unification politique réalisée par les Romains n'a été qu'un épisode sans conséquences durables. Ensuite, c'est avant tout la diversité qui a été accentuée par la division de l'Empire, les « invasions barbares », l'essor de l'Empire byzantin et la conquête arabe. L'histoire de la Méditerranée peut donc être enseignée de façon critique et libre de toute manipulation identitaire, en montrant le caractère composite et la complexité des relations économiques et culturelles qui l'ont constituée au fil des siècles; et dans ce sens, elle peut contrebalancer les opérations de fermeture identitaire qui sont mises en place autour de ses rives.

Mostafa Hassani Idrissi (Université Mohammed V de Rabat):

En conclusion, je voudrais d'abord remercier le public pour son écoute et les intervenants qui ont répondu à toutes les questions qui leur ont été posées, même les plus « complexes » ou les plus « ambiguës » d'entre elles. C'est grâce aux propos de nos invités que nous pouvons avancer qu'en tant que « personnage » ou « concept » historique, la Méditerranée ne se rencontre vraiment qu'en France, en classe de seconde, à l'occasion d'un chapitre « *la Méditerranée au XII^e siècle, carrefour de trois civilisations* » et au Maroc où le nouveau programme d'histoire de 1^{re} année de lycée, est entièrement consacré à la Méditerranée: « *Transformations générales du monde méditerranéen, et construction de la modernité (XV^e-XVIII^e siècles)* ». La place de la Méditerranée dans les programmes d'histoire des trois pays est toutefois beaucoup plus importante que ne le laisse croire cette première affirmation. Cette importance varie selon les critères retenus pour désigner ce que l'on entend par Méditerranée. Il est par ailleurs légitime de voir dans la Méditerranée une bonne transition vers une histoire globale de l'humanité.

Nous pouvons également affirmer que dans les trois pays les programmes d'histoire se fixent comme objectif, plus ou moins explicite d'un pays à l'autre, d'amener nos élèves à comprendre les différences en vue de pouvoir vivre ensemble, aujourd'hui et demain, ici et ailleurs. Pour parvenir à cet objectif, les trois programmes s'attellent, plus ou moins délibérément, au « *renouvellement de l'enseignement de l'histoire par la pluralité résolue de ses horizons* », selon la belle formule

d'Henri Moniot⁹. Les trois semblent également avoir pour souci d'exercer nos élèves à la pensée historique, qui recèle des vertus de dialogue et de tolérance découlant de l'empathie, de la relativité et de la décentration qu'implique la pratique d'une telle pensée. ↻

⁹ « De l'histoire locale à l'histoire mondiale: le renouvellement de l'enseignement de l'histoire par la pluralité résolue de ses horizons », Communication à la session de la SIDH, tenue au *Congrès international des sciences historiques*, Oslo, 2000.

**ANNEXE : LA PRÉSENCE DE LA MÉDITERRANÉE
DANS LES PROGRAMMES FRANÇAIS**

	La Méditerranée: un objet enseigné	Des sociétés, des cultures méditerranéennes – des faits politiques, économiques, culturels méditerranéens	La Méditerranée: un espace possiblement évoqué
Cycle 3 (8 à 10 ans)	La Méditerranée au XII ^e siècle		
6^e		L'Égypte Les Hébreux La Grèce Rome Les débuts du christianisme	
5^e		L'empire byzantin Le monde musulman croisades et pèlerinages Venise (possible)	La Renaissance
4^e			Le partage du monde entre puissances européennes
3^e		La décolonisation (guerre d'Algérie)	La Première Guerre mondiale et ses conséquences La Seconde Guerre mondiale La décolonisation Les relations internationales depuis 1945
2nde	La Méditerranée au XII ^e siècle, carrefour de trois civilisations	Athènes au V ^e siècle avant J.-C. Naissance et diffusion du christianisme (I-IV ^e siècle)	Humanisme et Renaissance
1^{re}		L'Italie fasciste	L'expansion européenne – la colonisation La Première Guerre mondiale La Seconde Guerre mondiale La France dans la Seconde Guerre mondiale L'Europe en construction
Term^{le}		La décolonisation (guerre d'Algérie) Le conflit israëlo-arabe Les conflits dans les Balkans	Les Tiers mondes La France dans le monde L'affirmation de l'islamisme

LA COMPARAISON ET L'OUVERTURE À L'AUTRE POUR DONNER DU SENS À L'HISTOIRE ENSEIGNÉE

CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET
UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Et ainsi disons-nous. « Agis dans ton lieu, le monde s'y tient. Pense avec le monde, il ressort de ton lieu ».

Edouard Glissant, *La Cohée
du Lamentin*, Poétique V,
Paris, Gallimard, 2005, p. 36

La perception du rapport à l'autre, entre repli identitaire et ouverture, est aujourd'hui un enjeu sociopolitique majeur, aussi bien dans chaque société pour elle-même que sur la vaste scène du monde. Le contexte toujours plus multiculturel de la vie scolaire dans nos pays renforce de son côté la nécessité d'une réflexion de fond sur le projet éducatif et sur ses finalités. Ainsi la question se pose-t-elle de savoir comment cette dimension de l'altérité devrait être donnée à voir et à construire à tous les élèves.

Qu'il s'agisse de l'étranger, du subalterne, de l'autre sexe ou encore des peuples lointains, le rapport à l'autre se pose en réalité au cœur même des modes de pensée et des interrogations des sciences sociales, et de l'histoire en particulier. C'est la raison pour laquelle il ne paraît pas souhaitable de l'aborder prioritairement à l'école sous la forme de programmes ou d'activités spécifiques qui seraient trop détachés des modes de pensée de ces disciplines. L'histoire et son regard spécifique sur le monde ont sans doute quelque chose d'essentiel à nous faire découvrir, au-delà de nos

différences et de nos points communs, sur notre communauté de destin comme sur le long tumulte de nos préjugés mutuels et de leurs conséquences.

1. CE QUI EST AU CŒUR DE L'ÉPISTÉMOLOGIE D'UNE HISTOIRE CONÇUE COMME ANTIDOTE AU « POISON » NATIONALISTE ET ETHNOCENTRIQUE

Définir explicitement ce qu'est l'histoire du point de vue de la « communauté » de ceux qui la pratiquent ou l'étudient va d'autant moins de soi que les conceptions et les orientations des historiens à ce propos sont en réalité fort diverses. Les réflexions critiques d'un Gérard Noiriel¹ nous ont d'ailleurs bien montré, si c'était nécessaire, que si l'on voulait établir une telle communauté scientifique d'historiens critiques, qu'il appelle par ailleurs de ses vœux, il y avait en réalité encore bien du chemin à parcourir dans la mesure où le poids des stratégies de carrière et de l'idéologie dominante exerce une influence déterminante sur beaucoup d'entre eux.

¹ Par exemple, Gérard Noiriel, *Sur la crise de l'histoire*, Paris, Belin, 1996 (réédité en poche chez Folio en 2005); ainsi que *Penser avec, penser contre. Itinéraire d'un historien*, Paris, Belin, 2003.

Un constat pénible s'impose au préalable, auquel les historiens ne sont bien sûr pas étrangers. L'histoire savante, mais aussi l'histoire enseignée, ont souvent servi bien davantage le « poison » des identités fermées, des nationalismes exacerbés et des logiques ethnocentriques qu'elles n'ont promu de fait cette ouverture à l'autre tant prônée, ce dialogue multiculturel et ces identités libres, ouvertes à la pluralité des échelles et au dialogue cosmopolite. Et, malheureusement, l'une et l'autre continuent largement dans cette même voie.

Faute d'enquêtes en qualité et en nombre suffisants, la perception que nous pouvons avoir des réalités de l'enseignement de l'histoire reste tributaire d'une approche passant par les manuels scolaires. On connaît les limites de cette source d'information dans des contextes où ils n'ont pas été, ou ne sont pas, toujours utilisés; mais ces manuels d'histoire nous en disent peut-être davantage sur les contenus d'enseignement dans les pays où ils se trouvent sous une étroite surveillance. En Italie, de récentes initiatives ont fait le point sur cette question et force nous est de constater que la situation qu'elles ont décrite à l'échelle mondiale paraît pour le moins préoccupante².

L'histoire s'est développée de manière décisive en tant que discipline de sciences sociales et humaines dans un contexte très particulier, celui de l'affirmation des États-nations au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle. Elle a donc été durablement

marquée à la fois, et de manière un peu contradictoire, par le positivisme et par cette invention de la tradition³ qui l'a menée à se mettre au service des mythologies nationales. Il s'agit donc aujourd'hui, si l'on se place dans la perspective d'une histoire critique, ouverte sur le vaste monde, de tenir compte de cet héritage pour apprendre à en déconstruire les effets contemporains.

L'histoire et les sciences sociales ont aussi produit de quoi constituer un antidote à ce « poison » des histoires nationales réductrices, mythiques et refermées sur elles-mêmes, par l'intermédiaire de chercheurs, dont certains sont prestigieux et d'autres moins connus. Nous n'évoquerons ici que très brièvement quelques-uns d'entre eux dont les propositions constituent des repères utiles pour cette réflexion sur l'altérité et l'histoire. L'historien de l'Antiquité Arnaldo Momigliano a ainsi distingué son métier d'investigateur de celui des « antiquaires », voués à la seule interprétation d'objets isolés, en affirmant la nécessité de tisser des liens entre les objets historiques à travers l'espace et le temps⁴. Le philosophe Walter Benjamin, de son côté, avait incité les historiens à se donner « pour tâche de brosseur l'histoire à rebrousse-poil » et d'éviter ainsi de ne promouvoir que la seule histoire des vainqueurs⁵. Quant au géographe Denis Rétaillé, il nous rend attentifs aux « deux manières

² Giuliano Procacci, *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Rome, Carocci, 2005. Un colloque a également eu lieu à Rome en décembre 2004 sur cette thématique.

³ Eric J. Hobsbawm et Terence Ranger (eds.), *The invention of tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, à paraître (enfin) en français, fin 2005, aux Editions Amsterdam (Paris). Voir aussi une autre traduction essentielle, celle du livre de Patrick J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris, Aubier, 2004 (édition originale 2002).

⁴ Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (1990), pp. 61 et 65.

⁵ Walter Benjamin, « Sur le concept d'histoire » (1942, rédigé en 1940), in *Œuvres III*, Paris, Folio-essais, 2000, pp. 432-433.

d'habiter le monde: inscrit dans une généalogie ou immergé dans la coprésence». Elles nous mènent à être solidaires soit seulement de notre propre lignée biologique et/ou identitaire, soit de l'ensemble de nos contemporains⁶.

Mais c'est l'historien Reinhart Koselleck qui démontre avec la plus grande pertinence, par ses réflexions sur l'épistémologie de l'histoire, le caractère central du rapport à l'autre dans la manière dont l'histoire interroge le monde et les sociétés d'hier et d'aujourd'hui. Il a ainsi mis en évidence cinq catégories de questions fondamentales, de nature anthropologique, exprimées sous la forme d'éléments qui se trouvent soit en opposition, soit en interaction, mais qui rendent surtout l'histoire possible⁷. En interrogeant ainsi le vivre ensemble, dans toutes les sociétés humaines et sous différents aspects, ces cinq catégories se situent en amont de toute narration historique. Mieux encore, ce sont elles qui rendent possible cette narration en lui suggérant des thèmes de réflexion et d'investigation.

On peut identifier ces catégories fondamentales de questionnement :

1. Entre l'inéluctabilité de la mort et la possibilité de tuer autrui, entre le fait de devoir mourir et celui de pouvoir tuer.
2. Entre les notions d'ami et d'ennemi, une opposition formelle qui demeure ouverte à tous les contenus possibles.

3. Entre le dedans et le dehors, entre l'inclus et l'exclu, une opposition qui crée des formes de spatialité terrestre, mais qui peut être aussi prolongée par celle qui existe entre le secret et le public, l'opaque et le transparent.
4. Entre l'homme et la femme, un rapport d'altérité fondamental, mais aussi une relation nécessaire à la vie et à la descendance, qui débouche sur la paternité, la maternité, ainsi que sur l'existence de générations.
5. Entre le seigneur et le serviteur, entre le patron et l'employé, entre le dominant et le dominé, autant de formes de dépendance ou de hiérarchisation des rapports humains qui marquent des catégorisations juridiques et sociales.

Certes, les caractères fondamentaux de toute société humaine relèvent également des autres sciences sociales. L'histoire les interroge toutefois à travers le temps, dans leur évolution, mettant en évidence les changements, les rémanences, les ruptures et les continuités; elle leur donne ainsi spécifiquement du sens par ses comparaisons. Cette grille de lecture permet de poser des questions aussi essentielles que possible à une société quelle qu'elle soit, d'ici ou d'ailleurs, d'aujourd'hui ou d'hier. Elle éveille des questions pertinentes dans la synchronie, mais elle nous fournit en même temps des critères pour le choix des thèmes sur lesquels bâtir un récit historique dans la diachronie. Et surtout, chacune de ces propositions porte sur un aspect différent de la vie sociale, sur un aspect du rapport à l'autre, donnant ainsi à voir la position absolument centrale de la question de l'altérité dans l'épistémologie de l'histoire.

⁶ Denis Rétaillé, « Faire de la géographie un programme », *EspacesTemps*, n° 66/67 (Histoire / géographie, 1. L'arrangement), Paris, 1998, pp. 155-173.

⁷ Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1997 (1987), pp. 183-192.

Repli identitaire ou attention à la coprésence, ces deux manières d'habiter le monde et de le penser sont bien au cœur de l'actualité quotidienne. Elles nourrissent une large part de ce qui divise les hommes, et elles les conduisent à la violence. Elles sont aussi révélées à travers les champs d'expérience et les horizons d'attente qui marquent les protagonistes de toutes les affaires humaines⁸, au même titre que cet espace d'initiative – qui est inscrit dans le présent et incarne une marge de manœuvre potentiellement présente dans toute situation, mais variable d'un cas à l'autre – décrit par Paul Ricoeur⁹. Ces trois rapports au temps – entre passé, présent et futur – nous aident à mieux tenir compte de ce « présent du passé » que l'historien se doit de toujours s'efforcer de reconstruire.

Ces quelques points de référence, rapidement explicités, constituent des préalables très utiles en amont de toute mobilisation de la pensée historique. Si le but fondamental de l'histoire est bien de comparer, de périodiser, de contextualiser, d'interroger les permanences, mais aussi le changement et ses rythmes, ou encore de déconstruire des usages publics de la discipline qui se révèlent parfois discutables, ces activités intellectuelles sont en même temps stimulées et orientées par des sensibilités, des empathies. Elles ne permettent de construire du sens qu'à partir de questions auxquelles elles s'efforcent de répondre. Mais surtout, elles relèvent toutes du rapport à autrui, en ne cessant d'interroger, dans l'autre, le semblable et le différent.

⁸ Ces concepts ont également été introduits par Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, Editions de l'EHESS, 1990 (1979).

⁹ Paul Ricoeur, *Temps et récit*, Tome III : *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985. Ainsi que *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p. 497.

Ce n'est donc pas par effet de mode, et encore moins par exotisme, que cette question du rapport à l'autre, et de l'altérité, s'affirme comme absolument fondamentale pour l'histoire, qu'il s'agisse de la recherche, de la formation académique ou de la formation scolaire. C'est au contraire la nature même des questionnements de l'histoire critique sur le monde que de multiplier ses horizons et ses perspectives pour mettre l'immédiat à distance et faire en sorte que ceux qui s'y réfèrent puissent affronter la complexité des affaires humaines en toute lucidité. Ainsi, sans l'autre, sans ce rapport à l'altérité et à la différence, il n'y aurait pas de véritable histoire possible. Mais encore faut-il que cet autre puisse nous être à la fois proche et lointain, dans l'espace comme dans le temps.

2. L'AUTRE D'ICI, UN SUBALTERNE QUI NOUS EST PROCHE

La prise en compte par l'histoire de la dimension d'altérité n'est pas forcément une question de distance. En effet, l'environnement immédiat de nos sociétés est lui-même marqué par la différence, à cause notamment de leur caractère inégalitaire, mais aussi parce que l'espace de la démocratie implique un certain droit à la pluralité. En outre, cette question des échelles de la différence a vu se mélanger toujours davantage le proche et le lointain sous l'effet des phénomènes migratoires.

Mais cette pluralité et cette diversité culturelles sont à observer, à catégoriser, à décrire et à inscrire dans l'histoire. Elles réclament pour cela une « description dense ». Ce

terme est emprunté ici aux anthropologues, en particulier à Clifford Geertz lorsqu'il a observé la société marocaine et les malentendus qu'avait pu provoquer la cohabitation des univers mentaux berbère, juif et français colonial¹⁰. Il avait en effet recueilli, en 1968, le récit d'une histoire survenue en 1912: des Berbères avaient attaqué et volé des marchands juifs. L'un d'entre eux voulait appliquer la coutume du «mezrag», récemment interdite par l'autorité coloniale française. Il récupéra ainsi, selon cette coutume, un troupeau de moutons. Mais il lui fut confisqué par les Français. L'analyse de ce récit consista d'abord à trier des structures de signification et à mettre ainsi en évidence trois cadres d'interprétation (juif, berbère et français) dont la coprésence produisait de l'incompréhension. Et c'est justement ce fameux regard dense des sciences sociales, de l'anthropologie ou de l'histoire, qui peut nous permettre de la dépasser.

L'histoire a étudié d'autres exemples, d'autres situations de cette contemporanéité du non-contemporain¹¹. Mais à quelles conditions peut-elle donc exercer ce fameux regard dense sur une société? Elle dispose pour cela de ses questions fondamentales, de ses modes de pensée et de ses diverses approches possibles, tout ce que les réflexions actuelles de la didactique de

l'histoire cherchent par ailleurs à promouvoir¹². Un auteur singulier, un grand humaniste, qui n'était pas historien, mais qui était à la fois écrivain, peintre, observateur de son temps dans toutes ses dimensions, mérite cependant d'être mentionné ici. Dans un roman peu connu hors de l'Italie, mais qui est l'un des plus beaux romans politiques de la culture européenne du XX^e siècle, *La montre*, Carlo Levi fait en effet dire à l'un de ses personnages ce que peut être la description, dense, d'une forêt:

«Il n'y a pas seulement un brin d'herbe dans les champs. Il n'y a pas seulement un arbre, mais une forêt où tous les arbres sont réunis, non pas avant ou après, mais en même temps, grands et petits, avec les champignons, les fourrés, les roches, les feuilles mortes, les fraises, les myrtilles, les oiseaux et les animaux sauvages, et même avec les fées, les nymphes, les sangliers, les braconniers et les voyageurs égarés, je ne sais quelles autres choses encore. Il y a la forêt.»¹³

L'auteur nous invite dans ce texte à tenter de percevoir la profondeur des sociétés, avec la pluralité des temps qui la composent, en considérant l'existence en leur sein de dimensions trop souvent négligées – symbolique, poétique, folklorique, etc. C'est un appel à reconnaître la complexité du monde, et l'intensité du regard qu'il nous faudrait porter sur lui. «Non pas avant ou après, mais en même temps», nous dit aussi Carlo Levi, en évoquant ce qui doit être observé. Non pas seulement considérer les successions de causalité de la diachronie, mais aussi dresser

¹⁰ Clifford Geertz, «La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture», *Enquête*, n° 6, 1999, pp. 73-105 (traduction du 1^{er} chapitre de *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973).

¹¹ Par exemple Anselm Zurfluh, *Une population alpine dans la Confédération, Uri aux XVII^e-XVIII^e-XIX^e siècles*, Paris, Economica, 1987; *Un monde contre le changement. Une culture au cœur des Alpes. Uri en Suisse. XVII^e-XX^e siècles*, Paris, Economica, 1993. Ou Alain Corbin, *Le village des cannibales*, Paris, Aubier, 1990 (réédité en format de poche chez Champ Flammarion).

¹² En particulier dans cette revue.

¹³ *La Montre* [*L'Orologio*, Turin, Einaudi, 1950], traduit par Jean-Claude Ibert, Paris, Gallimard, 1952, p. 55.

les tableaux de la synchronie¹⁴. Cette citation de Carlo Levi doit cependant être elle aussi inscrite dans son contexte, notamment pour prendre en compte les propos que l'un de ses personnages tenait quelques lignes auparavant en se demandant s'il pouvait encore y avoir un roman après Auschwitz et Buchenwald.

Quelques années plus tard, dans un très beau texte qui accompagnait des photographies de l'Italie d'après-guerre, le même auteur écrivait encore que « *le poids du temps grève, comme un ciel sans nuages, sur la vie immobile d'une Italie mineure de pauvreté, d'étroitesse, de chaleur, quand les mouches innombrables semblent figées dans l'air et la piquent avec paresse, et les cigales couronnent le blanchiment de l'été et le très lent déroulement des heures, et les lézards dorment au soleil sur les pierres* »¹⁵. Ce temps-là s'observait pour lui dans une Italie qui présentait des caractères particuliers découlant de la richesse de son histoire. C'était une incitation à considérer la société dans toutes ses composantes, à porter son attention vers les moins visibles, les subalternes d'ici, ceux qui n'exerçaient pas le pouvoir, qui ne dominaient pas la culture, mais qui étaient néanmoins bien présents, et même bien visibles pour celui qui acceptait de faire l'effort de les prendre en considération.

¹⁴ Pour reprendre les termes d'Antoine Prost. Voir « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, n° 92, Paris, Gallimard, novembre-décembre 1996, pp. 127-140 ; « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*, n° 65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp. 3-12 ; « Argumentation historique et argumentation judiciaire », *Enquête. L'argumentation, preuve et persuasion*, Paris, Editions de l'EHESS, 2002, pp. 29-47.

¹⁵ Tiré d'*Un volto che ci somiglia. L'Italia com'era*, texte qui accompagnait un livre de photographies de Janós Reismann publié en 1960, réédité sous le même titre, mais sans les images, Rome, Edizione e/o, 2000, p. 52.

En Italie et ailleurs, des historiens ont développé par la suite des enquêtes par lesquelles des catégories subalternes de nos sociétés ont pu être prises en compte dans les récits historiques. Ces travaux ont d'abord émergé dans le domaine de l'histoire du mouvement ouvrier, en relation avec le développement de l'histoire orale, plus récemment pour l'histoire de genre et celle des migrations. L'un des auteurs pionniers de cette tendance a été l'historien italien Gianni Bosio. Dans un texte confrontant l'« homme folklorique » à l'« homme historique », il décrit la présence simultanée, sur le territoire transalpin, de situations relevant manifestement d'imaginaires mentaux d'époques historiques différentes. « *Le développement du capitalisme italien, précise-t-il, est inégal et non simultané: il a lieu à travers le pays, où cohabitent encore de nombreuses situations contradictoires qui découlent d'économies dépassées et toutefois encore présentes* »¹⁶. Ce décalage concernait notamment la situation agro-pastorale du centre de la Sardaigne ou l'économie familiale de la Calabre, des Pouilles et de la Basilicate où les moissons n'étaient pas encore mécanisées. Le mentionner, c'était mettre le doigt sur la pluralité des temps et durées. Ce qui incite aussi l'historien à une empathie intellectuelle, à une disponibilité envers cette altérité insoupçonnée, présente dans l'ici et maintenant. L'histoire ne peut plus être seulement celle des dominants, de la classe dirigeante. Elle est appelée à explorer toutes les catégories sociales, tous les univers mentaux qui coexistent.

¹⁶ Gianni Bosio (1923-1971), *L'intellettuale rovesciato. Interventi e ricerche sulla emergenza d'interesse vero le forme di espressione e di organizzazione « spontanee » nel mondo popolare e proletario (gennaio 1963 – agosto 1971)*, Cesare Bermanni (dir.), Milan, Editoriale Jaca Book/Istituto Ernesto de Martino, 2^e édition augmentée, 1998 (1975), p. 234 pour la citation.

3. L'AUTRE D'AILLEURS, UN SUBALTERNE RELIÉ À L'HISTOIRE MONDIALE

L'altérité concerne également le lointain. Et cet autre lointain, avec la colonisation et la mondialisation, est bien sûr aussi un autre subalterne. Or, il ne s'agit pas seulement ici de prendre en considération l'existence d'autres points de vue possibles en se dégageant d'une histoire européocentrique n'ayant pas valeur universelle. L'accélération des migrations et celle de l'évolution économique et technologique du monde rendent en effet toujours plus indispensable la construction d'un récit commun de l'histoire de l'humanité tout entière. Mais ce récit ne devrait surtout pas être un nouvel avatar de ces visions de l'histoire qui ont été imposées à tous par des catégories dominantes de nos sociétés.

Développer une histoire mondiale, une histoire de tous, c'est d'abord évoquer en priorité, pour le meilleur et pour le pire, les épisodes de rencontre de l'autre, de confrontation ou d'échange. L'un de ces moments-clés a bien sûr été la conquête européenne de l'Amérique. A son propos, Tzvetan Todorov a dégagé une typologie des relations à l'autre selon trois plans¹⁷ : l'axiologique exprime un jugement de valeur, positif ou négatif; le praxologique décrit un type de relation à l'autre qui peut se révéler positif, négatif ou neutre; et enfin, l'épistémologique concerne la connaissance que l'on a ou pas de cet autre. Il a également décrit quatre manières de connaître autrui : une assimilation de l'autre en soi, comme si l'autre était comparable à sa propre image de soi; puis un effacement du je au profit de l'autre, quitte à nier sa propre identité; ensuite, un dialogue avec

¹⁷ Tzvetan Todorov, *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Paris, Seuil, 1982.

l'autre tout en assumant à nouveau sa propre identité (ce qui est une forme de dualité); enfin, une reconnaissance de l'autre, véritable mouvement dialogique permettant échange et enrichissement réciproque. On voit là tout l'intérêt d'une démarche épistémologique, d'une démarche de connaissance de l'autre et de la diversité humaine en vue de leur reconnaissance. A condition qu'elle permette d'aborder les questions fondamentales du vivre ensemble, à condition de mobiliser ses modes de pensée, l'histoire enseignée peut y contribuer.

La question des subalternes est donc à la fois proche et lointaine. En effet, le terme est né dans le contexte de l'histoire ouvrière en Italie, mais il a été réutilisé plus tard par un courant d'historiens indiens, réunis autour des « *Subaltern Studies* », dans la perspective de la construction d'une histoire qui serait affranchie de tout déterminisme européocentrique¹⁸. Certes, l'idée même d'histoire globale ne va pas de soi, d'une part parce qu'elle doit rompre avec le très lourd héritage de la tradition des histoires nationales, d'autre part parce que le sujet est immense et comprend un grand nombre de pages blanches. Des publications récentes ont cependant commencé à poser le problème¹⁹, montrant que les questions et les concepts des historiens ne devaient pas seulement circuler dans le temps,

¹⁸ Voir Mamadou Diouf (dir.), *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*, Paris et Amsterdam, Karthala et Sefhis, 1999, notamment son introduction, pp. 5-35. Et le texte récent d'un fondateur de ce courant historiographique: Ranajit Guha, *La storia ai limiti della storia del mondo*, Milan, Sansoni, 2003 (2002).

¹⁹ Par exemple un numéro spécial des *Annales*: « Une histoire à l'échelle globale », *Annales. Histoire, Sciences sociales*, Paris, Edition de l'EHESS, 56^e année, n° 1, janvier-février 2001; Michael Werner et Béatrice Zimmermann (dir.), *De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris, Seuil, Le genre humain, 2004.

sur un mode comparatif, mais aussi dans l'espace, à travers des croisements et des transpositions. Cela implique bien sûr un engagement immense pour les années à venir afin de mieux connaître et de mieux faire connaître l'histoire d'autres continents que l'Europe, afin aussi de faire entrer des versions synthétiques et pertinentes de ces narrations dans notre culture historiographique²⁰. C'est un travail de longue haleine qui peut déjà consister, dans un premier temps, face à des situations difficiles comme le conflit israélo-palestinien, à faire coexister, l'une à côté de l'autre, voire si possible l'une en dialogue avec l'autre, des versions différentes de l'histoire²¹.

On peut relever qu'il existe déjà des travaux pionniers, basés sur des sources croisées et qui ont su être attentifs au développement d'une vision multipolaire de l'histoire. Ils nous montrent par exemple, comme le fait Serge Gruzinski, que les migrations ont produit d'autres mondialisations antérieures à celle qui fait tant parler d'elle aujourd'hui, que les échanges ont depuis longtemps provoqué des métissages et qu'ils ont induit un monde constitué de trois pôles à l'échelle de chaque individu : son lieu d'origine, son lieu de résidence et l'horizon planétaire²². Les

développements récents en faveur d'une histoire mondiale vont bien sûr aussi dans le même sens²³, mais il serait grand temps que, d'une manière générale, les historiens francophones s'y intéressent davantage²⁴.

Il y a pourtant des exceptions. Mais faut-il s'étonner qu'elles viennent d'historiens d'autres horizons ? Par exemple, l'historien et anthropologue Marcel Detienne s'est récemment demandé, dans un petit ouvrage fort stimulant, comment être autochtone²⁵. Terre et morts, sol et sang, c'est à travers ces termes, rappelle-t-il, que vers la fin du XIX^e siècle, l'explosion des nationalismes et l'invention de toutes sortes de légendes identitaires ont provoqué un grand nombre de catastrophes humaines, et d'abord le déferlement de la Grande Guerre. Au comble de cette vague de haine entre les peuples vinrent ensuite les funestes conséquences de la conception hitlérienne de la pureté aryenne... Or, tout cela, qui n'a pas complètement disparu aujourd'hui, s'est déroulé au nom d'une inquiétante figure, celle, justement, de l'autochtonie. N'oublions pas la présence de la figure autochtone dans les mythes anciens. Vivant sur la terre de leurs

²⁰ Voir par exemple Maria R. Turano et Paul Vandepitte (dir.), *Pour une histoire de l'Afrique*, Lecce, Argo, 2003. Ainsi que « L'Afrique dans l'histoire mondiale », un texte d'Antonio Brusa et Luigi Cajani disponible sur un CD-Rom qui accompagne cette publication (issue d'un projet Comenius 2002-2003 : Education globale. Les relations Europe-Afrique).

²¹ C'est le but de la remarquable démarche effectuée par un groupe de chercheurs et enseignants israéliens et palestiniens. Cf. l'article de Eyal Naveh dans ce volume, pp. 11-19.

²² Serge Gruzinski, *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, Paris, La Martinière, 2004. L'ouvrage porte sur la mondialisation ibérique des XVI^e et XVII^e siècles et sur les échanges insoupçonnés qu'elle a permis entre Amérindiens, Asiatiques et Européens.

²³ A propos de l'histoire mondiale et de son enseignement, on se référera à la contribution de Tayeb Chentouf dans ce volume ; ainsi qu'aux travaux de Luigi Cajani, notamment « Combat pour l'histoire mondiale. Un projet pour l'école italienne », *Le cartable de Cléo*, n° 2, 2002, pp. 97-113.

²⁴ Tous les auteurs qui évoquent l'histoire mondiale citent l'œuvre pionnière de Fernand Braudel. Mais il faut bien constater que les derniers travaux de ce grand historien – une histoire totale appliquée à l'identité de la France et non plus à des territoires plus vastes – ont nettement restreint sa perspective d'origine (*L'identité de la France*, Paris, Arthaud-Flammarion, 3 vol., 1986). Voir à ce sujet Marcel Detienne, *Les Grecs et nous*, Paris, Perrin, 2005, pp. 132-137.

²⁵ Marcel Detienne, *Comment être autochtone. Du pur Athénien au Français raciné*, Paris, Seuil, 2003.

ancêtres, ils sont les seuls à pouvoir se prétendre « sans mélange » et ils vénèrent leurs morts. Quant à justifier le fond de cette conception, « rien n'est impossible à l'autochtonie. Il suffit de savoir que cela se fabrique, que cela se bricole, que c'est fait de pièces et de morceaux »²⁶. Même les mythes la prennent très au sérieux. Dans *Erechthée*, une tragédie d'Euripide, c'est le sacrifice d'un enfant qui devait sauver la ville d'Athènes. Mais pas question de se servir pour cela d'un enfant adopté. Une fille d'Erechthée a ainsi été sacrifiée au nom même de l'autochtonie et de la nécessaire pureté qu'elle suggère.

Detienne est un comparatiste. Il ne prétend pas comprendre la Grèce ancienne sans passer par d'autres civilisations bien plus éloignées. L'un de ses ouvrages ultérieurs se termine ainsi par l'invitation à « *comprendre un peu mieux ce qu'il y a d'étrange et de très éloigné dans le plus familier* »²⁷. Evoquant des exemples d'autochtonie d'hier et d'aujourd'hui, il cite un Maurice Barrès qui affirmait à la fin du XIX^e siècle que pour fonder une nation, il fallait d'abord « *un cimetière et un enseignement d'histoire* ». Le même Barrès prenait aussi un malin plaisir à dénoncer la figure des Français qui étaient trop « récents » pour les préférer « racinés ». Il ajoutait que « *la Terre nous donne une discipline et nous sommes le prolongement des Ancêtres* »²⁸. Parmi diverses manières contemporaines de « *faire son trou* », Detienne cite encore celle, beaucoup plus récente, de la Ligue du Nord en Italie. « *En quelques années, une ethnie jusqu'alors*

inconnue – on s'en doute, elle était réduite au silence – affirme la force éclatante de la padanité. Il s'agit de purs Celtes, nés libres, et qui n'ont jamais connu dans leur longue histoire la gangrène d'une autorité centrale de type étatique »²⁹. Avons-nous pris aujourd'hui toute la mesure de la gravité de ces inventions et de ces conceptions? Sommes-nous enfin prêts à affronter cette autre question essentielle pour notre présent: comment sortir des limites d'une histoire et d'une mémoire strictement nationales? Comment revenir, en ces temps affirmés de globalisation, à cette quête de l'universel qui marqua les Lumières et qui fut tellement mise à mal, un siècle plus tard, par les figures du sang et de la terre des ancêtres, et les mythes qui en découlèrent? Comment penser désormais notre communauté de destin sans renier pour autant les mémoires des uns et des autres, divisées, multiples? Peut-être en relisant cette petite phrase de Kant, reprise par Detienne: « *Personne n'a originellement le droit de se trouver à un endroit de la terre plutôt qu'à un autre* »³⁰.

Mais l'autochtonie ainsi interrogée existe-t-elle vraiment? Il y a en effet des individus qui vivent là d'où ils viennent. On pourrait aussi se dire que l'on finit toujours par être de là où l'on vit. Reste que la question de savoir à partir de quand s'effectue cette transformation se présente à nous comme un piège. Et qu'il vaudrait mieux affirmer d'abord la citoyenneté commune de tous ceux qui vivent ensemble, sur le même territoire, avec leurs identités et leurs mémoires particulières. C'est le sens du concept de créolisation introduit par l'écrivain Edouard Glissant, un concept qui se veut plus complexe et plus ouvert encore que celui

²⁶ *Ibid.*, p. 59.

²⁷ Marcel Detienne, *Les Grecs et nous*, op. cit., p. 182 pour la citation. Voir aussi *Comparer l'incomparable*, Paris, Seuil, 2000.

²⁸ Marcel Detienne, *Comment être...*, op. cit., pp. 131-132.

²⁹ Marcel Detienne, *Les Grecs et nous*, op. cit., p. 124.

³⁰ Marcel Detienne, *Comment être...*, op. cit., p. 154.

de métissage, car il intègre aussi l'imprévisibilité de notre avenir et la nécessité de tourner le dos à tous les essentialismes identitaires³¹.

4. S'OUVRIR À L'AUTRE À PARTIR DE L'HISTOIRE SCOLAIRE

La question du rapport à l'autre est donc au cœur des épistémologies et des questionnements des sciences sociales, de l'histoire en particulier. Ce n'est ni une question à la mode, ni un devoir imposé de l'extérieur par les phénomènes migratoires. Mais quelles conclusions convient-il alors d'en tirer pour leur enseignement ?

L'enseignement de l'histoire dans une société multiculturelle et démocratique est placé lui aussi devant la nécessité de faire varier les échelles de référence de ses réflexions et de ses thématiques. Et de ne pas s'enfermer dans une approche nationale confinée, relevant le plus souvent d'un point de vue partiel et discutable, issue de l'invention de la tradition, avec sa connotation mythique, qui caractérisa si fortement le XIX^e siècle des Etats-nations.

Il faudrait en effet, et tout d'abord, en finir avec ces présentations de l'histoire qui convoquent les mythologies nationales sans jamais favoriser ni l'intégration, ni la prise en compte des diverses origines des migrants. « Nos ancêtres les Gaulois », faisait-on lire dans les colonies françaises. Mais en Suisse, autre exemple, l'affirmation de l'origine médiévale du pays met en exergue quelques communautés alpines en lutte

pour l'indépendance, contre l'influence et la domination étrangères. Cette référence masque le fait que la naissance de la Suisse moderne, en 1848, avait été précédée de la courte guerre civile du Sonderbund entre les cantons alpins, ruraux, catholiques et conservateurs et ceux de la plaine, urbains, protestants et libéraux. Plus tard, en 1891, on inventa le 1^{er} août comme fête nationale pour sceller la nouvelle alliance des adversaires d'antan face à la montée du mouvement ouvrier et socialiste³². Un tel usage public de l'histoire mit alors à l'écart, pour très longtemps, le monde ouvrier et progressiste et les populations migrantes arrivées successivement³³.

L'histoire européenne a par ailleurs été marquée par un regard dépréciatif envers l'autre, voire même par des visions racistes, à tel point que s'y trouve le terreau dans lequel a germé la barbarie nazie³⁴. De ce point de vue, l'existence à la fin du XIX^e siècle, et encore jusqu'aux années trente, de ces spectacles ethnographiques où des troupes d'Africains se conformaient aux stéréotypes dont ils faisaient l'objet n'est pas sans signification. A Genève par exemple, lors de l'exposition nationale de 1896, on érigea en parallèle un « Village suisse », pour reproduire la

³² A la même époque, on inventa par ailleurs le mythe des Lacustres pour donner aussi un passé prestigieux à des terres non alpines. Voir Marc-Antoine Kaeser, *Les Lacustres. Archéologie et mythe national*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes (« Le savoir suisse »), 2004.

³³ François Audigier et Charles Heimberg, « Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration ? », actes du colloque *Migrants et droit à l'éducation : perspectives urbaines* des 11-12 avril 2003 à Genève, *L'Éducation en débats : analyses comparées*, Neuchâtel, HEP-Bejune, Vol. 2, 2004, pp. 118-130.

³⁴ Enzo Traverso, *La violence nazie, essai de généalogie historique*, Paris, La Fabrique, 2001.

³¹ Edouard Glissant, *Traité du tout-monde*, Paris, Gallimard, 1997.

vie idéalisée de ces montagnards placés au cœur de la culture patriotique, et un « Village nègre », l'un de ces fameux « zoos humains »³⁵ aujourd'hui oubliés.

Un enseignement de l'histoire basé sur les questions fondamentales qui sont posées à toute société humaine, ainsi que sur les modes de pensée spécifique de la discipline, en particulier la comparaison et la périodisation, peut tirer profit de tels faits révélateurs, de tels éléments déclencheurs. S'y référer permet notamment de bien montrer que le respect de l'autre et le refus du racisme et de la xénophobie sont des constructions humaines qui n'ont pas toujours été évidentes au cours de l'histoire, ce qui donne d'autant plus de sens à nos choix humanistes du présent.

Parce que la question du rapport à autrui est au cœur de l'histoire, parce que ses questions fondamentales sur le vivre ensemble des sociétés humaines portent toutes sur cette dimension relationnelle, la programmation de l'histoire enseignée est amenée à la traiter en priorité par ses choix thématiques. Sans faire le tour de la question, deux propositions peuvent être brièvement formulées quant à la manière d'aborder ces problèmes en classe d'histoire. La première consiste à réaffirmer l'importance de la construction de connaissances historiques sur ce thème de l'altérité, en lien avec le développement d'une pensée historique. La seconde concerne la nécessité de ne pas enfermer les élèves dans leurs identités présumées, de ne jamais essentialiser ces identités en négligeant leur caractère pluriel et le bricolage qui les caractérise.

³⁵ Nicolas Bancel et al. (dir.), *Zoos humains, XIX^e et XX^e siècles: de la Vénus hottentote aux « reality shows »*, Paris, La Découverte, 2002.

Une école formant des citoyens libres et responsables ne saurait être moralisatrice, ni imposer telle ou telle identité à son public. Elle est condamnée à faire valoir sans prescrire, à mobiliser des faits et à faire construire des connaissances pour susciter la réflexion. Par exemple, plutôt que de faire travailler chacun sur sa propre origine, ou sa propre culture, elle peut susciter des démarches collectives par lesquelles une classe s'intéressera à une histoire particulière. Ainsi, quand des élèves genevois ont été engagés dans une vaste enquête orale sur le thème de la migration portugaise en Suisse, un thème encore peu étudié par les historiens³⁶, ils ont tous été impliqués dans cette démarche et ceux d'entre eux, peu nombreux, qui étaient portugais l'ont été en tant que membres de la classe, non pas en tant que Portugais. La reconnaissance de l'autre s'est donc effectuée pour eux à travers la médiation de la classe. C'est le groupe dans son ensemble qui a investi le thème, c'est l'institution scolaire qui en a montré l'importance en promouvant cette démarche de connaissance et de reconnaissance.

Reconnaissance? Voilà sans doute un mot-clé par lequel cette question du rapport à l'autre pourrait être mieux pensée. Il est au cœur de la réflexion susmentionnée de Tzvetan Todorov. Il préoccupe d'autres chercheurs qui se demandent comment lutter efficacement contre le racisme et la xénophobie³⁷. « *Le véritable lien social*, nous dit

³⁶ Séverine Dahan, Maria De Sousa et Sonia Schmutz, « L'histoire orale permet-elle aux élèves de prendre conscience des enjeux de l'histoire et de la mémoire dans notre société? », *Le cartable de Clio*, 2004, pp. 84-96.

³⁷ Par exemple, Margarita Sanchez-Mazas et Laurent Licata (dir.), *L'Autre. Regards psychosociaux*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005; Margarita Sanchez-Mazas, *Racisme et Xénophobie*, Paris, Presses

L'historien Gérard Noiriel, *tient dans les possibilités qu'une société offre à ses membres de s'investir, de se réaliser, d'être reconnus, bref de trouver des raisons de vivre et de défendre le milieu où ils sont* »³⁸. Or, c'est bien là que les difficultés peuvent surgir, dans le domaine de l'histoire scolaire en particulier, notamment lorsque l'histoire des élèves migrants est aussi celle des pays qui ont été colonisés, lorsque l'héritage colonial est enfoui dans les méandres de l'oubli, alors même que les pays colonisateurs n'ont pas encore engagé de véritable travail de mémoire et d'histoire sur cette thématique encore chaude.

Il reste donc une tâche fondamentale pour la didactique de l'histoire, qui sera une tâche de longue haleine : celle de construire un véritable récit historique qui vaudrait pour tous les élèves de la planète, suffisamment ouvert pour que chacun s'y retrouve, suffisamment croisé pour être crédible, suffisamment solide pour être un pilier de l'apprentissage d'une histoire critique. En attendant, c'est un travail qui peut s'entamer sur des échelles plus modestes, pourvu qu'elles entraînent de l'ouverture à l'autre. Et porter autant que possible sur une conception commune des modes de pensée et des concepts historiques qui est aussi à élaborer. C'est sans doute à ce prix que l'histoire, savante et enseignée, pourra espérer n'être plus jamais un outil d'empoisonnement aveuglant les visions de l'autre et de soi, au service d'idéologies nauséuses. 🍄

Universitaires de France, 2004 ; Monique Eckmann, *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les relations intergroupes*, Genève, ies éditions, 2004.

³⁸ Gérard Noiriel, *Le creuset français. Histoire de l'immigration. XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1992, p. 355.

NICOLE LAUTIER, UNIVERSITÉ DE PICARDIE JULES-VERNE, AMIENS

La rencontre de l'Autre est au cœur même de la démarche historique. Il s'agit toujours de comprendre un autre individuel ou collectif, plus ou moins éloigné par le temps ou l'espace. Dans cette perspective, on retrouve la double exigence historique de comprendre et d'expliquer. Sans rien perdre de la compréhension phénoménologique, il s'agit aussi de rester fidèle à la rigueur de l'explication : certes il faut comprendre les hommes du passé par une familiarité à l'humain en se plaçant « en pensée » à leur place ; mais il faut aussi expliquer le passé avec rigueur en mobilisant des capacités de distanciation. Pour cela, l'historien dispose d'une méthode et d'une batterie de moyens classiquement répertoriés : la critique des sources, l'insertion des informations dans des temporalités différentes qui éclairent, mettent en perspective, donnent du sens. Bref l'historien adopte une posture de surplomb destinée à penser l'Autre avec empathie, mais dans la recherche exigeante de la reconstitution du vrai¹.

Dans la classe, l'enseignement de l'Autre se réfère principalement aux exigences de la discipline enseignée. De manière quasi « naturelle », il est « normalement » proposé de suivre la démarche de la discipline de référence. Néanmoins, l'expérience de l'historien

ne se transpose pas aussi simplement à la situation d'enseignement et d'apprentissage. Toute la perspective de la didactique de l'histoire se retrouve sur cette position. On sait bien qu'il ne suffit pas de proposer des supports d'enseignements (manuel, cours, exercices pédagogiques) exemplaires pour produire les apprentissages attendus. Les modalités d'appropriation de l'histoire sont éminemment complexes et le sont d'autant plus que les objets d'enseignement donnent la part belle à l'émotion, aux valeurs, aux revendications identitaires². Ce qui concerne précisément les connaissances qui traitent de l'altérité. Il ne semble donc pas inutile de faire un détour pour aller voir comment les disciplines voisines traitent ces objets. En fait, les sciences humaines et sociales dans leur ensemble revendiquent un même intérêt pour l'Autre. S'il est l'objet même de l'anthropologie, cet intérêt est ouvertement revendiqué par la sociologie et la psychosociologie. L'ouvrage de Dominique Schnapper *La relation à l'Autre. Les étapes de la pensée sociologique de l'Autre* l'affirme sans ambiguïté. Il en est de même du *Nous et les autres* de Tzvetan Todorov. Quand les psychosociologues se définissent comme les spécialistes des liens entre l'individu et la société, occupant une position charnière entre le regard

¹ Pour l'approche historique, on renvoie à Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1996.

² Cf. Nicole Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Colin, 1997, chapitres 1 et 2.

sociologique et le regard psychologique (ce regard ternaire pour lequel l'*alter* devient central), ils inscrivent cette finalité dans une large part de leurs travaux, en particulier dans tous ceux qui traitent de la vie des groupes. Là encore, les titres d'ouvrages témoignent de cet intérêt et, parmi les plus récents : *L'Autre: regards psychosociaux*, ou encore *Connaître et juger autrui*³.

On se propose de souligner quelques processus cognitifs travaillés par les anthropologues, les sociologues et les psychologues sociaux, processus qui ne peuvent laisser indifférents les enseignants d'histoire et, plus généralement tout éducateur soucieux d'éviter les effets non contrôlés des jugements discriminatoires. Cependant, la connaissance des mécanismes en jeu, et de leur très grande complexité, ne prétend pas assurer à elle seule une meilleure pratique d'enseignement. Elle engage simplement à élargir les pistes possibles de la réflexion collective. Dans ce domaine, seules les pratiques engagées, inlassablement retravaillées, constituent sans doute la démarche la plus pertinente et l'antidote à l'impatience du difficile enseignement de l'Autre.

I. L'AUTRE SOUS LE REGARD DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Pourquoi les individus ont-ils facilement recours à des stéréotypes pour parler des autres, pourquoi mobilisent-ils souvent un grand nombre de préjugés? Dans la vie quotidienne, les premières interprétations, celles qui laissent spontanément la place aux savoirs

du sens commun, se réfèrent à des explications individuelles de type psychologique : en effet ces modes de pensée stéréotypés sont attribués à des individus en difficulté, mal dans leur peau, éventuellement frustrés. Les sciences humaines elles-mêmes ont proposé ce type d'explication psychologisante. Mais elles ont également tenté de dépasser ce premier niveau d'explication en faisant l'hypothèse qu'il s'agirait d'un processus « normal » d'appréhension du monde par l'obligation de forger des catégories pour se repérer dans un environnement complexe

Essayons de clarifier ces propositions au risque toujours existant de les caricaturer en les simplifiant.

1. *Catégoriser: un processus banal et universel?*

– La distinction introduite entre les « nous » et les « eux » relèverait d'un processus banal de catégorisation. Pour mettre de l'ordre dans un environnement trop riche, peu familier, compliqué, l'individu se prête spontanément à des classifications. Il fait un tri, il classe, il hiérarchise les nombreuses informations reçues dans le but de mieux comprendre, de donner du sens à son univers. Catégoriser, en séparant les « nous » des « eux », serait par conséquent un phénomène inhérent à la compréhension du monde qui nous entoure. Les anthropologues seraient assez consensuels sur ce point, comme le souligne Taguieff (1987) qui signale cette thèse au début du XX^e siècle chez Sumner, puis la retrouve plus tard chez Lévi-Strauss. Dans cette perspective anthropologique, l'ethnocentrisme et la xénophobie sont considérés comme des phénomènes inhérents à la nature humaine où la distinction entre le

³ Ouvrages que nous allons mobiliser au cours de cet article.

groupe d'appartenance et les autres groupes relèverait d'une conduite universellement partagée.

- L'anthropologue Françoise Héritier (1996) se fait plus précise en s'intéressant à la catégorie du genre. Elle reconnaît dans la perception de la différence des sexes, une des formes premières de catégorisation. Ses nombreuses recherches lui ont permis de vérifier cette hypothèse dans des espaces et des temps historiques divers. Le premier Autre serait le garçon ou la fille que chacun est amené à distinguer de sa propre appartenance sexuée. Dans un ouvrage qui rassemble les résultats d'un grand nombre de ses travaux antérieurs, *Masculin/Féminin: la pensée de la différence*, elle propose de considérer cette première catégorisation sexuée comme l'un des grands piliers sur lequel toute société serait fondée, se situant ainsi dans la continuité de Lévi-Strauss.

2. Les principales théories explicatives

Dans le contexte de l'après-guerre, et en particulier aux Etats-Unis, les recherches se multiplient pour rendre compte des phénomènes de racisme historique. Les sociologues et les psychosociologues tentent de proposer des modèles explicatifs. En simplifiant, on peut les ramener à deux grandes tendances qui opposent les traits de caractère des individus aux facteurs de la situation.

– L'INTERPRÉTATION INDIVIDUALISANTE

L'une des plus célèbres théorisations de l'origine des préjugés a sans doute été celle proposée par Adorno dans une grande enquête sur la personnalité autoritaire. Selon la théorie de la « personnalité autoritaire », les personnes organisent leurs attitudes politiques et sociales en fonction

de la structure profonde de leur personnalité. Ainsi, les personnes les plus disposées aux attitudes racistes, celles qui se montrent les moins tolérantes aux fonctionnements démocratiques, font preuve des caractéristiques récurrentes : elles idéalisent de façon excessive leurs objets d'identification (les parents, les figures d'autorité, la nation, la communauté religieuse), elles ont de forts besoins de sécurité, elles réagissent violemment à la frustration. Enfin, elles attribuent à des entités étrangères tout ce qui leur paraît dangereux, menaçant, répugnant ou méprisable. D'une façon plus large dès que l'on se réfère aux fonctionnements psychiques individuels, on explique pourquoi certains sujets sont, plus que d'autres, attirés par des fonctionnements discriminatoires, mais on se coupe de facteurs interprétatifs plus généraux.

– LE POIDS DES SITUATIONS SOCIALES

L'autre grande tendance privilégie l'explication par le contexte. Ainsi, Sherif, en s'intéressant aux phénomènes de groupes, propose d'expliquer l'hostilité entre les groupes par des facteurs liés à la spécificité de certaines situations : les « eux » seraient alors facilement déconsidérés dès lors qu'entrent en jeu des phénomènes de compétition, de rivalité pour des ressources insuffisantes, ou plus simplement d'incompatibilité.

3. La sélection des informations : retour à la banalité d'un processus cognitif

– LA PERCEPTION SÉLECTIVE

Bien étudié en psychologie, le phénomène de la perception sélective des informations va être mobilisé dans un domaine

beaucoup plus large. Rappelons qu'habituellement nous voyons, nous entendons, nous percevons une toute petite partie des informations qui nous sont proposées. On peut rendre compte de cela par une interprétation de type piagétien : un individu ne peut recevoir de son environnement que des informations susceptibles d'être accueillies par des schèmes déjà élaborés. Transformées, voire déformées, ces informations vont pouvoir participer à l'élaboration d'autres schèmes. Mais par une sorte d'économie de la pensée, l'individu force le trait, il accentue les similitudes ou les différences entre les informations familières et les nouvelles. Il procède ainsi à la constitution de sortes de prototypes auquel il va pouvoir se référer rapidement. Le prototype de la catégorie est le plus exemplaire, celui qui donne du sens le plus vite, le plus facilement (selon les individus, le prototype de la pomme, du chien, de la forêt... peut être la pomme reinette, le caniche, le sapin... ou tout autre exemplaire). Dès qu'il s'agit de traiter des individus, la catégorie d'appartenance remplit cette fonction de facilitation de la reconnaissance des traits. Ainsi l'appartenance à la catégorie des sportifs, des Français ou des Suisses, des bons élèves, des colonisateurs, des ouvriers ou des patrons suscite la référence à quelques traits bien saillants. En effet quelques caractères peuvent organiser de manière particulièrement forte l'ensemble des autres traits.

– **LES PREMIERS TRAVAUX DE BRUNER**

S'interrogeant sur ces effets de perception sélective (illusion perceptive, centralité de certains traits jouant le rôle d'organiseurs), Bruner ouvre une piste de recherche

complémentaire en observant l'influence des attentes sociales sur la perception. Il démontre par exemple que la perception de la taille des pièces de monnaie peut varier chez les enfants selon leur environnement économique : les enfants de familles pauvres attachant plus d'importance que les autres à ces pièces de monnaie ont tendance à les percevoir de plus grande taille que les enfants de familles riches. Les attentes sociales influenceraient la perception différenciée des mêmes informations. Il y a bien sélection des informations mais sur des critères liés à la culture sociale.

– **LA SÉLECTION DES INFORMATIONS POUR CATÉGORISER LES GROUPES⁴**

Tajfel expérimente la tendance à simplifier, à sélectionner l'information et surtout à accentuer les contrastes entre deux groupes d'appartenance. Les membres d'une catégorie (d'un groupe) sont perçus avec des traits qui les rapprochent, qui les rendent plus semblables et dans le même temps les membres d'une deuxième catégorie (d'un autre groupe) sont perçus avec des traits qui les distinguent des premiers.

4. La catégorisation sociale

C'est à Tajfel que l'on doit la formulation de catégorisation sociale. En travaillant sur la discrimination entre les groupes sociaux il ne se satisfait pas des approches théoriques en vigueur, celles d'Adorno comme celles de Sherif. Il pense qu'un phénomène aussi répandu que le racisme doit avoir sa source

⁴ Voir les manuels de psychologie sociale qui traitent la catégorisation. En particulier, on peut se référer à Anne-Marie de la Haye, *La catégorisation des personnes*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1998, pour une synthèse sur les principaux auteurs cités : Tajfel, Turner, mais aussi Adorno, Sherif et Bruner.

dans des fonctionnements psychiques normaux. Il va faire le lien entre les observations sur la catégorisation perceptive de Bruner et les stéréotypes sociaux. Alors que le prototype simplifie, réduit, condense en quelques traits les informations, le stéréotype ajoute à cet effet simplificateur un effet de jugement. Le stéréotype est une croyance à l'égard des membres d'une catégorie, croyance qui oriente la perception sélective.

Par la fonction de distinction entre les traits du « nous » et du « eux », Tajfel établit la continuité entre la catégorisation sélective des objets et celle des individus et des groupes sociaux. Il y a homogénéisation des traits pour les membres d'une même catégorie et accentuation des différences entre les catégories. Mais en mettant l'accent sur les processus de catégorisation dans la construction des stéréotypes, on introduit une sorte de continuum qui, de la simple perception sélective des traits à la mobilisation de stéréotypes englobe des préjugés négatifs, et même des comportements discriminatoires, des racismes les plus virulents. Le processus engagé relèverait de la même tendance banale à catégoriser.

5. Le besoin de maintenir une identité sociale positive

La catégorisation sociale permet aussi de définir la place des individus dans la société. En s'identifiant en terme d'appartenance sociale, les individus se perçoivent comme semblables ou différents, comme « meilleurs » ou « moins bons » que les membres d'autres groupes. Quelques principes marquent la théorie dite de l'identité sociale selon Tajfel et Turner :

1. Les individus s'efforcent d'obtenir ou de préserver une identité sociale positive ;

2. Une identité sociale positive s'appuie dans une large mesure sur les comparaisons sociales favorables qui peuvent être faites entre l'endogroupe et quelques exogroupes pertinents ;

3. Si l'identité sociale est insatisfaisante, les individus s'efforcent ou bien de quitter leur groupe actuel et de se joindre à un groupe plus positivement distinct, ou bien/et de rendre leur groupe actuel positivement distinct.

De nombreuses expériences ont pu démontrer qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une longue appartenance à un groupe pour mettre en œuvre des processus de catégorisation contrastée. Il suffit de dire à des individus qu'on leur attribue la même étiquette (les meilleurs ou les moins bons dans un test quelconque) ; induire une information relative à leurs goûts (ils font partie de ceux qui aiment tel type de musique ou tel type de peinture), pour que cette information les conduise à penser qu'ils forment un groupe et à mobiliser les processus de distinction. Dans toutes les expériences dites de « groupes minimaux », l'introduction de ces indicateurs suffisait à faire produire le fameux classement distinguant les « nous » des « eux ».

Dans l'une des plus célèbres, les sujets sont divisés en deux groupes sur une base arbitraire : ceux qui préfèrent la peinture de Klee et ceux qui préfèrent celle de Kandinsky. Personne ne sait à quel groupe appartiennent les autres personnes présentes. On demande aux membres de chacun des « deux groupes », d'attribuer de l'argent à deux personnes. Seule information communiquée : l'une appartient au groupe qui préfère la peinture de Klee, l'autre à celui de Kandinsky. On leur

explique clairement qu'ils n'ont aucun intérêt personnel à ce que l'argent soit donné à l'une ou à l'autre personne. Les résultats vont toujours dans le même sens: les sujets de l'expérience favorisent les membres de leur propre groupe.

On a pu tirer de ces expériences que la seule présence d'une étiquette servant à catégoriser (homme/femme, ouvrier/patron, Blanc/Noir, Européen/Africain...) transforme la catégorie d'appartenance la plus éphémère en un support de distinction. La catégorie devient essence.

Certes, des critiques s'élèvent aujourd'hui chez les psychologues sociaux pour marquer les limites de ce modèle⁵. En effet, s'il rend compte avec beaucoup de pertinence des processus de catégorisation de soi et des autres, il paraît peu utile pour traiter des processus d'intolérance totale ou de fanatisme qui déshumanisent complètement l'Autre. Il n'en demeure pas moins que l'approche cognitive de Tajfel, en réduisant sans doute trop la part des facteurs émotionnels et motivationnels, démontre bien les mécanismes qui sont spontanément mobilisés dans la pensée quotidienne.

6. Le jugement social

Non seulement catégoriser est un processus extrêmement banal, mais juger est également un processus spontané et habituel chez tous les individus, car catégoriser l'autre implique toujours une forme d'évaluation. Pour Leyens (1996): « *Connaître autrui c'est*

toujours porter un jugement ». L'homme ne peut pas ne pas juger. Sans jugement il n'y aurait pas de compréhension des autres, ces autres qui font partie de groupes distincts.

Revenons un instant à la thèse de Françoise Héritier envisagée plus haut. Si la catégorisation première est celle des sexes, cette catégorisation n'est pas neutre, elle s'accompagne partout d'une valence des sexes. Dans toutes les situations étudiées par l'anthropologue, le masculin est valorisé ramenant la catégorie des femmes à un statut secondaire⁶. Ainsi, dans ce cas fondateur, la catégorisation est accompagnée d'emblée d'un jugement de valeur. Et nous retrouvons ce phénomène dans toutes les autres situations. Mais il est difficile de reconnaître que le jugement social que tout homme porte sur autrui – c'est-à-dire quelqu'un de différent de nous, tout en étant notre égal – a tendance à transformer la différence en inégalité, – en survalorisant son propre groupe et en dévalorisant les autres (Yzerbyt et Schadron, 1996).

Résumons :

- Classer, trier les informations pour donner du sens à l'environnement est au cœur même de toute catégorisation.

⁶ Pour ne pas alourdir la portée centrale de notre argumentation, on renvoie à la lecture de l'ouvrage de Françoise Héritier en précisant simplement quelques points. Premièrement, elle réduit à néant la thèse des Amazones et des sociétés matriarcales qui contredirait l'universalité de la valence négative du sexe féminin. Deuxièmement, elle propose comme explication générale à la valence positive du masculin le besoin pour les hommes de maintenir le contrôle de la reproduction. En effet, faute de pouvoir contrôler la maternité, les hommes maintiennent par un pouvoir réel ou symbolique le pouvoir du masculin sur le féminin dans toutes les sociétés étudiées. Cette catégorisation première accompagnée d'une valeur positive ou négative constituerait ainsi le quatrième pilier de toute société après les trois proposées par Lévi-Strauss.

⁵ En particulier celle de Billig dont on trouvera une présentation dans l'ouvrage publié sous la direction de Margarita Sanchez-Mazas et Laurent Licata, *L'Autre. Regards psychosociaux*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005, pp. 11-14.

- Le tri se fait en sélectionnant certaines informations aux dépens d'autres. En rendant plus homogènes certains modèles (appelés prototypes) pour en faciliter l'appréhension.
- Lorsqu'il s'agit d'humains, l'appartenance réelle ou imaginaire à un groupe fonctionne selon le même processus sélectif, accentuant les traits du même, élargissant les différences avec les autres groupes.
- Mais la valence, positive ou négative, fait partie du processus, pour valoriser son propre groupe (réel ou imaginaire) et maintenir une identité sociale positive.
- L'appartenance ou l'identification à un groupe est purement théorique. Ce sont en fait plusieurs groupes qui imposent des jugements de valeurs parfois contradictoires. La fille va-t-elle appréhender l'Autre avec ses catégories de fille, d'étudiante, de sportive? Quel groupe d'appartenance sera prioritairement mobilisé? Et dans quelle situation?

On voit bien que les modes de pensée mis en œuvre sont plus complexes que les modèles qui peuvent nous aider à les clarifier⁷.

II. PENSER L'AUTRE EN SITUATION SCOLAIRE : DES MODES DE RAISONNEMENT À EXERCER

Ce que peut parvenir à maîtriser un historien qui a du « métier » dans ses rencontres avec les autres n'est pas spontanément à la portée d'un élève. Bien au contraire, comme tout individu en situation banale de la vie

⁷ J'ai proposé une présentation de ces notions : prototypes, stéréotypes, préjugés, in Nicole Lautier, *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations éducatives*, Paris, Colin, collection U, 2001, pp. 44-49.

quotidienne, l'élève perçoit le monde par une compréhension phénoménologique en « découpant » l'environnement en catégories. Les autres font alors l'objet de catégorisations rapides. Devant cette situation, les éducateurs, les enseignants, et peut-être encore plus spécifiquement les enseignants d'histoire, partagent une vision humaniste qui valorise le respect de la différence et la compréhension mutuelle. Mais cette conception et les très bonnes intentions qui la sous-tendent ne suffisent pas à éviter les stéréotypes et les préjugés.

1. Désamorcer les jugements sur autrui?

On aimerait bien pouvoir désamorcer les jugements sur autrui. On a tenté de le faire en situation expérimentale en vérifiant l'influence du stéréotype. Mais le stéréotype, cet ensemble de significations associées à une catégorie de personnes dans une société donnée peut être considéré comme l'objet d'un consensus au sein du groupe. Il remplit de multiples fonctions : il fournit de l'information par défaut (tant qu'il n'y a pas d'autres éléments informatifs), il fournit de l'information parmi d'autres indices, surtout il provoque une réinterprétation des autres informations (s'il y a ambiguïté, le sujet sélectionne les informations en conservant celles qui sont compatibles avec le stéréotype et en négligeant les autres). Dans ces conditions peut-on annihiler l'influence des stéréotypes⁸?

- On a pu distinguer entre les individus qui ont connaissance du stéréotype dans la mesure où c'est un savoir culturellement partagé et disponible, mais qui n'adhèrent pas personnellement à ce modèle. Dans ce

⁸ Je reprends ici la synthèse d'Anne-Marie de la Haye, *La catégorisation des personnes*, op. cit.

cas, le degré de mobilisation n'est pas le même, il est moindre pour ceux qui n'adhèrent pas.

- D'autres expériences démontrent la difficulté pour les sujets d'annuler l'effet des stéréotypes sur leurs propres jugements même lorsqu'ils ont l'intention de résister et lorsqu'ils sont conscients du caractère indésirable de cet effet. Le contrôle volontaire paraît difficile : des individus bien informés, animés des meilleures intentions, ne parviennent pas à négliger l'information consensuelle.
- Enfin, certaines situations expérimentales montrent que les efforts fournis par le sujet pour ne pas subir les effets du stéréotype peuvent avoir des conséquences paradoxales quand le sujet cesse de se concentrer sur cet effort. On observe un « effet rebond » : alors que la mobilisation du stéréotype est d'abord évitée, bien contrôlée, elle revient avec force dans un deuxième temps. A.M. De la Haye conclut (1998, p. 131) : « *Il faut donc se garder d'un optimisme excessif sur les capacités des sujets à aller au-delà de leurs stéréotypes. Une certaine inhibition est possible, mais elle n'est pas toujours parfaite, et peut avoir des effets en retour probablement irrépressibles* ».

Il s'agit précisément d'un auto-contrôle de ses jugements comme de ses connaissances d'autrui par une contrainte forte conduisant à l'inhibition de ses informations. Que cet effort soit voué en partie à l'échec n'a pas vraiment de quoi nous surprendre. Car c'est vouloir maintenir le sujet dans le domaine de la pensée formelle alors que les contenus de savoir relèvent en partie de la pensée naturelle. En voulant désamorcer les juge-

ments sur autrui, on risque de produire des effets normatifs qui ne laissent aucun espace pour la réflexion. On peut alors provoquer des effets contraires aux finalités poursuivies avec un renforcement des racismes, ou en observer un déplacement. On obtient par exemple, le dilemme décrit par Taguieff (1987) lorsque la vision universaliste reconnaît le racisme sous les traits de la négation de l'unité du genre humain alors que la vision différentialiste réduit le racisme à la négation des spécificités culturelles, à la volonté d'éradiquer les identités groupales.

2. L'exotisme comme persistance de la méconnaissance de l'Autre

En encourageant un regard très policé de l'Autre, on risque de le percevoir comme « exotique », tellement éloigné qu'il ne produit pas de jugements de valeur, tout simplement parce que son éloignement temporel, spatial ou culturel interdit toute idée de mêmété. Est-il encore humain cet autre si lointain qui n'entraîne aucune comparaison sociale ?

Pour Todorov (1989), le premier « exotiste » célèbre, celui pour lequel le pays le plus éloigné est le meilleur, serait Homère. Avec lui, l'idéalisation des peuples et des cultures les plus éloignés va de pair avec une véritable méconnaissance de ces peuples. Todorov retrouve au XVI^e siècle, à partir des grands voyages de découverte, cette propension à projeter des images toujours disponibles d'un âge d'or révolu. Il y voit la préparation du mythe du bon sauvage. Au début du XX^e siècle, Victor Segalen propose une redéfinition de l'exotisme en « *une esthétique du divers* », avec deux phases : s'imbiber, puis s'extraire. Dans une première phase, le sujet s'identifie à son objet, même partiellement, il en épouse les caractères. Dans une seconde

phase, il découvre la différence irréductible. Segalen pousse l'analyse en dénonçant les dangers de l'expérience exotique, danger de s'en tenir à la première expérience de l'identification aux autres et de s'arrêter à ce stade en y perdant son identité. Mais parmi ses portraits de voyageurs, celui du touriste, ce « *visiteur pressé qui préfère les monuments aux humains* », paraît assez révélateur de la pauvreté de l'apport de la connaissance de l'Autre.

Nous sommes ici proches de la posture du touriste qui voit l'étranger, protégé par la barrière de son appareil photo. Le charme ressenti par l'étrangeté des civilisations anciennes peut relever de processus semblables lorsque les attentes scolaires s'en contentent.

Dans ce cas, l'individu, touriste ou élève, ne rentre pas dans le processus d'une connaissance qui entraîne des transformations de soi. L'exotisme correspondrait alors à une méconnaissance fondamentale de l'Autre.

3. La difficile reconnaissance de l'Autre

Comment trouver la « bonne distance » entre une identification forte à l'Autre qui interdit tout jugement critique et une survalorisation de l'étrangeté qui va de pair avec la méconnaissance ? Entre identification et méconnaissance, la marge de manœuvre pour la reconnaissance de l'Autre peut paraître bien étroite. D'autant qu'elle est tributaire de tous les phénomènes liés aux défenses identitaires ; d'autant que la menace identitaire prend des formes subtiles.

Pour éclairer cette difficulté toute en nuance à porter un regard sur autrui, Max Weber a

introduit un modèle qui a été beaucoup mobilisé sous le nom du phénomène « petits Blancs ». Il le décrit ainsi dans son ouvrage *Economie et société*, (1995, pp. 135-134) :

« Le poor white trash, les Blancs des Etats du sud des Etats-Unis qui ne possédaient rien et qui menaient très souvent une vie misérable lorsque manquaient les occasions de travail libre, étaient à l'époque de l'esclavage les véritables porteurs de l'antipathie raciale – totalement étrangère aux planteurs – parce que leur « honneur » social dépendait directement du déclassement des Noirs. »

Le phénomène « petits Blancs » touche en fait tous ceux qui risquent de perdre leur statut social. C'est ainsi que l'on a pu expliquer l'attitude des immigrés anciens, déployant, après une ou deux générations d'intégration dans le pays d'adoption, des discours très virulents envers les immigrés récents. Non seulement, ils défendent leurs droits chèrement acquis mais ils se protègent ainsi du risque d'être assimilés à ceux dont ils partageaient le statut. Sans que l'appartenance raciale ou nationale ne soit en cause, la position sociale instable occupée par les « petits chefs » favorise la formation d'attitudes souvent plus radicalement critiques envers les subordonnés que celle des chefs hiérarchiquement mieux installés.

Ces processus de jugements discriminatoires sont difficilement contrôlables car ils se produisent le plus souvent de manière inattendue ou masquée. En effet contrairement aux catégorisations qui opposent radicalement les « nous » aux « eux », ici les « eux » sont des proches, trop proches précisément. Et le pire risque identitaire est d'être confondu avec ces autres pas assez distincts.

4. Exercer des modes de pensée

Dans ces conditions, la position de l'enseignant-éducateur paraît pratiquement « impossible » à tenir. Comment peut-il à la fois tenir compte des modes de la pensée naturelle (portée par des processus de catégorisation et des jugements de valeur), et favoriser une pensée plus froide et raisonneuse? Il lui faut sans cesse créer des situations pédagogiques qui permettent l'exercice de la pensée formelle. On retrouve ainsi la question centrale des didactiques des disciplines: comment maintenir sur le mode du formel des structures cognitives qui fonctionnent essentiellement sur le mode de la pensée naturelle?

Faut-il favoriser les phénomènes d'identification avec les hommes du passé pour en considérer ensuite les différences, ou installer d'emblée la distance critique sans négliger de développer de la sympathie à l'égard des objets historiques enseignés? Les enseignants mobilisent les deux postures. Ils passent en fait par toute la palette des attitudes: exotisme, sympathie, amitié, empathie, critique, rigueur de l'analyse⁹. Dans le jeu complexe qui se noue entre le Même et l'Autre, il n'y a guère de véritable frontière, mais davantage une gestion de mouvements dialectiques. On peut dire avec Ricœur (1985, p. 226) que les approches se conjuguent sous le signe de l'Analogie. « *Le passé est bien ce qui, d'abord, est à réeffectuer sur le mode identitaire: mais il n'est tel que pour autant qu'il est aussi l'absent de toutes nos constructions. L'Analogie, précisément, retient en lui la force de la réeffectuation et de la mise à distance* ».

⁹ C'est ce que les observations de cours d'histoire démontrent, cf. Lautier (1997).

On pourrait transposer cette proposition en situation scolaire où il s'agit de comprendre avec ses propres mots tout en s'exerçant à la distance critique. La question centrale reste l'exercice de la bonne distance. Et pour cela quelques préconisations ont pu faire l'objet d'un large consensus entre didacticiens de l'histoire qui se sont reconnus sur les points suivants¹⁰:

- exercer les processus de pensée tout autant que les contenus de savoir; faire travailler les élèves à partir de situations d'apprentissage qui ne séparent pas les contenus de connaissance de la manière de les faire construire;
- se soucier de reconnaître aux phénomènes de racisme, xénophobie, ethnocentrisme, catégorisation, des limites floues et ambiguës pour mieux confronter les notions et leurs usages. Car, nous l'avons vu, on ne peut pas se priver de la classification, condition initiale à toute pensée, ni du jugement social, condition initiale à penser autrui. On peut donc en exercer les rouages. Dans un cours d'histoire, on multiplie les catégorisations entre nobles et paysans, entre chrétiens et musulmans, colonisateurs et colonisés...; on oppose: nous et eux, masculin et féminin, Nord et Sud...; on perçoit de manière sélective: des nous plus homogènes et plus valorisés, des eux plus homogènes et plus dévalorisés. On catégorise en sachant que l'on ne peut pas faire autrement. On passe

¹⁰ Lors du Colloque de Rabat, « Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel ». Colloque co-organisé par la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire et l'Université Mohamed V – Souissi – Faculté des Sciences de l'Education, Rabat, 22-25 septembre 2004.

ainsi d'un classement à un jugement. Mais on revient au classement en ayant explicité le jugement, la valorisation ou la dévalorisation – individuelle, mais le plus souvent socialement partagée;

- s'attacher à se tenir fermement sur la crête la plus difficile, celle qui consiste à refuser autant le positivisme naïf que le relativisme naïf – qu'une certaine lecture du multiculturalisme peut favoriser (Constant, 2000). Cette dernière position paraît proche de celle défendue par Dominique Schnapper (1998, p. 28) lorsqu'elle revendique « *un relativisme culturel, lui-même relatif* ». Car on peut tendre vers un horizon d'universalité, mais seulement s'il permet la communication entre les hommes et autorise à porter des jugements moraux.

Exercer à maîtriser la bonne distance, c'est creuser le sillon d'une connaissance toujours plus explicitée, de processus cognitifs toujours mieux éclairés, creuser le même sillon vers un but éducatif, indéfiniment, inlassablement. ↻

BIBLIOGRAPHIE

- Bruner, Jerome, *Culture et modes de pensée*, Paris, Retz, 1998.
- De la Haye, Anne-Marie, *La catégorisation des personnes*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1998.
- Constant, Franck, *Le multiculturalisme*, Paris, Flammarion, 2000.
- Héritier, Françoise, *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996.
- Lautier, Nicole, *Enseigner l'histoire au Lycée*, Paris, Colin, 1997.
- Lautier, Nicole, *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations éducatives*, Paris, Colin, 2001.
- Leyens, Jacques-Philippe, Préface à V. Yzerbyt et G. Schadron, *Connaître et juger autrui*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1996.
- Ricoeur, Paul, *Temps et récit III, Le temps raconté*, Paris, Le Seuil, 1985.
- Sanchez-Marzas, Margarita et Licata, Laurent, *L'Autre. Regards psychosociaux*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- Schnapper, Dominique, *La relation à l'autre au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1998.
- Taguieff, Pierre-André, *La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, Gallimard, 1987.
- Todorov, Tzvetan, *Nous et les autres: la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Le Seuil, 1989.
- Weber, Max, *Economie et société*, Paris, Plon, trad. 1971-1995, édition originale 1922.
- Yzerbyt, Vincent et Schadron, Georges, *Connaître et juger autrui*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1996.

FRANÇOIS AUDIGIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Depuis quelques années, dans le cadre d'un cours de licence intitulé «Didactiques des sciences sociales – histoire, géographie, citoyenneté» que je donne à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, je consacre au moins une séance à travailler sur les identités individuelles et collectives. Pour introduire ce thème je demande aux étudiants, une semaine à l'avance, de «*choisir une image qui représente pour [eux] le mieux la Suisse*» et de «*rédiger un commentaire d'environ une demi-page*». Le cours commence par la présentation de l'image choisie et la lecture du commentaire qui l'accompagne par chaque étudiant. Compte tenu du caractère public de la présentation, cet exercice n'est ni obligatoire, ni noté. Une partie des étudiants reste silencieuse¹. La suite du cours consiste dans un premier temps en un retour raisonné et un questionnement systématique sur les types d'images et sur les commentaires. Afin de préparer ce travail, quelques consignes d'écoute et de réflexion sont transmises au départ aux étudiants. Puis, ces analyses mises en forme, le cours se prolonge de manière différente selon les années, soit par l'extrait d'une émission de la Télévision suisse romande au cours de laquelle Bernard Crettaz revient sur quatre

grands mythes helvétiques, soit par l'étude de textes, articles de presse, extraits de manuels d'histoire et/ou de géographie, etc. Sauf une année où j'ai modifié la consigne en remplaçant «la Suisse» par «Genève», l'exercice lui-même a été régulièrement repris. Le but du travail est de réfléchir sur les images et, avec elles, sur les stéréotypes qui sont liés aux manières dont les étudiants «pensent» la Suisse, ainsi qu'aux identités collectives correspondantes.

Les matériaux recueillis le sont dans une perspective didactique et non de recherche, aussi ce recueil ne se fait-il pas selon des procédures *ad hoc*. Du côté didactique, l'orientation est désormais connue: recueillir des énoncés d'élèves, d'étudiants ou encore d'adultes en formation, énoncés analysables, au moins partiellement, en termes de représentations sociales, et travailler sur ces matériaux comme autant de points d'appui pour la construction des savoirs. Malgré cette orientation et ses limites, les images et les textes rassemblés fournissent des données susceptibles d'une analyse plus distanciée. Ainsi, comme il a été dit, même si une partie des étudiants ne met pas son choix en commun, ce sont plus de 150 images et présentations qui ont été recueillies au cours de ces dernières années. La répétition des résultats, que ce soient les images ou les commentaires des étudiants, permet sinon de proposer une

¹ Cet exercice a été élaboré en collaboration avec Catherine Graf, assistante. Une première présentation en a été faite, sous forme de poster, au Congrès de la Société suisse de recherche en éducation tenu à Genève en septembre 2000.

étude à vocation de généralisation, du moins de formuler plusieurs observations qui interrogent le rapport à l'autre, l'histoire et ses usages, la place qui lui est attribuée dans la manière de se penser « habitant de... », les imaginaires sociaux (Baczko, 1984), etc.

Après un bref exposé des concepts centraux présents dans cet exercice ainsi que dans l'analyse et l'interprétation des résultats, je reviens de manière plus distanciée sur l'exercice, puis présente les principaux résultats avant de prolonger plus spécifiquement mon propos vers deux thèmes privilégiés :

- le premier est directement en relation avec le dossier de ce numéro du *Cartable de Clio*, celui de l'altérité. En effet, lorsqu'il s'agit d'exprimer une relation avec son pays (ou le pays d'accueil), le choix de l'image et le commentaire se ferment-ils sur le seul « territoire-peuple » concerné ou laissent-ils une place à l'autre ? Et si oui, laquelle et de quelle manière ? Sans oublier l'autre qui est chez soi ;
- le second interroge la place de l'histoire dans le choix des images et les commentaires qui sont proposés. Demander une image de la Suisse renvoie à tout ce qui peut être associé au pays, notamment à son passé, à son histoire ; nous cherchons là à approcher les usages que des étudiants font de l'histoire pour penser la relation qu'ils entretiennent aujourd'hui avec leur pays, pays de leur nationalité ou pays d'accueil.

1. IMAGES ET STÉRÉOTYPES

Parler de la Suisse, choisir une image qui « représente » le mieux la Suisse, rédiger un commentaire qui se situe quelque part entre

une description de l'image et un exposé des raisons qui ont amené à ce choix, tout ceci renvoie très directement à l'idée de stéréotype. Autrement dit, nous savons que nos cultures singulières, plus ou moins construites et renforcées par l'école, sont très largement constituées de stéréotypes, de mythes collectifs, de valeurs partagées, d'histoires communes, qui s'appliquent aussi bien sur nous que sur les autres, etc. Les exemples abondent, culinaires avec l'Italie et les pâtes, la France et les fromages, la Chine et les baguettes..., caractériels avec l'Allemand travailleur, le Belge un peu lourdaud, l'Anglais snob et le Japonais poli..., festifs et monumentaux avec l'Espagne et la corrida, les Etats-Unis et l'*Empire State Building* ou la Grèce et le Parthénon... pour ne pas parler du maçon portugais ou du plus récent plombier polonais ! Chacun de nous véhicule diverses images et conceptions aussi bien de son propre groupe que de l'autre, des autres, et associe des objets, des comportements, des traits de caractères, etc. avec telle ou telle personne prise selon la Nation ou l'Etat auquel il appartient. Ces images et conceptions ne reposent sur aucun travail d'analyse systématique et relève de pensées communes dont les origines se perdent dans une plus ou moins épaisse nuit des temps.

Selon la définition de Beauvois et Deschamps (1990, 11), il s'agit bien là de stéréotypes : « Les stéréotypes renvoient aux images que les différents groupes sociaux ont de leur propre groupe (auto-stéréotypes) et d'autres groupes (hétéro-stéréotypes). Un stéréotype est donc un ensemble de croyances sur n'importe quel groupe de personnes ». Dans le *Dictionnaire de sociologie* publié en 1999 sous la direction de Ansart et Akoun, Cordier distingue stéréotype et préjugé en écrivant : « Le stéréotype est

une représentation simplifiée à l'extrême des autres et de soi-même reproductible dans différents contextes, alors que le préjugé est une attitude négative envers un ou plusieurs groupes». Dans la brièveté de sa consigne, notre exercice va mettre, a priori, les étudiants en situation d'exprimer un stéréotype, leur stéréotype. Ajoutons ici que ces deux définitions font explicitement référence à un mouvement de réciprocité et de complémentarité entre les autres et soi-même, suggérant que se définir soi-même implique le regard que l'on porte sur les autres et le regard des autres, regard réel ou supposé, sur soi; définir l'autre obéit à un schéma semblable.

Si nous restons avec le *Dictionnaire de sociologie*, l'auteur énonce « plusieurs caractéristiques (du stéréotype): l'uniformité, la simplicité, la prégnance, le ton affectif, le contenu ». Plus loin il ajoute quant à son fonctionnement: « ils ont une histoire; pour beaucoup, ils prennent l'universel pour le particulier; ils confondent l'inné et l'acquis, prennent la partie pour le tout; leur rôle n'est pas l'explication, mais d'éviter l'explication; ils décrivent les pays en minimisant, voire en niant le rôle des hommes ». Ces caractères et critères rapprochent le stéréotype des représentations sociales dont le rôle dans les apprentissages des sciences sociales en général, et de l'histoire en particulier, a donné lieu à de nombreux travaux depuis près d'un quart de siècle².

Le stéréotype est aussi directement associé à l'idée de mythe, notamment lorsqu'il s'exprime ou se légitime par le recours à un récit censé soit l'illustrer par un exemple et par là prouver sa véracité, soit le légitimer par une

continuité temporelle, la plus longue possible, qui en dit la puissance par la durée. Citons à nouveau le *Dictionnaire de sociologie* avec l'article *Mythe* sous la plume de Rivière: « En tant que récit fondateur, le mythe énonce dans un langage imagé, mi-ésotérique, mi-populaire, les bases du credo d'un peuple quant à ses dieux, quant à des phénomènes jugés extraordinaires et quant aux rapports de l'homme avec le sacré ». Les stéréotypes sur un pays approchent du mythe lorsqu'ils vont dire et raconter des événements, des situations, des faits qui sont présentés comme fondateurs de l'unité de ce peuple, de ses valeurs, de ses croyances partagées, les unes et les autres acquérant ainsi un caractère presque « supra-historique », sans évoquer « l'amour sacré de la patrie ».

Enfin, si le stéréotype relève de croyances, de jugements, de représentations, cela ne signifie nullement qu'il serait par essence erroné. Les productions des étudiants ne sont en aucun cas analysables de ce point de vue. D'ailleurs, un stéréotype peut devenir un fait vrai, ce que suggèrent les textes réunis par Jean-Noël Jeanneney (2000) sur les stéréotypes nationaux en Europe³.

2. L'EXERCICE ENTRE ATTENTES ET ORIENTATIONS DE L'ANALYSE

J'ai précisé, dès l'introduction, les conditions de réalisation de cet exercice et insisté sur le fait que sa finalité est d'abord didactique.

³ Contrairement à ce que je viens d'écrire, le titre de l'ouvrage fait référence à l'idée de vérité: *Une idée fausse est un fait vrai*. Le contenu des contributions est beaucoup plus prudent comme si le titre devait être avant tout accrocheur pour la vente! La question n'est pas la vérité des stéréotypes des peuples européens les uns sur les autres, mais leur force de persuasion et par là même d'action.

² Par exemple: Audigier, 1988; Tutiaux-Guillon et al., 1993; Lautier 1997.

Ainsi, la consigne et le temps qui est laissé aux étudiants leur donnent tout loisir de réfléchir sur leur choix et sur leurs arguments, d'en discuter avec d'autres étudiants ou avec d'autres personnes. Certains nous disent le faire. L'image choisie et le commentaire ne relèvent donc pas d'un choix rapide, voire impulsif qui, dit-on parfois, serait une marque de plus grande authenticité. Lors des retours, nombre d'étudiants font état de leurs interrogations, de leurs doutes, du temps mis à répondre et à écrire. Ce qui est perdu en «spontanéité» est gagné en réflexivité et donc aussi en expression plus profonde de la pensée. Mais, ici comme ailleurs, il est délicat, voire impossible, de «sonder les cœurs» et rien ne garantit que tel ou tel étudiant n'a pas cherché à tout prix l'originalité, n'est pas habité du souci de plaire aux autres, etc. Cette prudence posée et le caractère évidemment très limité de l'exercice une fois réaffirmé, la récurrence des résultats obtenus et la qualité générale des travaux recueillis nous font tendre vers la sincérité des réponses et accréditent donc la validité de ces matériaux.

Au cours de notre brève présentation du concept de stéréotype et de quelques concepts associés, nous avons rencontré nos deux thèmes de lecture principaux : l'altérité et l'histoire. En ce qui concerne l'altérité, nous y retrouvons ce jeu délicat et complexe entre «je», «nous», «les autres». Demander une image de la Suisse oblige les étudiants à se situer par rapport à un «territoire-peuple», pour utiliser une expression qui unit un espace et des habitants. De nationalité helvétique, l'étudiant est amené à s'interroger sur ce qui fait son appartenance à cette «communauté de citoyens» à partir du choix d'une image caractéristique. D'une

autre nationalité, l'étudiant s'interroge alors sur la manière dont il perçoit le pays qui l'accueille. Cette différenciation s'exprime parfois dans les commentaires, comme une interrogation sur la légitimité pour un «étranger» de proposer une image, mais elle ne discrimine pas les images retenues et fort peu les commentaires.

Séréotypes et mythes helvétiques ont donné lieu à une abondante littérature dont les résultats à la fois se sont répandus dans la population et ont conforté les croyances de chacun⁴. Nous avons donc des attentes non pas en termes de ce que nous espérons recueillir mais en termes de contenus attendus. Ainsi, faire référence à l'espace appelait la montagne, en particulier le Cervin, faire référence à la population pouvait appeler des «produits» de l'activité suisse, allant des montres au chocolat en passant par les banques et l'exactitude. Quant à l'histoire, il va de soi que nous attendions, au moins en partie, la présence de quelques grands mythes suisses, de Guillaume Tell (toujours lui) au pacte du Grütli, en passant par Dunant et la Croix-Rouge. Mais nous avons aussi une écoute attentive à ce qui fait question aujourd'hui, que ce soit, pour les uns, les relations entre la majorité alémanique et la minorité romande, ou pour d'autres, le retour sur certains aspects de l'histoire récente de la Suisse, en particulier pendant la Seconde Guerre mondiale.

Quels que soient l'image choisie et le commentaire qui l'accompagne, la dimension du

⁴ Par exemple, des ouvrages qui témoignent d'un intérêt présent depuis quelques lustres pour cette question, Windisch (1992), Fricker (1996), pour les mythes politiques suisses, Kriesi (1998), le regard d'un journaliste, Hazan (1998) ou encore la brève présentation qu'en font des géographes, Racine et Raffestin (1990).

jugement, de l'évaluation est toujours présente. Ainsi s'exprime l'attitude de l'étudiant par rapport à l'image censée représenter le mieux la Suisse. On retrouve là un caractère bien connu des stéréotypes et représentations, à savoir ce qui relève de la position du sujet par rapport à l'objet. Enfin, au-delà de la diversité des personnes, la mise en commun des matériaux recueillis construit un groupe « fictif », celui des étudiants qui suivent ce cours de didactiques des sciences sociales. Ceux-ci sont majoritairement des étudiantes, environ une moitié prépare le diplôme de licence en sciences de l'éducation en vue d'enseigner à l'école primaire genevoise. La plupart ont entre 22 et 25 ans. Chaque année, quelques étudiants inscrits en licence mention « formation d'adultes » suivent également ce cours ; plus âgés, leur insertion professionnelle les place dans une position différente.

Entre contenus, attitudes et commentaires, un premier niveau d'analyse met à jour le « noyau dur » des conceptions de ce groupe. Un second niveau d'analyse s'intéresse aux différences, aux écarts. Les images sont un premier indicateur. Entre dénotation et connotation, elles contiennent une part plus ou moins forte de charge émotive. Toute liberté était laissée, y compris sur la forme ; l'image pouvait donc aussi reproduire un texte, du poème de Cendrars au Serment du Grütli. Les commentaires permettent d'entrer dans les raisons des choix et de prendre de la distance par rapport aux images, notamment quant aux attitudes des étudiants. Ainsi, la reproduction d'une plaque de chocolat peut être présentée de manière positive mais également comme un obstacle à une identité plus valorisante. L'image ne parle pas sans sa légende et son

commentaire, sans les connotations qu'elle suggère à celui qui la met en scène et à celui qui la regarde. Sur un autre plan, certaines images peuvent être présentées comme insuffisantes pour exprimer ce que souhaite l'étudiant. L'image renvoie presque toujours à une situation singulière dans le temps et dans l'espace. Le commentaire utilise des mots, des concepts, qui ont une signification plus générale et qui permettent ainsi à l'image de s'échapper de son contexte pour devenir signe d'autre chose que de strictement elle-même.

3. QUELQUES RÉSULTATS

Dans cette partie, je présente les principaux contenus des images et les principales orientations des commentaires qui les accompagnent. Toutefois, je réduis très fortement ce qui a trait aux questions d'altérité et d'histoire, réservant ces deux thèmes pour mon dernier développement.

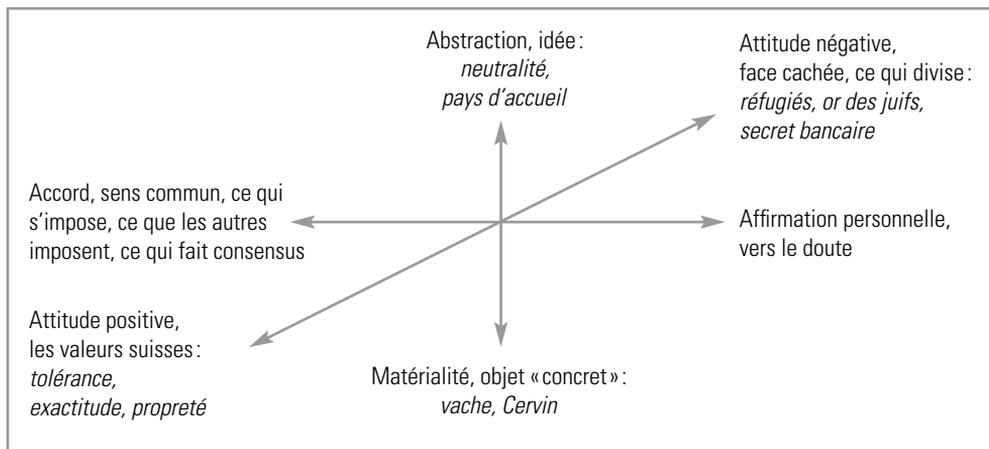
Comme attendu, une proportion importante d'images (plus de la moitié) et de commentaires renvoient au « noyau dur » des représentations que ces étudiants ont de la Suisse. Ainsi, se mêlent le chocolat, les banques, les montres, la montagne, les vaches et le fromage, mais aussi la Croix-Rouge, Heidi et Guillaume Tell. Cette diversité traduit le fait qu'aucune image unique ne s'impose, ne contient la diversité des opinions, des croyances, des expériences. Chaque année, plusieurs étudiants expriment ne pouvoir se résoudre à un choix unique et proposent un montage de plusieurs images ou en dessinent une comportant les objets qu'ils souhaitent mettre en valeur, telle une portion de gruyère avec des trous remplis de pièces de monnaie

et surmontée d'un drapeau helvétique. Les commentaires en précisent le sens, du moins de celui qui effectue le choix. Les uns sont de petits récits qui à la fois racontent et expliquent, parfois en relation avec l'expérience personnelle, principalement l'enfance ou les vacances; d'autres sont construits de manière plus argumentative, cherchant par là à convaincre de la pertinence du choix. Quelques étudiants accompagnent leur image d'une liste d'autres images possibles, manière également d'exprimer cette pluralité au sein de laquelle il est si difficile de choisir. Image unique ou image plurielle, la plupart des commentaires soit précisent la pluralité nécessaire, soit situent le choix par rapport à d'autres images possibles. Par exemple, l'image d'un lanceur de drapeau face au Cervin est introduite ainsi: «*Dans cette photo, trois aspects de ma représentation de la Suisse s'entrecroisent: le drapeau, sa culture et son environnement*». Un commentaire sur chacun de ces aspects précise le point de vue de l'auteur. A propos du Cervin, il est écrit: «*Il représente aussi l'histoire du peuple suisse qui a vécu et vit dans ces montagnes*».

Une analyse plus approfondie suggère de ranger les contenus autour de trois axes:

Certains objets sont présentés de manière positive: la vigne, la vache, le fromage, la montagne et le Cervin, le chalet, la fondue...; tout ceci évoque la nature et certains lieux ou produits qui lui sont associés. Protection, refuge, beauté des lacs et des montagnes: l'image et le commentaire sont positifs, associant souvent, comme écrit plus haut, ces lieux et les moments agréables qu'ils évoquent avec les vacances et l'enfance. Suisse heureuse, parfois encore présente, parfois rendue sous forme quelque peu nostalgique. Quelle que soit leur singularité, ces objets et ces lieux prennent tout leur sens par rapport aux expériences, aux sensations, aux idées plus générales auxquelles ils sont associés.

Les objets fabriqués qui ne viennent pas directement de la nature sont présentés de manière plus ambiguë et associés à des valeurs dont le statut positif ou négatif reste parfois en suspens. Est-ce la valeur «suisse» qui est exprimée dans l'objet ou l'inverse? Les commentaires ne permettent pas de reconstruire le cheminement d'une pensée qui opère sans doute de manière dialectique. Toujours est-il qu'une certaine ironie s'exprime avec la montre, emblème de l'exactitude et de la précision, ou encore le chocolat,



symbole ô combien dérisoire même si sa présence s'impose (ne serait-il pas célèbre parce qu'il y a le bon lait des vaches suisses?). Cette ironie permet une mise à distance, ainsi: «*comme son pays, le couteau suisse est petit, discret et efficace, pourtant très élaboré de l'intérieur*».

Ces images et associations positives disparaissent pour les étudiants qui évoquent l'argent, les banques. Une carte de crédit, un billet, un ticket de retrait...; tout cela livre une image de la Suisse qui, si elle semble s'imposer à l'esprit, n'en est pas moins commentée de manière négative. Nous retrouvons cette attitude négative plus loin en interrogeant les relations aux autres.

Négatifs aussi sont certains événements de l'histoire récente de la Suisse, principalement ce qui est relatif à la Seconde Guerre mondiale. Toutefois, les choix sont ici peu nombreux. Même des valeurs abordées comme positives telles que la neutralité se parent rapidement d'ambiguïté; la neutralité ne se paie-t-elle pas par la richesse et le secret bancaire?

Dans l'ensemble, il y a peu de personnages. Quelques archétypes comme le berger, des personnages fictifs tels qu'Helvetia plusieurs fois présentes, qui associe montagne et bouclier protecteur, ou encore Heidi qui renvoie à nouveau à cette Suisse sans âge. Quant aux personnages dits historiques, Guillaume Tell est, sans surprise, le plus présent; toutefois, les images choisies, plus encore les commentaires, témoignent d'une certaine ironie. L'autre «grand homme» est Dunant avec la Croix-Rouge. Pour les quelques étudiants qui présentent le fondateur ou l'institution, l'attitude est positive, sans réserve. L'humainitaire n'accepte que l'adhésion. Quelques

étudiants, souvent plus âgés, vont aller chercher des images et des associations plus complexes. Ainsi de la production d'un artiste, Thomas Hirschhorn, qui exprime la créativité et l'interrogation sur soi; l'image choisie s'éloigne du stéréotype pour devenir expression d'un souhait, d'un espoir, celui d'«*une Suisse créative qui cherche et s'interroge par rapport au monde*».

Enfin, il est intéressant de relever les absences. En effet, la montagne et les lacs pourquoi pas? Mais, malgré ce qu'écrit l'étudiante citée plus haut sur le «*peuple suisse qui a vécu et vit dans ces montagnes*», la très grande majorité de la population suisse habite les vallées, plus encore le plateau et le moyen pays; elle est urbaine et non rurale; la production industrielle et les services occupent l'essentiel de la population active, etc. Or, ces différentes références sont, sauf quelques très rares exceptions, absentes. Peu ou pas de villes. Peu d'éléments, d'objets ou de lieux exprimant la modernité, les techniques actuelles. Seules quelques montres sont accompagnées d'un texte qui les associe à des qualités comme la précision, mais une qualité devenue presque naturelle et peu liée à une quelconque modernité. De même, le monde du travail est peu présent que ce soient des industriels, des entrepreneurs ou des ouvriers. La victoire d'Alinghi dans la coupe de l'America en 2003 n'a pas supprimé cette absence.

Cette rapide exploration de ce que les étudiants ont produit et livré témoigne de beaucoup d'interrogations et de doutes sur l'identité suisse et son avenir. Le choix des images, qualifiées souvent de stéréotypes, est aussi souvent présenté comme lié à un effet de miroir, images que renverrait l'autre; ce qui

conduit à se voir dans le regard des autres. Quant à l'histoire, elle est vite résumée à quelques références convenues; son absence est plus remarquable que sa présence. Le dernier développement prolonge ces brèves remarques sur les relations entre ces stéréotypes d'un côté, l'altérité et l'histoire de l'autre.

4. RETOUR SUR L'ALTÉRITÉ ET L'HISTOIRE

Ainsi que le suggèrent les définitions du terme de stéréotype rappelées dans la première partie, les images et les représentations de soi sont liées à celles des autres. Cela joue de deux manières: se définir est aussi (ou d'abord?) se distinguer, nous sommes nous parce que nous ne sommes pas les autres; ce que disent les autres de nous nous renvoie un message qu'il est difficile d'ignorer. Ainsi, ce par quoi nous nous définissons permet-il de nous distinguer des autres? Quelle place notre définition de nous-même accorde-t-elle à ce que les autres pensent de nous?

A s'en tenir aux images, seules quelques cartes de la Suisse isolent ou plutôt placent le territoire par rapport à des voisins. Ce sont les commentaires qui sont les plus riches dans une expression très claire d'une certaine gêne. Les images, souvent qualifiées de stéréotypes par les étudiants eux-mêmes, leur seraient imposées par l'extérieur, par les autres. Ce sont les autres qui renverraient aux Suisses une image, des images auxquelles ceux-ci finiraient par s'identifier. Même si c'est une image que l'on ne voudrait pas avoir, elle est présente par le poids des autres. Un texte sous le titre « *Les banques et l'argent des Suisses* » commence ainsi: « *Pourquoi lorsque nous, braves Suisses, nous trouvons en*

terre étrangère, c'est la première étiquette que les gens rencontrés nous collent? »; mais le doute sur le doute surgit: « *Toutefois, si l'on est honnête et que l'on regarde dans notre entourage... le nombre de personnes qui travaillent dans une banque, on comprend l'importance de ces « géants brasseurs d'argent » dans l'emploi en Suisse* ». La confrontation du stéréotype et de l'expérience n'est pas une affaire simple. Un autre renchérit à propos d'un voyage en Inde lorsqu'il s'annonce suisse: « *Oh, in Switzerland, there are a lot of banks* » ou encore: « *Je déteste l'idée que les étrangers pensent que les Suisses vivent dans des chalets, se baladent avec des vaches, mangent des fondues et parlent allemand* ». Ce ne sont plus les banques qui sont ici visées mais le sentiment d'être enfermé dans une Suisse qui ne serait que folklore.

L'autre c'est aussi l'autre ici, parmi nous; ici est aussi un ici très local, Genève dans ce cas, ou un ici plus vaste, la Suisse dans son ensemble. Ce n'est pas une surprise, mais se définir comme suisse appelle pour beaucoup à se déterminer aussi comme romand. Si les lieux et images emblématiques étudiées précédemment n'y font pas allusion, la montagne est à tout le monde, romands et alémaniques, chaque année plusieurs étudiants s'interrogent sur la Sarine et le « *röstigraben* ». Faut-il se définir comme suisse ou comme romand? Clarifier cette échelle devient un impératif, une condition préalable. Dès lors, l'autre est chez soi ou l'autre chez soi empêche que l'on se pense chez soi. Ainsi, dans le commentaire de l'image d'une montagne coupée en deux par une rangée de pierres levées qui se perd à l'horizon, un étudiant précise: « *C'est l'idée que je retiendrai de la Suisse: différentes cultures séparées par des barrières linguistiques, reliefs (montagnes-plaines), économiques, etc.* ».

Les autres, c'est aussi, plus rarement, l'idée d'une sorte de « normalisation » de la Suisse : « *la Suisse a des doutes sur son avenir comme tous les pays qui l'entourent* ». Le « Sonderfall » tend à s'effacer ; comme les autres, la Suisse a des problèmes, des problèmes proches de ceux des autres. Situation positive pour les uns, plus ambiguë pour les autres : « *A l'ère de la mondialisation... , on est bien content de ressortir notre culture profonde, qui chez nous perd son importance, mais signifie quelque chose à l'étranger* ». S'il est difficile d'échapper aux stéréotypes et autres images convenues, il est aussi difficile d'échapper à l'image que l'on croit imposée par les autres ; heureusement que parfois, cette image se retourne positivement comme une occasion de se plonger à nouveau dans ce qui se présente comme une culture profonde.

Ce dernier terme nous introduit directement à la dimension temporelle de ces stéréotypes et à l'histoire. J'ai dit la faible fréquence des images qui renvoient directement à des personnages historiques « réels » ou à des faits. Quelques rares serments du Grütli et images de Tell, ces dernières souvent commentées avec distance, Dunant et la Croix-Rouge, la Seconde Guerre mondiale avec l'or des Juifs, les réfugiés et les refoulements aux frontières. Le Grütli et surtout Tell donnent plus souvent lieu à une mise à distance ; les interrogations des historiens sur l'historicité de Tell ont mis en doute quelques certitudes. Pour les autres personnages ou faits, le lien avec les valeurs est ce qui porte le plus les commentaires, positif avec la Croix-Rouge, négatif pour la Seconde Guerre mondiale. Positif, il permet une validation des valeurs suisses, négatif, il met celles-ci en question. Quelques textes suggèrent un conflit entre ce qu'ils ont appris à l'école et ce qu'ils ont

appris ou entendu venant d'autres sources, notamment des médias. Les mythes et les croyances appris à l'école se trouvent mis à mal par les critiques extérieures. Voilà aussi de quoi interroger nos enseignements.

Si les références précises sont peu nombreuses, la dimension temporelle est elle aussi réduite. Les images que l'on peut qualifier de traditionnelles, qu'elles réfèrent à un mode de vie ou à des valeurs, semblent « hors du temps ». Ce temps est un temps positif. Nous retrouvons là une des figures connues du passé, celle de l'âge d'or, un temps de protection et d'activités proches de la nature.

Si, sauf l'exception de la Seconde Guerre, le passé offre une figure figée et finalement peu « historicisée », l'avenir place les choix d'image et les commentaires sous le signe de l'incertitude. Ce n'est pas tant une identité passée qu'il s'agirait de conserver que les mises en question de cette identité par les évolutions du monde actuel et le fait que la Suisse est prise dans le mouvement. Dès lors, nous nous trouvons renvoyés au rôle de l'autre, des autres. Peu, voire pas d'images ou de textes ne font état d'une Suisse qui se moderniserait, se mondialiserait, changerait, s'adapterait... en fonction de choix débattus et volontaires. Il s'agit pour l'essentiel d'une situation subie car imposée de l'extérieur et bouleversant autant les imaginaires que les réalités avec lesquelles ils paraissaient en accord. Dès lors, le présent ne serait plus un temps d'action, de décision, un présent d'initiative⁵, mais un moment de rupture, de changement radical. Le passé ne semble

⁵ Pour reprendre la formule de Ricœur dans le dernier chapitre du tome III de *Temps et récit* (Paris, Seuil, 1985).

guère servir à penser le présent et encore moins l'avenir. Le brouillage de cet avenir ôte-t-il sa signification au passé?

5. CONCLUSION

Compte tenu du caractère de cet exercice avant tout lié à l'enseignement, l'analyse des matériaux recueillis à cette occasion ne saurait constituer une source suffisante pour faire avancer telle ou telle théorie concernant les images que les Suisses ont de leur pays. Toutefois, les résultats obtenus convergent avec ceux d'autres études menées sur des publics plus larges. Ils témoignent d'un très épais fond commun partagé d'images mais aussi d'interrogations, voire de malaise devant ce qui est pensé et vécu comme quelque chose d'imposée de l'extérieur. Finalement, ce que nous impose une sorte de culture déjà-là, où sans doute se mêlent des effets des transmissions familiales, des productions médiatiques, de l'école, voire encore d'autres influences, ne satisfait pas. Les images que nous avons de notre propre pays sont à la fois personnelles, puisque c'est chacun qui les choisit et les commente, mais aussi collectives, puisque le pays est bien une réalité partagée que l'on ne saurait penser seul dans sa tour d'ivoire. Mais là se pose la question de ce collectif: interne ou externe? Venant des seuls habitants du pays ou construit en interaction avec les autres? Le caractère de stéréotype rend bien compte du contenu et du fonctionnement. En effet, nous avons relevé nombre d'indices et d'expressions qui correspondent tout à fait, sur cet objet précis, aux modalités de fonctionnement qui sont propres à cette figure qu'est le stéréotype. On y retrouve, par exemple, une intemporalité qui transforme une

construction historique en un ensemble de traits innés pour la population suisse. On y retrouve aussi une forte dimension descriptive où les lieux et les objets, appréciés positivement ou négativement, sont largement majoritaires, minimisant les hommes et leur rôle. Dès lors que le temps s'efface pour faire place à des caractères aussi naturels qu'innés, l'histoire est très peu présente. Si certaines qualités sont bien attribuées aux Suisses en général, les humains présents qui ont le plus de poids sont les autres. Ce qui relève des visions présentées par les étudiants eux-mêmes comme des stéréotypes, vient ou viendrait des « autres ». C'est l'image que l'on croit qu'ils ont de nous qui s'impose.

Toutefois, comme il a été écrit, la brièveté de l'activité et la consigne invitent à une prise de distance, à ne pas se laisser prendre par la première image, la première association. L'ironie joue ici un rôle déterminant. Les images que l'on pense imposées par les autres sont mises à distance. Non, la Suisse, ce n'est pas cela, pas que cela, ne saurait être cela. Pourtant on aimerait tant que cela reste aussi simple. Plusieurs étudiants l'expriment clairement avec des images qui mettent en cause les croyances acquises à l'école et dans la famille; la Suisse c'est plus complexe, moins propre et moins simple que ce qu'on a voulu nous faire croire. Mais ici les mises en cause venues de diverses sources se joignent aux incertitudes concernant l'avenir pour à la fois présenter avant tout des images et des stéréotypes largement convenus et interdire d'en rester prisonnier. 🐞

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier, François (1988), « Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales, exemple de l'entreprise », *Revue Française de Pédagogie*, 85, pp. 11-19.
- Baczko, Bronislaw (1984), *Les imaginaires sociaux, mémoires et espoirs collectifs*, Paris, Payot.
- Beauvois, Jean-Léon et Deschamps, Jean-Claude (1990), « Vers la cognition sociale », in Rodolphe Ghiglione, Claude Bonnet et Jean-François Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive*, tome III, Paris, Dunod.
- Fricker, Yves (1996), *Helvetia au miroir, regard des autres*, Chêne-Bourg, Georg éditeur.
- Hazan, Pierre (1998), *Le mal suisse*, Paris, Stock.
- Jeanneney, Jean-Noël (2000), *Une idée fausse est un fait vrai. Les stéréotypes nationaux en Europe*, Paris, Odile Jacob.
- Kriesi, Hans-Peter (1998), *Le système politique suisse*, Paris, Economica.
- Lautier, Nicole (1997), *A la rencontre de l'histoire*, Lille, Presses universitaires du septentrion.
- Racine, Jean-Bernard et Raffestin, Claude (dir.) (1990), *Nouvelle géographie de la Suisse et des Suisses*, Lausanne, Payot.
- Tutiaux-Guillon, Nicole et al. (1993), *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*, Paris, INRP.
- Windisch, Ueli (1992), « Les mythes nationaux au quotidien », in Paul Hugger (dir.), *Les Suisses : modes de vie, mythes et traditions*, Lausanne, Payot, pp. 1343-1349.

IDENTITÉ SEXUÉE, STÉRÉOTYPES DE GENRE ET SOCIALISATION DIFFÉRENCIÉE

ANNE DAFFLON NOVELLE, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

La thématique de l'histoire des rapports entre les sexes a considérablement évolué ces dernières années, en marge du développement des études genre. Cependant, le corps enseignant est-il pour autant mieux armé pour discuter de ces nouvelles problématiques avec les élèves? Les connaissances des professionnels de l'éducation sont-elles suffisantes pour permettre d'aborder en classe la question de l'(in)égalité entre les sexes, qu'elle provienne d'époques lointaines ou plus contemporaines? Rien n'est moins sûr. Par conséquent, cet article passera en revue plusieurs notions essentielles de la construction de l'identité sexuée permettant ainsi de mieux comprendre les réactions des élèves face à ce sujet très sensible, mais heureusement d'actualité.

CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ SEXUÉE

Il faut tout d'abord souligner que le sexe et l'âge sont les deux premières catégories sociales utilisées par les enfants pour comprendre le monde qui les entoure. Agés de quelques mois, les bébés sont déjà capables de distinguer des individus de sexe différent et des individus d'âge différents, donc bien avant d'être en mesure de verbaliser cette distinction. Notons en outre qu'à tous les stades de leur développement, les enfants

construisent activement pour eux-mêmes ce que signifie être de sexe masculin ou être de sexe féminin. Il ne s'agit en aucun cas d'un simple apprentissage. Les enfants passent par plusieurs étapes avant de comprendre d'une part que le sexe est stable à travers le temps et les situations, d'autre part que le sexe est déterminé de manière biologique. Ceci n'est intégré que vers 5-7 ans; auparavant, les enfants sont convaincus qu'être un garçon ou une fille est fonction de critères socioculturels, comme avoir des cheveux courts ou longs, jouer à la poupée ou aux voitures, etc.

Détaillons brièvement les trois étapes de cette construction identitaire (Kohlberg, 1966). Au premier stade (identité de genre), alors âgé de 2 ans environ, l'enfant est capable d'indiquer de manière consistante le sexe des individus qu'il rencontre en se basant sur des caractéristiques socioculturelles, comme la coiffure, les vêtements, etc. Puis vers 3 ou 4 ans, durant le deuxième stade (stabilité de genre), l'enfant comprend que le sexe d'un individu est une donnée stable au cours du temps. Les petites filles deviendront des femmes et les petits garçons deviendront des hommes. Cependant, le sexe n'est pas encore une donnée stable par rapport aux situations. Ainsi, un individu qui adopte les attributs du sexe opposé peut changer de sexe d'après l'enfant. Par exemple, face à la photographie d'un homme en robe, l'enfant va estimer qu'il

s'agit d'une femme, mais face à la photographie du même homme en tenue vestimentaire masculine, l'enfant estimera qu'il s'agit d'un homme. Ce n'est que vers 5 – 7 ans que l'enfant passe au troisième stade (constance de genre): il a alors intégré que l'on est un garçon ou une fille en fonction d'un critère biologique, l'appareil génital, et que le sexe est une donnée immuable à la fois au cours du temps et indépendamment des situations.

Nous voyons donc à travers cette construction identitaire que les indices socioculturels rattachés à chaque sexe sont très importants pour l'enfant. Examinons donc quand et comment les enfants les acquièrent au cours de leur développement.

ACQUISITION DES STÉRÉOTYPES DE GENRE

Les recherches portant sur les connaissances des enfants en matière de stéréotypes de genre montrent que ces derniers les acquièrent très rapidement dans leur développement (pour un état de la question, voir Huston, 1983; Le Maner, 1997; Ruble et Martin, 1998). Dès 20 mois, les enfants ont des jouets préférés typiques de leur propre sexe et dès 2-3 ans, les enfants ont déjà des connaissances substantielles sur les activités, professions, comportements et apparences stéréotypiquement dévolus à chaque sexe. Ils savent par exemple que pompier ou policier sont des professions typiquement masculines (majoritairement exercées par la gent masculine), et ceci, même s'ils n'ont jamais vu en vrai un pompier ou un policier dans l'exercice de leur fonction. De même, vers 2-3 ans, les enfants ont adopté la plupart des activités et attributs de leur propre sexe:

jouets, habits, accessoires, comportements, activités, émotions, etc.

Mais comment peut-on expliquer cette acquisition? Trois aspects sont à prendre en considération: l'individu, le biologique et le social.

Poids de l'individu

Le poids de l'individu est à prendre en compte, dans la mesure où l'enfant construit activement pour lui-même ce que signifie être de sexe féminin ou masculin, ce n'est pas simplement imposé ou enseigné aux enfants.

Aspects biologiques

D'un point de vue biologique, la formule chromosomique XY ou XX est à l'origine de la différenciation des deux sexes et les anomalies génétiques et hormonales ont permis d'essayer de distinguer les influences réciproques du social et du biologique. En effet, un bébé avec des chromosomes du sexe masculin peut, suite à une mauvaise régulation hormonale durant son développement dans le ventre de sa mère, naître avec des organes génitaux atrophiés lesquels peuvent prendre l'apparence d'organes génitaux du sexe féminin, le contraire étant bien évidemment aussi possible. Actuellement, en cas de doute sur le sexe biologique d'un nouveau-né, des analyses sont effectuées afin d'éviter d'attribuer de manière incorrecte un sexe à l'enfant. Cependant, il y a encore quelques décennies, il est arrivé que le sexe assigné au nouveau-né ne corresponde pas au sexe chromosomique de l'enfant. Les quelques études de cas effectuées ont mis en évidence que l'identité sexuée va se développer en fonction du sexe assigné à l'enfant à sa naissance, ce qui souligne le poids de l'aspect social dans cette construction identitaire

(pour un état de ces recherches, voir Le Maner, 1997).

Influences sociales

La prise en considération de l'influence du social met en évidence que la société a des attentes et des attributions différentes face à chaque sexe. Les recherches utilisant le dispositif expérimental du bébé X sont tout à fait intéressantes à cet égard. Confrontés à un bébé qui pleure, s'il a été présenté comme un garçon, les participants estiment qu'il est en colère, en revanche, s'il a été présenté comme une fille, les participants estiment qu'elle a peur, ce qui souligne que les individus n'attribuent pas les mêmes émotions à un bébé selon son sexe (Condry et Condry, 1976).

Par ailleurs, garçons et filles ne sont pas socialisés de la même manière, tant dans la sphère familiale que dans le contexte scolaire. Cependant, il est important de souligner que les attentes et attitudes différentes envers le garçon et la fille sont la plupart du temps tout à fait inconscientes, les principaux acteurs-trices étant convaincus d'avoir un comportement identique et égalitaire envers les enfants des deux sexes. Passons rapidement en revue les principaux résultats obtenus dans le domaine de la socialisation différenciée des filles et des garçons dans la sphère familiale et dans l'univers scolaire.

SOCIALISATION DIFFÉRENCIÉE

Au sein de la famille

Dès la naissance, l'enfant va être perçu différemment par ses parents selon son sexe. Les parents n'emploient pas les mêmes mots pour décrire leur nouveau-né âgé de 24 heures

selon qu'il est de sexe masculin ou de sexe féminin. Les garçons sont décrits comme grands, solides, avec des traits marqués, en revanche, les filles sont décrites comme belles, mignonnes, gentilles, douces, petites, avec des traits fins, pourtant, ces bébés avaient des tailles, poids et termes de naissance tout à fait comparables. Puis, au cours de son développement, on peut noter de nombreuses différences dans la manière de socialiser le garçon et la fille (Rouyer et Zaouche-Gaudron, à paraître). L'environnement de l'enfant va être fortement marqué par son sexe, tant par les habits, les jouets, la décoration de la chambre, les activités proposées. La colère est plus tolérée chez le garçon que chez la fille, mais on discutera davantage des états émotionnels avec la fille qu'avec le garçon, l'indépendance et l'autonomie sont plus encouragées chez le garçon, de même les conduites exploratoires, la dépense physique et les activités motrices sont privilégiées par les parents avec leur garçon, tandis qu'elles sont obliérées pour les filles, au profit d'incitations à la proximité. Par ailleurs, comme nous le verrons plus loin, garçons et filles ne reçoivent pas les mêmes encouragements à se conformer à leur rôle de genre.

Dans l'univers scolaire

Les enfants ont déjà acquis la plupart des activités et attitudes sexuées bien avant d'entrer à l'école. Néanmoins l'école est une importante source d'influence qui valide, redéfinit et reproduit les croyances en un système sexué (Duru-Bellat, 1990; Marry, 2003; Zaidman, 1996). De manière générale, diverses recherches ont démontré qu'en classe, les garçons sont plus au centre de l'attention: ils sont davantage sollicités, félicités. Par ailleurs, Ils occupent plus l'espace sonore: outre le fait que le corps enseignant leur donne plus souvent la parole qu'aux

filles, ils prennent également plus fréquemment la parole sans y être invités. De même, ils sont plus encouragés à utiliser leurs propres ressources, tandis que les filles sont davantage maintenues dans un système de dépendance.

Le matériel scolaire est souvent empreint de sexisme, tant au niveau des manuels, des jeux éducatifs que des livres pour enfants utilisés en classe pour l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, les choix des enseignants en matière de livres lus à voix haute aux enfants de leur classe laisse apparaître un fort biais en faveur du sexe masculin. De plus, l'examen des coins bibliothèque met en évidence que les livres proposés donnent une vision largement sexuée du monde (Acherar, 2003).

Dès l'âge de 3-5 ans, des frontières inter-sexes se mettent en place chez les enfants, phénomène accompagné d'un favoritisme intra-sexe très accentué, tant chez les filles que chez les garçons. Ainsi, en classe, spontanément, les enfants se regroupent selon leur sexe: les filles entre elles et les garçons entre eux. Cependant, il arrive fréquemment que les enseignants organisent leur plan de classe en formant des dyades ou petits groupes mixtes, se servant ainsi des filles pour canaliser l'agitation des garçons. Pourtant, ayant été poussées dès leur plus jeune âge à adopter un style de comportement coopératif, alors que les garçons se comportent de manière plus compétitive entre eux, les filles travaillent bien dans des groupes composés de membres de leur propre sexe. Cette manière d'organiser la classe est donc au bénéfice des garçons et au détriment des filles.

Les enseignants ont des croyances différentes quant aux compétences des enfants selon

leur sexe: les garçons auraient des compétences scientifiques supérieures, tandis que les filles seraient meilleures dans le domaine littéraire. Soulignons que ces représentations sont aussi largement véhiculées par la corrélation entre le sexe de l'enseignant-e et la matière enseignée: sciences pour les hommes, domaine littéraire pour les femmes. Cet état de fait a plusieurs conséquences. Tout d'abord, les enseignants renforcent leurs encouragements ou leurs découragements en fonction de leurs attentes, ce qui conforte en retour les élèves dans l'idée que les branches mathématiques et techniques sont masculines et les branches littéraires féminines. En effet, il a été mis en évidence qu'une même copie de mathématique ne reçoit pas la même évaluation selon que les enseignants qui la corrigent pensent qu'elle a été produite par une fille ou par un garçon. D'autres facteurs viennent renforcer ces liens entre sexe et domaine de compétence. En effet, l'encouragement d'activités particulières peut également influencer le développement des capacités cognitives et sociales. Les jeux de construction, comme la gamme des *legos* techniques, privilégiés par les garçons, offrent de nombreuses occasions de développement des compétences mathématiques, scientifiques et spatiales. A l'opposé, la participation à des activités stéréotypiquement féminines, telles que jouer à la poupée, à la marchande, favoriserait en revanche le développement des aptitudes verbales. A plus long terme, tous ces éléments contribuent aux choix d'orientation scolaire ou professionnelle largement stéréotypés des jeunes.

D'autres influences scolaires fonctionneraient à long terme. Les normes d'attribution mettent en évidence la tendance à

imputer les réussites scolaires des filles à leur travail et celles des garçons à leur talent; les échecs des filles à leurs aptitudes insuffisantes et ceux des garçons à leur paresse. Ces normes sont petit à petit intégrées par les élèves et elles sont, en partie tout au moins, responsables du manque de confiance que les adolescentes ont en elles-mêmes.

Signalons en outre que d'autres aspects rendent compte de cette socialisation différenciée. Pensons aux habits qui marquent le sexe des nouveau-nés dès le berceau, alors qu'il y a encore un siècle tous les enfants étaient en robe avec des cheveux longs jusqu'à l'âge d'entrer à l'école (Fischer, à paraître). Les jouets proposés aux enfants de chaque sexe avant même qu'ils ne soient en âge d'avoir des préférences renvoient très clairement aux sphères adultes: jeux de construction, miniatures de moyens de transport, panoplies liées à la sphère professionnelle pour les garçons, jouets renvoyant à l'aspect domestique et maternant de la sphère privée pour les filles (Baerlocher, à paraître), de même les sports massivement choisis par ou pour les filles et les garçons sont très différents à de multiples égards: sports collectifs pour les garçons, avec pratique régulière de la compétition (football), sports plus individuels comme la gymnastique ou la danse pour les filles (Davis, à paraître).

Par ailleurs, comme cela a été souligné plus haut, même s'ils imaginent avoir un comportement égalitaire avec les filles et les garçons, les adultes gravitant autour des enfants, qu'ils soient parents, professionnels de l'enfance ou de l'éducation, adoptent en réalité des comportements différenciés en fonction du sexe de l'enfant. Ces comporte-

ments vont à leur tour influencer le développement de ce dernier dans sa construction identitaire de fille ou de garçon. Mais par quels processus?

PROCESSUS EN JEU DANS LA REPRODUCTION DES RÔLES DE GENRE

Plusieurs théories rendent compte de la construction de l'identité sexuée chez l'enfant (Bandura, 1977; Martin et Halverson, 1981; Mischel, 1966) et à part les théories d'orientation psychanalytique (Gogoukian Ratcliff, 2002), toutes font la part belle à l'influence de l'environnement social dans lequel baigne l'enfant dès son plus jeune âge pour rendre compte de l'adoption par l'enfant des rôles sexués. Examinons plus spécifiquement deux processus: le renforcement, qui souligne l'influence de l'entourage de l'enfant et la prise d'exemple, qui rend compte de l'activité de l'enfant dans cette acquisition.

Renforcement

Le renforcement consiste à encourager l'enfant lorsque son comportement est conforme à son sexe et à le décourager lorsqu'il est typique du sexe opposé. Ainsi, le comportement sera modifié en fonction de ses conséquences: il sera plutôt répété par l'enfant s'il a reçu un renforcement positif et plutôt abandonné s'il n'a reçu aucun encouragement ou un renforcement négatif. Vers 3-4 ans, la plupart des enfants ont déjà appris à éviter les activités du sexe opposé et leur attention est plutôt centrée vers les activités de leur propre sexe. Parallèlement, ils sont plus conscients de la stéréotypie sexuée des jouets de leur propre sexe que de ceux du sexe

opposé. Toutefois, il faut relever que les enfants des deux sexes ne reçoivent pas le même feedback de leurs parents lorsqu'ils adoptent un comportement contre-stéréotypique. Les garçons sont beaucoup plus découragés que les filles à entreprendre des comportements stéréotypiques du sexe opposé. De plus, l'évitement du jouet féminin par les garçons est plus marqué lorsqu'un adulte est présent, indiquant par là que l'enfant est conscient que l'adulte désapprouve qu'un garçon joue avec un jouet pour fille. Il est intéressant de relever que le renforcement différencié des parents envers leurs enfants des deux sexes est le plus marqué pendant la deuxième année de vie de l'enfant, puis, au-delà de cet âge, les enfants vont de plus en plus se conformer eux-mêmes aux stéréotypes de genre au fur et à mesure que leurs connaissances en la matière vont s'affiner.

Prise d'exemple

Les connaissances des enfants relativement à ce qui relève du masculin et du féminin vont s'acquérir à travers la prise d'exemple. Par l'observation, l'enfant apprend quels comportements sont considérés comme appropriés pour chacun des deux sexes, en comptant quels comportements sont le plus souvent effectués par les femmes et rarement par les hommes pour les comportements typiquement féminins et vice-versa pour les comportements typiquement masculins. Puis, l'enfant imite les comportements qu'il a observés comme étant typiques de son propre sexe, et non simplement les comportements observés chez les individus de son propre sexe.

Médiatisation des rôles des sexes

Cependant, l'enfant ne se forge pas une représentation du monde qui l'entoure simplement par l'observation directe de son

cadre familial. Beaucoup de ses apprentissages sont médiatisés, que ce soit par la télévision (Signorelli, 1993), par le biais d'émissions, de dessins animés ou de publicités, par les jeux vidéo, par les jouets qui dans la plupart des cas évoquent la répartition stéréotypique des tâches dévolues aux hommes et aux femmes, par le biais de matériel pédagogique (Michel, 1986), manuels scolaires et jeux éducatifs sur ordinateur, ou encore par les livres écrits pour les enfants (Dafflon Nouvelle, 2002).

Deux points importants sont à souligner en lien avec le processus de la prise d'exemple. Tout d'abord, relativement à l'apprentissage des rôles dévolus par la société à chaque sexe, ces représentations médiatisées comptent autant, sinon plus, que ce que vit réellement l'enfant dans son univers familial. En effet, les enfants font en quelque sorte des statistiques et comparent, par exemple, combien de fois ils voient un papa et une maman faire la vaisselle. Or même si dans le cadre familial, les parents se partagent les tâches, comme dans tous les matériaux qui donnent une représentation de la réalité (livres pour enfants, publicités, matériel pédagogique, etc.), les enfants voient très souvent une maman faire la vaisselle et très rarement un papa dans la même activité, ils vont étiqueter l'activité faire la vaisselle comme une activité féminine.

Par ailleurs, de nombreuses recherches ont permis de mettre en évidence que les matériaux destinés aux enfants (TV, livres, manuels scolaires, etc.) sont encore actuellement fortement empreints de sexisme. En effet, dans ces matériaux, les représentations des deux sexes sont encore plus stéréotypées que la réalité. Par conséquent, les enfants

vont acquérir des connaissances à propos des rôles des sexes qui ne correspondent pas à la réalité actuelle.

CONFORMITÉ AUX RÔLES DES SEXES

Au cours de leur développement, les enfants passent par différentes étapes de flexibilité et de rigidité face au respect des rôles des sexes. Entre 5 et 7 ans, la valeur accordée aux stéréotypes de genre est à son apogée chez les enfants. Ceux-ci estiment que des violations des rôles de sexe sont inacceptables, et au moins aussi incorrectes que des transgressions morales (Ruble et Stangor, 1986). Ce stade dans le développement des enfants est à lier au fait qu'ils n'ont pas encore atteint le stade de constance de genre. Comme ils pensent que leur sexe et celui d'autrui est déterminé par le contexte social (apparence, jouets, activités, etc.), ils sont très attentifs au respect des conventions sociales des sexes, tant pour eux-mêmes que pour autrui (Dafflon Nouvelle, 2004). Ensuite, de 7 à 12 ans, les enfants tiennent compte de la variabilité individuelle face à la convention des rôles de sexe et acceptent des chevauchements importants pour ce qui est considéré comme admissible pour chaque sexe en termes de comportements et d'apparences (O'Brien, 1992; Ruble et Stangor, 1986). En entrant dans l'adolescence, il y a un retour à une certaine rigidité par rapport aux rôles de sexe. Physiquement, le corps se transforme, l'identité sexuelle se construit (choix du sexe du partenaire sexuel). Les choix que les jeunes doivent faire pour leur futur sont très fortement ancrés sur les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que futur·e homme ou femme (O'Brien, 1992). Puis, à l'âge adulte, on note à nouveau une certaine

flexibilité face au respect des stéréotypes de genre. Pour preuve, les choix professionnels des pionniers et pionnières sont beaucoup plus nombreux passés l'adolescence.

Nous remarquons ainsi que les jeunes vont à deux reprises au cours de leur développement adopter une attitude rigide et conformiste relativement au respect des rôles des sexes : vers 5-7 ans et au moment de l'adolescence. Nous allons voir que ce n'est sûrement pas sans conséquence relativement au futur des enfants.

REPRÉSENTATIONS DE L'ORIGINE DE LA DIFFÉRENCE DES SEXES

Une recherche montre des différences dans la manière de se représenter l'origine de la différence des sexes (Dafflon Nouvelle, 2005). Si de manière très générale, tout le monde s'accorde sur le fait que les filles et les garçons n'ont pas toujours les mêmes activités, traits de caractère, comportements, goûts, choix, etc., on observe par contre des différences sur la manière d'expliquer l'origine des différences entre les sexes. Les adultes sans enfant placent l'origine de la différence des sexes sur un pôle socioculturel : l'éducation, la famille ou les médias seraient responsables des différences dans le comportement et l'attitude des garçons et des filles. Les adultes ayant des enfants, et encore plus particulièrement ceux ayant des enfants des deux sexes, pensent que l'origine de la différence des sexes est biologique et n'est pas due à ces facteurs socioculturels. Comment interpréter cette différence ?

Les parents sont convaincus d'avoir élevé leurs enfants de la même manière et d'être

les personnes ayant la plus grande influence sur leurs enfants. Cependant, indépendamment de l'éducation reçue, tous les enfants passent par un stade durant lequel ils sont très rigides face au respect des stéréotypes de genre. Les parents sont déçus face au comportement de leurs propres enfants qui, vers 5 ans, deviennent des prototypes du « vrai petit garçon » et de la « vraie petite fille ». Par conséquent, ils se représentent la différence des sexes comme ayant une origine plus biologique que socioculturelle.

Cette transformation dans leur représentation de l'origine de la différence des sexes après quelques années d'expérience de la parentalité mérite à mon avis de plus amples recherches car elle pourrait avoir de multiples implications sur la manière dont les parents vont ensuite élever leurs enfants relativement aux domaines dans lesquels les stéréotypes de genre jouent un grand rôle : jouets, loisirs, activités sportives, habits, orientations scolaires et professionnelles. En effet, si les parents sont convaincus que l'origine de la différence entre garçons et filles est biologique, ils vont d'autant moins les encourager à faire des choix qui ne soient pas exclusivement typiques de leur propre sexe.

Ceci m'amène directement à examiner l'influence de la seconde phase de rigidité présentée par les jeunes face aux stéréotypes de genre lors de l'adolescence en se demandant si l'adolescence est vraiment le bon moment pour choisir son orientation scolaire et professionnelle. Comment faire un choix parmi un large éventail de professions si on se trouve dans une période de sa vie excessivement marquée par le conformisme en lien avec le genre, d'autant plus que les professions apprises au moment de l'adolescence,

donc à travers un CFC, sont de plus des professions fortement différenciées en fonction du sexe des personnes qui les exercent ? Métiers de la construction, de la mécanique vers lesquels s'orientent les adolescents, métiers renvoyant aux soins, à l'esthétique majoritairement choisis par les adolescentes. Comment dès lors faire un choix qui ne soit pas marqué par les stéréotypes de genre ? Pourtant, en termes de développement personnel, chacun devrait pouvoir faire des choix de vie sans avoir à tenir compte des stéréotypes. Cependant, les personnes effectuant néanmoins des choix contraires aux stéréotypes en vigueur ne sont pas toujours bien acceptées, comme je vais le développer dans le premier des paradoxes à souligner à propos du genre.

UN GENRE PARADOXAL !

Comme je l'ai mentionné plus haut, les garçons sont plus souvent découragés à faire des activités « de filles » que les filles ne sont découragées à faire des activités « de garçons ». Par exemple, une petite fille qui joue aux petites voitures ou au train électrique ne choquera personne, a contrario, les parents accepteront beaucoup plus difficilement que leur fils joue à la *Barbie* ou réclame une poupée pour Noël. Dans le même esprit, dans les livres pour enfants publiés récemment, il n'est pas rare de voir une petite fille faire du foot ou être présentée de manière valorisée à travers des activités habituellement dévolues aux garçons. Le contraire est beaucoup plus exceptionnel. Pourtant, cette situation va s'inverser à l'âge adulte. Les filles qui souhaitent faire un apprentissage dans un domaine majoritairement choisi par le sexe masculin (mécanique, électricité, métiers liés à la

construction, etc.) éprouveront de grandes difficultés pour trouver une place d'apprentissage tout d'abord, pour gagner la confiance de leurs collègues, employeurs et clients ensuite, ... tandis que les garçons choisissant des métiers plus souvent exercés par des femmes (domaines des soins à l'enfant, esthétique, etc.) seront généralement accueillis à bras ouverts tant par leurs collègues, employeurs, clients, etc. (voir à ce propos le film produit en 2003 par l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (ISFPF) et réalisé par Véronique Ducret et Nadia Lamamra: *Sur les traces de parcours professionnels inattendus: Quand l'esthéticienne est un homme et le garagiste une femme*).

Je pense que ce paradoxe peut être, en partie tout au moins, expliqué par la valeur sociale plus élevée accordée à tout ce qui touche au sexe masculin comparativement au sexe féminin. On accepte que sa fille fasse des activités de garçons, mais pas que son fils fasse des activités de filles au nom de la valeur sociale acquise ainsi par la première et perdue par le second. En revanche, si des femmes exercent une profession jusque-là dite masculine, cette profession va petit à petit se féminiser, et par conséquent perdre de sa valeur véhiculée à travers une expression de virilité, d'où le rejet par les hommes de ces pionnières. A l'opposé, le fait que des hommes choisissent des professions féminines n'aura pas d'influence négative sur le prestige associé à ces professions, bien au contraire. Dans le même sens, relevons que bon nombre de professions issues du domaine féminin comme la couture, la coiffure ou la cuisine ont des chefs de file célèbres et quasiment exclusivement de sexe masculin.

Le second paradoxe que je voudrais évoquer concerne le lien entre monde scolaire et professionnel. Les filles réussissent mieux que les garçons à l'école, elles redoublent moins souvent que les garçons, leurs résultats scolaires sont meilleurs, elles font des études plus longues (Baudelot et Establet, 1992); pourtant elles ne conservent pas cet avantage dans l'exercice de leur profession: on trouve par exemple moins de femmes dans des postes à responsabilité, elles sont moins bien payées à qualification et emploi équivalent, elles sont plus touchées par le chômage. Intéressons-nous aux effets engendrés par ce phénomène dans le domaine de la promotion de l'égalité entre les sexes. Prenons l'exemple du Canton de Genève: la population étudiante féminine n'a cessé d'augmenter ces dernières décennies, elle est majoritaire; pourtant, au fur et à mesure que l'on grimpe les échelons de cette hiérarchie universitaire, les membres de la gent féminine se raréfient. Les dernières statistiques montrent qu'en 2004, à l'Université de Genève, toutes facultés confondues, on compte 45 % d'assistantes, 44 % de maîtres-assistantes, 18 % de femmes maîtres d'enseignement et de recherche et 11 % de femmes professeurs ordinaires. Cette situation interpelle. Au nom de l'égalité des chances, des actions sont mises sur pied. L'Université de Genève compte un secteur des questions féminines dont les buts sont d'encourager les femmes à entreprendre une carrière académique en organisant des programmes de soutien; de sensibiliser et responsabiliser les unités de l'Université à la question de la promotion des femmes; de contrôler la parité lors des nominations au sein du corps professoral. Au niveau de l'enseignement secondaire, quelques modules de formation facultatifs sont organisés pour sensibiliser le corps

enseignant au thème de l'(in)égalité entre les sexes à l'école. Par contre, au niveau des degrés primaires et élémentaires qui prennent en charge les enfants de 4 à 12 ans, rien n'est organisé, ni dans le domaine de la formation du corps enseignant, ni dans le cadre de projets à piloter auprès d'enfants. Ainsi, il est intéressant de constater que plus l'âge des personnes fréquentant ces établissements baisse, moins d'efforts sont entrepris pour favoriser l'égalité entre les deux sexes. Pourtant, comme présenté plus haut, la construction de l'identité sexuée commence dès la naissance de l'enfant; et dès les premières années de scolarisation des enfants, des différences sont observées dans la manière de traiter garçons et filles (Acherar, 2003; Ferrez, à paraître). Ces deux points devraient pourtant pousser les pouvoirs publics à visibiliser cette thématique de l'égalité entre les deux sexes dès le plus jeune âge des enfants. Des actions entreprises dans d'autres pays montrent que c'est chose possible. Citons en exemple le cas d'un projet français, inspiré d'une action canadienne, proposant un répertoire d'activités visant la promotion dans le contexte scolaire de conduites non sexistes entre filles et garçons âgés de 5 à 8 ans (pour plus d'informations <http://www.lesptitsegaux.org/index.html>).

Troisième paradoxe qu'il me paraît important de mettre en exergue: les différences dans la socialisation des filles et des garçons perdurent, alors que les principaux acteurs et actrices de leur maintien sont toujours plus convaincus d'adopter un comportement égalitaire envers les enfants des deux sexes (Chaponnière, à paraître; Ferrez, à paraître; Rouyer et Zaouche-Gaudron, à paraître). A cet égard, les représentations ont évolué beaucoup plus rapidement que les

pratiques. Dans le même sens, les jeunes eux-mêmes ont l'impression que l'égalité des chances est acquise, comme ont pu le remarquer Heimberg et Opériol (à paraître) dans leur pratique professionnelle. Ces constatations m'amènent à être assez pessimiste quand au changement auquel on peut s'attendre durant les prochaines décennies, si aucun effort de conscientisation de cet état de fait n'est entrepris.

CONCLUSION

En conclusion, l'ensemble des points évoqués ci-dessus atteste de la nécessité d'informer les différents acteurs et actrices concernés par le monde de l'enfance et de l'éducation, parents, éducateurs-trices de la prime enfance, enseignant-e-s, psychologues, des différentes étapes par lesquelles passent les enfants relativement à la construction de l'identité sexuée et l'acquisition des stéréotypes de genre. De même, il me paraît important de rendre conscientes toutes personnes gravitant autour des enfants de la socialisation différenciée des filles et des garçons, laquelle péjore essentiellement la gent féminine, dans la mesure où souvent les adultes ont l'impression d'agir de manière égalitaire envers les enfants des deux sexes, alors que leurs comportements sont en réalité nettement différenciés. En dernier lieu, il me semble primordial de multiplier les mesures visant à réduire les inégalités entre les sexes bien avant l'adolescence, soit dès les premières années de socialisation de l'enfant en institutions, préscolaires ou scolaires. ↻

BIBLIOGRAPHIE

- Acherar, Leila (2003), *Filles et Garçons à l'école maternelle*, Montpellier, Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité, Académie de Montpellier.
- Baerlocher, Elodie (à paraître), « Le jouet: Objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre », in Anne Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles garçons: regards croisés*, Grenoble, Presses Universitaires.
- Bandura, Albert (1977), *Social learning theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Baudelot, Christian et Establet, Roger (1992), *Allez les filles*, Paris, Seuil.
- Chaponnière, Martine (à paraître), « Les vieux habits et les habits neufs de la mixité », in Anne Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles garçons: regards croisés*, Grenoble, Presses Universitaires.
- Condry, John, et Condry, Sharon (1976), « Sex differences: a study in the eye of the beholder », *Child Development*, 47, pp. 812-819.
- Dafflon Nouvelle, Anne (2005), *Comment les adultes se représentent-ils l'origine des différences observables entre filles et garçons?*, « Work in Progress » en études genre, Liège, Université de Lausanne.
- Dafflon Nouvelle, Anne (2004), *Pourquoi les garçons ne jouent pas aux Barbies et les filles ne se déguisent pas en cow-boys?*, Lausanne, Cinquième Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française.
- Dafflon Nouvelle, Anne (2002), « Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone », *Swiss Journal of Psychology*, 61, pp. 85-103.
- Davisse, Annick (à paraître), « Filles et garçons dans les activités physiques et sportives: de grands changements, de fortes permanences... », in Anne Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles garçons: regards croisés*, Grenoble, Presses Universitaires.
- Duru-Bellat, Marie (1990), *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.
- Ferrez, Eliane (à paraître), « Education préscolaire », in Anne Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles garçons: regards croisés*, Grenoble, Presses Universitaires.
- Fischer, Elizabeth (à paraître), « Robe ou culottes courtes, l'habit fait-il le sexe? », in Anne Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles garçons: regards croisés*, Grenoble, Presses Universitaires.
- Goguikian Ratcliff, Betty (2002), *Le développement de l'identité sexuée. Du lien familial au lien social*, Berne, Peter Lang.
- Heimberg, Charles, et Opériol, Valérie (à paraître), « Histoire des femmes, histoire des hommes, comment aborder les inégalités à l'école? », *International Textbook Research*, Braunschweig, Georg Eckert Institute.
- Huston, Aletha (1983), « Sex typing », in Paul H. Mussen (Ed.), *Socialization, Personality and Social Development, Handbook of Child Psychology*, New York, Wiley, 4^e édition.
- Kohlberg, Lawrence (1966), « A cognitive-developmental analysis of children's sex-roles concepts and attitudes », in Eleanor E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences*, Stanford, Stanford University Press.
- Le Maner, Gaïd (1997), *L'identité sexuée*, Paris, Dunod.
- Marry, Catherine (2003), *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales*, Paris, Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre 2003 au Ministère de l'Éducation Nationale.
- Martin, Carol L., et Halverson, Charles (1981), « A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children », *Child Development*, 52, pp. 1119-1134.
- Michel, Andrée (1986), *Non aux stéréotypes! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*, Paris, Unesco.
- Mischel, Walter (1966), « A social learning view of sex differences in behavior », in Eleanor E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*, Stanford, University Press.
- O'Brien, Marion (1992), « Gender identity and sex roles », in Vincent B. Van Hasselt et Michel Hersen (Eds.), *Handbook of social development: a lifespan perspective. Perspectives in developmental psychology*, New York, Plenum Press.
- Rouyer, Véronique et Zaouche-Gaudron, Chantal (à paraître), « La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille: enjeux pour le développement », in Anne Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles garçons: regards croisés*, Grenoble, Presses Universitaires.
- Ruble, Diane N. et Martin, Carol L. (1998), « Gender development », in William Damon et Nancy Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume three: Social, emotional and personality development*, New York, Wiley.
- Ruble, Diane N. et Stanor, Charles (1986), « Stalking the elusive schema: insights from developmental and social-psychological analyses of gender schemas », *Social Cognition*, 4, pp. 227-261.
- Signorelli, Nancy (1993), « Television, the portrayal of women, and children's attitudes », in Gordon L. Berry et Joy K. Asamen (Eds.), *Children & television: Images in a changing sociocultural world*, London, Sage.
- Zaidman, Claude (1996), *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

À LA RECHERCHE DES FEMMES DANS L'HISTOIRE ENSEIGNÉE

RAPPORTS DE GENRE ET CONSTRUCTION DE LA DIFFÉRENCE SEXUÉE

MARIA REPOUSSI, UNIVERSITÉ DE THESSALONIQUE¹

I. LE DROIT AU PASSÉ

L'histoire est reliée dans la longue durée à des fonctions sociales qui ont été jugées importantes par les sociétés humaines. Elle en porte par conséquent tout le poids, ce qui influence, et déforme parfois, son contenu. Cet héritage de l'histoire remonte au V^e siècle av. J.-C., soit la période de l'apparition des premiers historiens d'après l'historiographie européenne. Il concerne tout autant la modernité, sa manière d'étudier et de raconter le passé. Corrélée à l'autodétermination de l'être humain, à sa propre connaissance de soi², à la socialisation de l'individu, à sa capacité de comprendre le monde dans lequel il vit, à la mémoire collective comme moyen de survie des sociétés humaines³, ainsi qu'aux

processus identitaires, l'histoire ne cesse de renouveler une relation étroite avec le présent de l'existence humaine, et avec sa projection dans l'avenir. Le passé se rapporte finalement à une question du présent et de l'avenir⁴.

Ainsi, tout groupe social, collectivité ou courant de pensée qui a revendiqué sa visibilité politique dans le présent s'est mis à la recherche de sa propre histoire. L'existence dans le passé a été pour longtemps l'un des moyens essentiels pour faire valider ses droits dans le présent. Exister signifiait être reconnu dans sa préexistence. Exister signifiait avoir une histoire.

La revendication du droit au passé a caractérisé non seulement le passé de l'Europe, mais aussi son présent. Comme les nations européennes ou les élites sociales n'avaient pas cessé de revendiquer leur existence dans le passé, des sujets politiques comme les nouveaux mouvements sociaux apparus dans les années 1960 se sont mis à revendiquer leur histoire. Poursuivant l'objectif de renverser les rapports de force existants, ils ont posé la question de savoir s'ils avaient une histoire, et quelle était cette histoire. Ils se sont demandé quelle avait été leur contribution à l'évolution de la civilisation, pourquoi leur

¹ Professeure assistante en histoire et didactique de l'histoire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Thessalonique, Grèce.

² Selon la pensée de Robin G. Collingwood, l'objectif de l'histoire est la connaissance de l'homme par lui-même, car c'est par le biais de l'expérience historique qu'il sait ce qu'il est et ce qu'il est capable de faire. « *Personne ne sait ce dont il est capable avant d'essayer de le faire. La seule preuve de ce que l'homme peut faire est ce qu'il a déjà fait. L'importance de l'histoire, souligne Collingwood, provient du fait qu'elle nous enseigne ce que l'homme a fait, et par conséquent ce que l'homme est* » (Robin G. Collingwood, *The idea of History*, Oxford, Oxford University Press, 1946, p. 10).

³ Voir les points de vue de trois historiens américains in Paul Gagnon et Bradley Commission's on History in Schools (dir.), *Historical Literacy. The Case for History in American Education*, Boston, Houghton Mifflin, 1989, pp. 103-173.

⁴ Voir à ce propos les réflexions de François Hartog et Jacques Revel (dir.), *Les usages politiques du passé*, Paris, Editions de l'EHESS, 2001.

histoire n'était pas visible et si cette invisibilité se prolongeait dans la cité.

Ce type de questions a été posé à plusieurs reprises : par les mouvements des Noirs contre les discriminations raciales ou par des collectivités ethniques et culturelles du monde contemporain dont les racines ne se rattachaient pas à la civilisation européenne. Il a également été soulevé par des groupes de femmes du mouvement féministe des années 1970, du féminisme de la deuxième vague. Cela a même débouché sur un nouveau champ historiographique, apparu notamment en Europe et aux États-Unis, mais aussi dans le reste du monde : la *Gender History*, ou l'histoire de genre pour les francophones⁵, fait partie d'un vaste projet à la fois épistémologique et politique. Épistémologique, parce qu'il propose de revisiter le passé en introduisant une nouvelle catégorie, celle du genre⁶. Politique, parce qu'il vise à restituer les femmes à l'histoire et l'histoire aux femmes.

Ce double projet a réussi à renouveler l'épistémologie de l'histoire en réinterrogeant trois des aspects fondamentaux des études

historiques : tout d'abord, la périodisation, par une contestation du schéma du développement progressif de l'humanité ; ensuite, les catégories de l'analyse sociale, en introduisant la catégorie d'être sexué ; enfin, les théories du changement social, les rapports de genre étant mis en relation avec les rapports entre classes sociales⁷.

II. LA CRITIQUE DU PARADIGME SCOLAIRE

La critique portée à l'histoire savante s'est déplacée presque en même temps vers l'histoire enseignée. L'oubli dont les femmes étaient les victimes n'était pas seulement une question de recherche, mais également une question d'enseignement. L'époque y était favorable. L'école, institution consacrée à la socialisation des enfants, mais aussi véhicule par lequel les générations précédentes transmettaient leurs acquis aux générations suivantes, devint, dès la fin des années 1960, la cible de contestations profondes. La socialisation par le biais de l'éducation concerne un ensemble de disciplines différentes qui constituent un cadre théorique pour décoder le processus par lequel l'enfant devient citoyen. L'école est ainsi vue comme un instrument important de la reproduction des rapports sociaux⁸, l'éducation devenant un vecteur de la différenciation, des discriminations ou de la prégnance

⁵ Voir à ce sujet Laure Ortiz, « La question de l'apparition des femmes dans l'histoire », in Irène Corradin et Jacqueline Martin (dir.), *Les femmes, sujets d'histoire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1999, pp. 19-32 et Michelle Perrot (dir.), *Une histoire des femmes est-elle possible?* Marseille, Rivages, 1984. Pour l'évolution de l'histoire des femmes, voir aussi Gisela Bock, « Women's History and Gender History: Aspects of an International Debate », *Gender and History*, 1, 1989, p. 7-30 et Arlette Farge, « Pratiques et effets de l'histoire des femmes », in Michelle Perrot (dir.), *Une histoire...*, op. cit.

⁶ L'analyse de Joan Scott est classique : « Gender: A useful category of historical analysis », *American Historical Review*, 91/5, 1986, pp. 1053-1075. Voir aussi du même auteur : *Gender and the Politics of History*, New York, Columbia University Press, 1988.

⁷ Voir Joan Kelly, *The essays of Joan Kelly, Women History and Theory*, Chicago et Londres, The University of Chicago Press, 1984.

⁸ A titre d'exemple pour la reproduction des classes sociales : Samuel Bowles et Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976. Et une étude équivalente en France : Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1972 (rééd. Paris, Seuil, 2000).

des cultures dominantes⁹. Les « théories de la reproduction », structuralistes ou culturelles, ont été critiquées pendant les décennies 1980 et 1990 parce qu'elles sous-estimaient l'action humaine et la résistance des individus face aux structures de reproduction des inégalités. Elles ont cependant inventé des outils nouveaux – comme la notion de curriculum caché ou d'habitus –, pour mettre en lumière les modes de socialisation et orienter ainsi les politiques de réforme en éducation. Selon les théories de la sociologie dite nouvelle, l'école est perçue comme l'un des principaux instruments de la construction des identités, de classe, mais aussi de genre¹⁰. Elle « *articule sélectivement* », souligne Nicole Mosconi, « *des ensembles culturels et des groupes sociaux selon des logiques de classes sociales et de groupes de sexes et elle participe à leur production-reproduction* »¹¹. Marcelle Marini parle même de renforcement. « *L'école renforce [...] l'inégalité des rapports entre les sexes: elle confirme les garçons comme seuls héritiers légitimes et futurs détenteurs de la créativité culturelle* ». ¹²

⁹ Voir notamment les travaux de Pierre Bourdieu, « Cultural Reproduction and Social Reproduction », in Jerome Karabel et Albert H. Halsey (dir.), *Power and Ideology in Education*, Oxford, Oxford University Press, 1977 ; Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 1, Londres, Routledge, Paul Kegan, 1971 ; Michael Young (dir.), *Knowledge and Control. New Directions in the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, 1971.

¹⁰ Jeanne Weiler, *Codes and Contradictions. Race, Gender Identity and Schooling*, New York, State University of New York Press, 2000.

¹¹ Nicole Mosconi, « Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir », in Michel de Manassein (dir.), *De l'égalité des sexes*, Paris, CNDP, 1995, p. 205. Voir aussi Nicole Mosconi, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.

¹² Marcelle Marini, dans *L'histoire des femmes en Occident* (1990), citée par Michèle Riot-Sarcey, « Histoire: écriture et enseignement », in Michel de Manassein (dir.), *op. cit.*, p. 70.

Dans ce contexte, avec d'une part l'essor de la nouvelle sociologie de l'éducation et d'autre part le développement de nouvelles histoires de l'autre, dont l'histoire des femmes, l'enseignement de l'histoire ne pouvait qu'attirer l'attention. Des critiques importantes ont été adressées à ses contenus idéologiques, à ses oublis et aux représentations de l'autre qu'il véhiculait auprès des citoyens de demain. Héritier de l'histoire savante pour transmettre des valeurs humaines importantes, il devait aussi répondre à des besoins sociaux impératifs, mais canalisés par cette institution publique qu'est l'école. Dès lors, il ne pouvait qu'être contesté.

III. À LA RECHERCHE DES FEMMES DANS L'HISTOIRE ENSEIGNÉE

1. Le choix du manuel d'histoire

La prise en compte des femmes dans l'histoire enseignée date des années 1970. Elle s'est plus fréquemment manifestée aux États-Unis¹³ qu'en Europe¹⁴. Son champ privilégié, comme pour l'étude de l'ethnocentrisme ou

¹³ L'œuvre pionnière est due à Janice Trecker, une recherche sur les manuels scolaires des années 1960 aux États-Unis du point de vue de leurs représentations des femmes et des hommes: « Women in United States History High School Textbooks », *Social Education*, 35, 1971, pp. 248-335.

¹⁴ Voir la critique de Denise Guillaume pour la France. Selon sa recherche portant sur les dix premières années de parution (1967-1976) de la *Revue de Pédagogie*, aucun article n'a abordé le sujet des filles dans l'espace scolaire. Au cours des dix années suivantes (1977-1986), sept articles ont traité de la question, mais d'une façon générale. Denise Guillaume, *Le destin des femmes et l'école. Manuels d'histoire et société*, Paris, L'Harmattan, 1999, pp. 200-201. Le premier livre ayant étudié en France les manuels scolaires par rapport aux deux sexes est celui d'Annie Decroux-Masson, *Papa lit et Maman coud*, Paris, Denoël-Gonthier, 1979 ; mais il s'agissait de livres de lecture et de grammaire.

des usages idéologiques de l'histoire enseignée, demeure le manuel scolaire¹⁵, le témoin, selon Henri Moniot, de ce qui se fait à l'école¹⁶. Toutefois, ces pratiques scolaires ne déterminent pas pour autant de la même façon la mentalité historique des futurs citoyens et citoyennes. De plus, le manuel d'histoire ne constitue que l'un des aspects scolaires qui collaborent à la formation de la conscience historique. En fait, le manuel scolaire témoigne mieux des traits dominants de la culture des générations précédentes. L'impact de ses choix sur les élèves est à évaluer en tenant compte de facteurs scolaires, parascolaires et extra-scolaires. Les représentations sociales telles qu'elles ont été définies par Moscovici et Jodelet¹⁷, les pratiques pédagogiques, selon l'analyse de Bernstein, les notions de curriculum et de curriculum caché utilisées de nos jours dans les sciences pédagogiques, tout cela influence de façon décisive l'éducation historique qui est proposée dans le cadre de l'école.

Le manuel scolaire ne constitue donc que l'un des aspects de l'ensemble complexe des procédés par lesquels se constitue et se reproduit la culture historique des jeunes gens. Mais il est en même temps le résultat de procédures et de compromis politiques, économiques et culturels. Il est à la fois le produit de l'initiative de ses auteurs et l'expression d'intérêts bien concrets. Il reflète les intentions officielles, les contraintes du marché des manuels et les rapports de force

sociaux¹⁸. Autrement dit, c'est un lieu où se rencontrent les instructions officielles, l'éditeur, l'auteur, le professeur, l'élève, ainsi que le chercheur en sociologie ou en histoire de l'éducation.

L'analyse de la place des femmes dans les manuels scolaires d'histoire a déjà un parcours vieux de quelque trente-cinq ans. Pendant cette période, elle a beaucoup évolué. Elle a commencé par un recensement des mentions de la femme, avec l'objectif de mettre son effacement en lumière, puis elle s'est mise à rechercher les représentations du féminin et du masculin, ainsi que les approches relationnelles de ces deux identités, du point de vue de la notion de genre ou d'autres catégories d'analyse.

2. La thèse de l'exclusion des femmes

Au cours de la décennie 1970, la thèse de l'exclusion des femmes est devenue dominante. En 1971, Janise L. Trecker publia aux Etats-Unis sa recherche sur les manuels scolaires américains par rapport aux femmes¹⁹. Elle constata leur **exclusion** dans les manuels des années 1960. Elle l'attribua d'abord au contenu historique. Un récit historique politique, diplomatique et militaire, et en tout cas événementiel, ne pouvait pas inclure les femmes, soutenait-elle à l'époque, car les femmes y étaient traditionnellement rares ou exclues. Elle constata cependant que les femmes étaient également exclues dans des

¹⁵ Pour les études effectuées sur les manuels, voir Arthur Woodward, David Elliot et Kathleen Nagel (dir.), *Textbooks in School and Society*, New York, Garland, 1988.

¹⁶ Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p. 199.

¹⁷ Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

¹⁸ Voir l'analyse de Michael Apple et Linda Christian-Smith (dir.), *The Politics of the Textbook*, New York, London, 1991, pp. 1-21. Voir aussi l'analyse d'Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, Londres, Falmer Press, 1988.

¹⁹ Voir Janise L. Trecker, « Women in United States History High School Textbooks », *Social Education*, 35, 1971, pp. 248-335.

domaines comme les luttes sociales, le travail, où leur présence était incontestable. Elle attribua ce deuxième oubli aux auteurs des manuels scolaires, tous des hommes dont le regard restait influencé par leur sexe. Avec leur regard masculin, affirmait Trecker, les auteurs des manuels scolaires s'intéressaient aux chefs qui étaient surtout des hommes²⁰.

La recherche de Trecker, comme d'autres recherches qui la suivirent au cours des années 1970, révéla aussi l'oubli des femmes pour des aspects de l'histoire où il n'y avait pas de chefs et pour lesquels les sources originelles étaient abondantes et bavardes concernant les femmes. Les périodes révolutionnaires, l'immigration, la production au sein de la famille étaient pourtant des sujets historiques qui restaient silencieux pour les êtres féminins. On constata aussi qu'avec les femmes étaient aussi ignorés des objets historiques et des contenus qu'on ne pouvait pas traiter sans se référer aux femmes, tels que les enfants, le contrôle des naissances ou les luttes féministes²¹.

Des traits communs nourrissant la thèse de l'exclusion des femmes dans l'histoire enseignée continuent de s'observer actuellement. Ils ont également été signalés lors du 77^e séminaire européen sur l'enseignement de l'histoire des femmes qui a eu lieu en Allemagne, en octobre 1997. Par exemple, en Roumanie, un manuel qui contient 325 illustrations consacre 4 images aux femmes, une représentant la Vierge et deux des déesses. Au Portugal, les femmes sont présentées principalement de deux façons : soit comme luttant pour le droit

de vote, soit comme reproductrices d'enfants dans des études démographiques. Les images de femmes dans les livres scolaires les montrent surtout comme des symboles, comme des épouses d'hommes publics et comme des victimes²².

3. L'interrogation de la présence des femmes

L'oubli des femmes par l'histoire enseignée dans les écoles occidentales constitue une réalité incontestable de la fin des années 1970. Les femmes étaient absentes malgré ce qu'en disaient les sources et les premiers travaux de l'histoire des femmes. Mais la volonté d'introduire les femmes dans les manuels scolaires allait être désormais accompagnée par des tentatives de questionner le contenu de la représentation féminine. Ainsi, Philippe Mang étudia en France trente manuels de second cycle du secondaire, dix de seconde, dix de première et dix de terminale, au total 60 manuels d'histoire, de 1981 à 1994, provenant de plusieurs éditeurs²³. Il analysa la présence des femmes aussi bien que les relations entre hommes et femmes dans le texte de base et dans les documents textuels ou iconographiques qui l'accompagnent et constituent le paratexte. Selon cette étude, les femmes apparaissaient à travers des « *notations brèves et elliptiques* », sans continuité, et disparaissaient dans une large partie du récit, à part « *un certain nombre de rendez-vous convenus, avec quelques figures emblématiques et quelques rares héroïnes* ». L'auteur ajoutait que « *lorsque les femmes entrent dans*

²⁰ *Ibid.*

²¹ Mary K. Thompson Tetreault, « Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks », *The History Teacher*, 19, 1986, pp. 211-261.

²² Voir le site <http://culture.coe.fr/hist20/fr/Rapports/8/2/2001>.

²³ Philippe Mang, « Les manuels d'histoire ont-ils un genre? », in Michel de Manassein (dir.), *De l'égalité...*, *op. cit.*, pp. 278-292.

le texte, elles le font par effraction, un peu à la manière de diables sortant d'une boîte qu' aussitôt après on refermerait ». Mang soulignait ainsi la **discontinuité** de la présence historique des femmes dans l'histoire enseignée et en proposait une typologie.

Il classa les apparitions de femmes en six types principaux. Le premier regroupait toutes les femmes, comme Madame Roland, Flora Tristan, Marie Curie, etc.; le deuxième, les femmes au travail; le troisième, les femmes en tant que citoyennes et militantes; le quatrième, les femmes ayant des rôles traditionnels tels que mère, épouse, femme au foyer; le cinquième comprenait de nombreuses allégories de la République, de la Liberté, de la Nation, de la Civilisation, sous forme de figures féminines; et le sixième et dernier rassemblait un ensemble de représentations telles que le modèle d'un peintre, le portait de la famille, la photographie d'une star ou la figure féminine dans une affiche publicitaire. Il remarqua alors que les deux dernières catégories l'emportaient largement par le nombre. C'était notamment les catégories où les femmes « *tiennent un rôle et une place parfaitement conventionnels, particulièrement pour ce qui touche aux figurations de la femme-objet* ». Au contraire, les trois premières catégories, qui étaient les plus discrètes numériquement, étaient en même temps celles par lesquelles un nouveau profil de femmes se dessinait. Il remarqua le caractère d'objet que la plupart de femmes avaient dans le paratexte et il mit en évidence l'absence de tout lien explicite avec le texte. Ainsi, la présence historique des femmes ne se caractérisait pas seulement par de la discontinuité, mais aussi par de l'**incohérence**.

4. *Le tournant vers les représentations du féminin et du masculin*

Les schémas interprétatifs des années 1970-1990 ont été suivis, élargis et enrichis par la suite. Les travaux ont évolué d'une approche quantitative, qui mettait en évidence l'invisibilité ou l'exclusion des femmes, à une approche qualitative qui interrogeait la place des femmes vis-à-vis des hommes aussi bien que les rôles attribués aux deux sexes²⁴. Le masculin, le soi ne prenait sens que par rapport à son alter, le féminin. Les données sur les femmes devenaient ainsi très riches. Suivant cette approche, la recherche sur les manuels grecs d'histoire²⁵ a montré que l'absence des femmes réelles n'était que l'un des syndromes de la construction de la différence des sexes et du renouvellement de rapports de force entre eux. L'approche en question relativisait la thèse de l'absence en la remplaçant par celle d'une présence qui restait à la marge, détachée de l'action historique, incompatible avec celle des hommes, mais en même temps dépendante de leur présence; elle fonctionnait en projetant les femmes dans le passé en tant qu'êtres naturels et surnaturels, et en tout cas non historiques. Les femmes restaient les mêmes, immuables, dans un monde qui changeait et

²⁴ Voir l'étude d'Audrey Osler au sujet de manuels publiés en 1991-1992 en Angleterre, après l'introduction du Curriculum national [N.C.H.P] pour l'histoire qui introduisait l'égalité des chances dans l'éducation historique. Osler étudia 36 manuels d'histoire par rapport aux représentations des femmes et, bien qu'ayant constaté un certain progrès quant au langage sexiste, souligna combien ils étaient encore loin de promouvoir la compréhension de la vie des femmes du passé. Audrey Osler, « Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks », *Oxford Review of Education*, 20, 1994, pp. 219-235.

²⁵ Voir notre analyse des manuels grecs d'histoire: Maria Repoussi, « L'autre comme féminin. Le cas de manuels grecs d'histoire », *International Society for History Didactics, Yearbook*, 2004, pp. 71-91.

n'évoluait que grâce au génie, à la force et à l'intelligence des hommes²⁶.

L'élargissement des critères de recherche et le glissement conceptuel de la catégorie femme-homme à celle de féminité-masculinité avaient également eu des effets considérables pour rendre lisible le processus historique. En plus, au fur et à mesure que la recherche se déplaçait de la catégorie « femme » à celle de « genre », qui inclut non seulement les femmes réelles, mais aussi les symboles et leur sens, les discours et les concepts de masculinité et de féminité, les indices textuels devenaient abondants. En les mesurant, on pouvait même interroger l'impact de ces textes sur la position des femmes et des hommes dans la société. On s'intéressa par ailleurs à l'analyse des textes historiques pour évaluer leur rôle dans la reproduction des inégalités entre les garçons et les filles dans la classe²⁷. On questionna aussi la structure conceptuelle de l'histoire enseignée pour voir dans quelle mesure elle empêchait l'intégration des femmes dans l'éducation historique. On proposa ainsi la construction d'une nouvelle structure favorable aux femmes et à leur expérience. On soutenait par exemple que l'approche chronologique du contenu historique aussi bien que l'ensemble de la périodisation historique étaient une construction compatible avec l'expérience historique des hommes, mais incompatible avec celle des femmes²⁸.

²⁶ Voir les catégories d'analyse et les questions posées : *ibid.*

²⁷ Voir Donna Alvermann et Michelle Commeyras, « Reading about Women in World History Textbooks from One Feminist Perspective », *Gender and Education*, 8, 1 (1996), pp. 31-48.

²⁸ Voir Gerda Lerner, *The Majority Finds Its Past*, Oxford, Oxford University Press, 1981.

La recherche en matière d'éducation historique par rapport à la problématique de genre a aussi été simultanément enrichie par l'introduction d'autres catégories d'analyse, comme la classe sociale ou la race. Christine Sleeter et Carl Grant ont par exemple étudié quarante-sept manuels du point de vue de la race et du sexe²⁹. Ils ont souligné la présence des représentations de genre pour tous les groupes ethniques, même les sous-représentés³⁰.

III. LES EFFETS

D'après les recherches en la matière, l'éducation historique est considérée comme l'un des vecteurs de la constitution de l'identité de genre et de la construction des modèles d'identification des filles et des garçons. Il reste à préciser les effets directs que l'on peut observer d'une part en rapport avec la connaissance historique, de l'autre en ce qui concerne la structuration de l'individu, l'élaboration de l'image de soi et la formation de l'identité sexuelle. Est-ce une relation étroite et homogène? Dépend-elle de plusieurs facteurs qui la diversifient et la rendent hétérogène? Qu'est-ce que les enfants en pensent? Sont-ils bien conscients de l'existence de ces rapports de genre? Voudraient-ils les changer? Quel est pour eux le rapport avec l'histoire enseignée?

²⁹ Christine Sleeter et Carl Grant, « Pace, Class, Gender and Disability in Current Textbooks », in Michael Apple et Christian Smith (dir.), *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge, 1991, pp. 78-110.

³⁰ Analysant l'iconographie, ils ont montré que parmi les Américains d'Asie, 80 % étaient des hommes et 20 % des femmes; parmi les Américains natifs, 67 % des hommes et 33 % des femmes. Pour toutes les images, ils ont trouvé 855 hommes contre 512 femmes, dont 328 blanches et 182 de couleur. *Ibid.*

D'après les réponses dont nous disposons après une enquête effectuée en 2004-2005 auprès de 374 enfants de l'école primaire³¹, et leur traitement – qui se poursuit –, il semble que l'histoire à l'école réussisse dans une large partie à « déshistoriciser » et à « naturaliser » les femmes tout en « historicisant » les hommes. Les femmes restent des mères et des épouses dans un monde qui change à l'initiative des hommes. Plus précisément, une grande majorité d'enfants – garçons et filles avec un petit décalage entre eux – répond que les femmes étaient importantes dans l'histoire [voir tableau I] parce qu'elles faisaient des choses importantes. Mais à la question de savoir ce qui était important, le rôle qui prédomine est un rôle complémentaire de l'homme. Les femmes sont donc importantes dans l'histoire parce qu'elles inspirent les hommes ou les soutiennent pour faire les guerres ou les révolutions. Dans beaucoup de réponses, elles semblent même ne pas avoir la même nationalité qu'eux : « *elles sont importantes parce qu'elles aident les Grecs à se libérer* » est une réponse qui revient souvent. Elles le sont encore parce qu'elles travaillent dans les champs ou sont des personnages influents comme l'impératrice de Byzance, ou des héroïnes de la révolution grecque. Et aussi parce qu'elles font le ménage, élèvent leurs enfants, préparent les repas de la famille [voir tableaux II et III]. Ici, les réponses des filles [tableau II] ne se différencient guère, sur

³¹ Le questionnaire a été adressé à 374 enfants du primaire, moitié filles, moitié garçons, qui fréquentent les classes où l'on enseigne l'histoire. Il s'agissait de 66 élèves de 3^e classe de l'école élémentaire [âgé(e)s de 9 ans], 63 de la 4^e classe [âgé(e)s de 10 ans], 120 de la 5^e classe [âgé(e)s de 11 ans] et 125 de la 6^e classe [âgé(e)s de 12 ans]. Pour assurer une diversité, les enfants ont été choisi(e)s par rapport à l'école qu'ils fréquentent, facteur qui indique – avec beaucoup d'imprécision – leur origine sociale. Sur 374 questionnaires, 170 ont été traités ici.

le plan quantitatif, de celles des garçons [tableau III]. La différence s'observe plutôt au niveau qualitatif. Parmi les réponses des garçons, il y en a quelques-unes qui sont agressives : « *Les femmes étaient importantes parce qu'elles faisaient le ménage et lavaient les pieds des hommes* ».

Malgré l'efficacité des constructions sexuées dominantes, on peut s'étonner du fait que les filles ne relayent pas ces stéréotypes. A la question de savoir avec quel personnage s'identifier parmi ceux qui ont fait des choses importantes, seules 50% des filles s'identifient à un personnage féminin, 25% à un personnage masculin, le 25% restant répondant ne s'identifier à personne. Si l'on étudie les personnages féminins avec lesquels les filles s'identifient le plus, il est à noter que ce sont des personnages qui agissent dans l'espace public, c'est-à-dire de la catégorie B. Il y a même une fille qui répond qu'elle voudrait être Médée, un personnage négatif de la mythologie grecque parce qu'elle a tué ses enfants. Les réponses des garçons ne représentent pas la même diversité. Ils sont 83,3% à avoir décidé de s'identifier à un héros, en disposant d'un grand choix de personnalités et de réussites [voir tableau IV].

Le traitement des questionnaires est à poursuivre. Les réponses des élèves sont révélatrices d'une situation problématique qui règne dans les classes d'histoire en ce qui concerne les identités sexuées. Une hypothèse de travail qui est en train d'être vérifiée, et qui doit être encore traitée, c'est que la construction hiérarchisée de la différence des sexes influencerait négativement sur la relation des filles avec l'histoire enseignée. Au contraire, il serait positif de leur en apprendre davantage sur le passé des femmes. A la question « *Voudriez-vous*

apprendre plus sur les femmes du passé?», les filles répondent presque à l'unanimité par l'affirmative, et c'est la réponse qui les différencie le plus de celle des garçons [tableau V]. ↻

Tableau I

Les femmes ont-elles fait des choses importantes dans l'histoire?

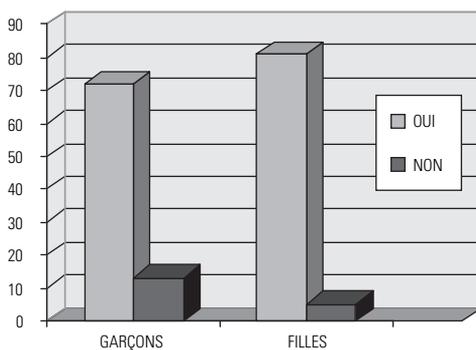


Tableau II

Qu'est-ce que les femmes ont fait d'important?

- A. Ménage, enfants, époux, etc. [rôle « naturel »]
- B. Travail, participation aux grands événements de la nation grecque, présence dans l'espace public [rôle historique]
- C. Inspiration et soutien des hommes, époux ou fils [rôle complémentaire]

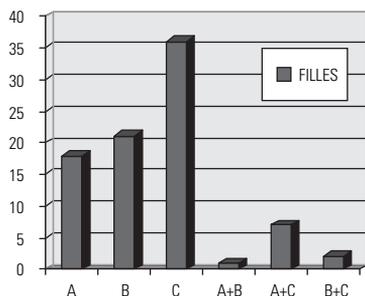


Tableau III

Qu'est-ce que les femmes ont fait d'important?

- A. Ménage, enfants, époux, etc. [rôle « naturel »]
- B. Travail, participation aux grands événements de la nation grecque, présence dans le public [rôle historique]
- C. Inspiration et soutien des hommes, époux ou fils [rôle complémentaire]

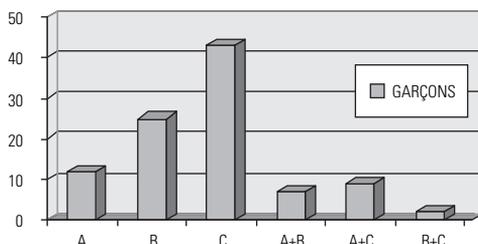


Tableau IV

Question initiale: Quels sont les personnages qui ont fait des choses importantes?

Réponses libres des élèves

Question relative au tableau: Voudriez-vous être l'un de ces personnages?

Si oui, lequel, laquelle?

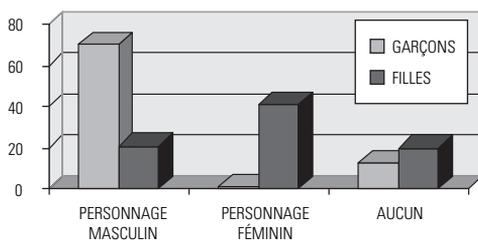
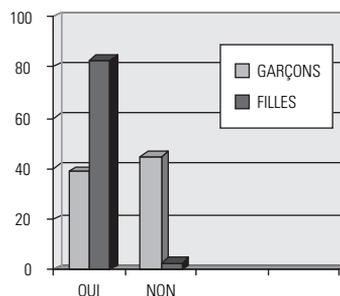


Tableau V

Voudriez-vous en apprendre davantage sur les femmes du passé?



« 1970, LIBÉRATION DES FEMMES ANNÉE ZÉRO ? » LE MOUVEMENT FÉMINISTE DANS LES « ANNÉES 68 »

MICHELLE ZANCARINI-FOURNEL, IUFM DE LYON

L'histoire du Mouvement de Libération des Femmes (MLF) pose la question du lien entre 1968 et le développement du féminisme, et aussi celle de sa périodisation. Est-ce 1968 ou 1970 qui représente une rupture dans l'histoire des féminismes ? A l'automne 1970 est publié un numéro spécial de la revue *Partisans*, dont le titre, *Libération des femmes année zéro*, inscrit d'emblée le projet dans une histoire à venir en faisant table rase du passé et en niant tout rapport avec les événements de mai-juin 1968.

LE TERREAU

Les transformations sociales et culturelles des années soixante sont le terreau d'une « nouvelle vague » du mouvement féministe – pour reprendre une métaphore courante, mais contestée¹. Un des aspects des mutations de la période est la médiatisation des questions féminines : publications, émissions de radio et de télévision se penchent sur la condition

des Françaises. Dans l'édition, une collection « femmes », qui sera suivie par beaucoup d'autres, est créée chez Gonthier en 1963. Elle est dirigée par Colette Audry qui, vingt-cinq ans plus tard, évalue ainsi son expérience : « *Nous avons travaillé à donner à la femme une personnalité en tant qu'individu, indépendamment de son rôle d'épouse et de mère* ». A la télévision, la campagne pour les élections présidentielles de 1965 fournit au candidat de l'opposition, François Mitterrand, l'occasion d'avancer des propositions considérées comme audacieuses, eu égard au conservatisme de la politique gaulliste sur cette question : il affirme le droit d'avoir des enfants dans des conditions satisfaisantes et pour cela préconise la légalisation de la contraception. Si le divorce et l'avortement restent des sujets tabous sur le petit écran, la contraception et le contrôle des naissances sont abordés, plus souvent, il est vrai, sur la deuxième chaîne, moins diffusée que la première.

A la radio, l'émission quotidienne de Mérie Grégoire sur RTL, connaît un immense succès. La sociologue, devenue animatrice de radio reçoit 100 000 lettres entre mars 1967 et juillet 1981. L'émission contribue à montrer aux femmes qu'elles ne sont pas isolées, à rendre publique la vie privée et à donner un nom à des phénomènes jusque-là,

¹ La thèse de Sylvie Chaperon, publiée sous le titre *Les années Beauvoir*, Paris, Fayard, 2000 s'intitulait « Le creux de la vague » entre la première vague du féminisme (1868-1939) et la seconde à partir de 1970. Voir sur ce point Eliane Gubin, Catherine Jacques, Florence Rochefort, Brigitte Studer et Michelle Zancarini-Fournel (dir), *Le siècle des féminismes*, Paris, Editions de l'Atelier, 2004.

comme la dépression, le viol ou l'inceste. Les magazines féminins, les éditeurs, les réalisateurs d'émissions télévisées et radiophoniques font connaître les modifications sociales en cours, pointent des questions en suspens et des inégalités. Les sociologues ont étudié très tôt cette transformation des images et des rôles². L'augmentation de l'activité féminine, entre 20 et 55 ans, est notable à partir de 1965 et le phénomène s'accroît après 1968, parallèlement à la diminution de la natalité constatée dès 1964. L'urbanisation et la tertiarisation marquent les vies féminines. La scolarisation des filles se développe. En 1968, pour la première fois, il y a plus de bachelières que de bacheliers. Les normes se déplacent cependant : l'image de la femme au foyer ne domine plus, celle de la femme active s'impose progressivement. La législation et le droit évoluent, mais très lentement et parfois comme à retardement. La loi sur la contraception, dite loi Neuwirth, adoptée avec beaucoup de réticences en décembre 1967, est considérée comme restrictive par certaines associations féminines : elle soumet la vente des contraceptifs à un contrôle draconien, n'élargit pas les cas d'avortements autorisés et ne met pas en place une politique d'éducation sexuelle. De plus, elle n'entre réellement en vigueur qu'en 1972, après la publication tardive des décrets d'application. Il faut attendre la loi de décembre 1974 pour que la contraception ait vraiment droit de cité.

² Marie-José Chombart de Lauwe publie en 1964 *Images de la femme dans la société* (Paris, les Editions ouvrières) et Anne-Marie Rocheblave Spenlé s'interroge la même année sur *Les rôles masculins et féminins. Les stéréotypes, la famille, les états intersexuels* (Paris, PUF). Sous l'égide de la sociologue Ménie Grégoire, la revue *Esprit* réunit, en mai 1961, une série d'études sur *La Française et le travail*.

L'impact des événements mêmes de mai-juin 1968 est en général minimisé dans la gestation d'un nouveau féminisme. La participation des filles et des femmes aux manifestations a été importante et, dans la rue, c'est l'égalité qui a été ainsi affirmée. Une parole spécifique, prélude à l'affirmation d'une identité du sujet féminin, a cependant été développée à la Sorbonne, en mai-juin, par le groupe *Féminin Masculin Avenir*³ : Anne Zelenski et Jacqueline Feldman collent des affiches, organisent des débats qui rassemblent quelques dizaines et parfois plusieurs centaines de personnes. Elles sont parmi les rares à poser la question des rapports hommes/femmes dans le mouvement de Mai en s'adressant spécifiquement aux filles et aux femmes, mais aussi aux hommes⁴. Entre 1968 et 1970, de petits groupes formés par affinités, se réunissent pour évoquer l'expérience du *Women's Lib*, avec des féministes américaines présentes à Paris. Quelques femmes, épouses de cadres, se regroupent, échangent leurs expériences ménagères et professionnelles et se dénomment *Les Oreilles vertes*. Contrairement à d'autres, elles n'ont rien écrit sur leur activité si bien que l'existence même de leur groupe a pu être mise en doute⁵.

³ A l'origine de la formation du groupe, la réflexion menée par de jeunes femmes scientifiques qui portent un regard critique sur la recherche et son lien avec la pratique sociale ; la revue *Porisme*, née en mars 1966, exprime ces interrogations et annonce une « guerre des sexes » à venir. Il s'agit avant tout d'un groupe de discussion sans tabou – une des réunions est consacrée à la masturbation féminine – qui élabore des manifestes théoriques sur les relations hommes-femmes et sur la famille. Composé d'une dizaine de personnes tout au plus, il joue cependant un rôle certain par sa présence continue au Quartier latin en mai-juin 1968.

⁴ Christine Fauré, 1968, Paris, Découvertes/Gallimard, 1988.

⁵ Françoise Picq, *Libération des femmes. Les années-mouvement*, Paris, Seuil, 1993.

Si, pour situer l'acte de naissance du MLF, l'année 1970 ne semble pas poser de question, la précision du mois et de l'événement fondateur est un enjeu pour prendre le contrôle de son histoire. L'événement le plus souvent présenté comme fondateur a lieu le 26 août 1970 à l'Arc de Triomphe, le jour de la grève des femmes, lancée par les féministes américaines pour célébrer le 50^e anniversaire du suffrage féminin aux Etats-Unis. Le dépôt d'une gerbe dédiée « à la femme inconnue du soldat » fait la une de la presse le lendemain et du coup nomme, donc fait exister publiquement, le mouvement qui devient ainsi le Mouvement de Libération des Femmes. Baptême ou acte fondateur, la manifestation à l'Arc de Triomphe – monument emblématique de la nation française dont le symbole avait largement été souligné en mai 1968 – inaugure les formes d'action du mouvement : les actions spectaculaires visant à provoquer l'éclosion, la mise à nu d'un problème, introduisent une radicalité nouvelle par rapport à l'activité des mouvements féminins antérieurs. Ces pratiques du spectaculaire et du symbolique s'apparentent à celles des étudiants de mai-juin 1968 et des mouvements d'extrême-gauche, dont certaines militantes sont issues : elles en critiquent d'ailleurs vigoureusement le fonctionnement hiérarchique, en particulier dans les rapports entre hommes et femmes. Antoinette Fouque, ex-dirigeante du groupe Psychanalyse et Politique (*Psychépo*) donne pour date de naissance le 30 mars 1970, lors d'une réunion qui se serait tenue, à son initiative, à l'université de Vincennes⁶. Christine

Delphy évoque, elle, une réunion tenue en effet à Vincennes, le 21 mai 1970, avec une distribution aux étudiants d'un questionnaire sur la sexualité. La première trace écrite publique date de mai 1970. Un article intitulé « Combat pour la libération de la femme » est publié dans *L'Idiot international* qui dénonce l'oppression spécifique des femmes⁷. Parallèlement à ces initiatives, des réunions se tiennent entre différents micro-groupes, et la première décision commune est la non-mixité du mouvement. Françoise Picq (1993) lui attribue un rôle très important tant du point de vue interne (parole plus facile, échange d'expériences, articulation entre le collectif et l'individuel) que d'un point de vue national dans un pays où la revendication de la mixité représente le progressisme (scolaire entre autres) et où l'art de vivre entre les sexes est valorisé sinon appliqué. La publication du numéro spécial de la revue *Partisans*, à la fin du mois d'octobre 1970, popularise le sigle/logo du MLF et joue le rôle d'organisateur théorique collectif⁸.

⁷ L'article est signé par Monique Wittig, Gille Wittig, Marcia Rothenburg et Margaret Stephenson, qui mettent également en cause les militants dans les mouvements mixtes d'extrême-gauche : « *Qu'est ce que représente notre lutte pour eux? Lutte domestique, lutte de serves qui n'a pas l'attrait de celles des Palestiniens, des Afro-Américains* ».

⁸ Les responsables du groupe FMA (« Féminin, Masculin, Avenir », fondé en 1967), sollicitées par l'éditeur Emile Copferman pour faire connaître les textes américains, décident d'en faire une publication collective. Nourri de l'expérience des féministes américaines dont nombre d'articles sont traduits, « Libération des femmes années zéro » théorise l'oppression des femmes et contient déjà tous les thèmes des débats qui traverseront le mouvement féministe sur la sexualité, le viol, l'avortement, la famille, la maternité.

⁶ Présentée en 1990 par la revue *Le Débat*, comme « *l'initiatrice du Mouvement de libération des femmes* » ; mais les archives de l'Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (que j'ai classées en 1998 avec un groupe d'étudiants) n'ont conservé aucune trace de cette réunion de mars.

INDIVIDUS ET COLLECTIFS : THÉORIES ET PRATIQUES

L'année 1970 a donc vu la naissance d'un mouvement, baptisé MLF par la presse, avant tout lieu de discussions et de prise de parole. Le MLF, non mixte, est de ce fait un lieu d'affirmation identitaire, d'échanges d'expériences personnelles, avec la conviction forte et proclamée que le personnel – le subjectif, le privé – est politique. Dès octobre 1970, le MLF, dont les participantes se regroupent par affinités personnelles et politiques en de multiples petits groupes, commence à se structurer en tendances, dont l'une, *Psychanalyse et Politique*, animée par Antoinette Fouque, survit le plus longtemps. Le refus du modèle masculin comme seule incarnation de l'humain conduit parfois à une apologie de la différence : le féminin, la « féminitude », enracinée dans la sexualité, le corps et l'inconscient. *Psychanalyse et Politique* crée une maison d'édition « des femmes » en automne 1973, puis, quelques mois plus tard, un journal, *Le Quotidien des femmes* – dix numéros de juin 1974 à juin 1976 – suivi d'un périodique *Femmes en mouvement*.

D'autres refusent le phénomène de leadership. Certaines se veulent en rupture avec les pratiques de l'extrême-gauche où la plupart ont fait leur formation théorique politique – ce qui explique le nombre de références marxistes dans les textes ; mais des éléments de continuité subsistent. Certaines féministes soutiennent les grèves chaque fois que des femmes sont en scène : en mars 1970, dans une bonneterie de Troyes ; en avril-juin 1972, aux Nouvelles Galeries de Thionville. Elles dénoncent aussi la condition faite aux mères célibataires et encouragent la grève des jeunes pensionnaires du Plessis-Robinson,

en décembre 1971. L'utopie originelle s'est divisée en options contradictoires autour de la question de l'universalisme et du particularisme, divergences perceptibles très tôt entre les différentes tendances qui organisent chacune leur réseau. D'autres groupes, plus liés aux organisations d'extrême-gauche, ont voulu articuler oppression, exploitation et lutte de classes : *Les Péroleuses*, nom d'un journal né en mars 1974, sont proches de la Ligue communiste révolutionnaire ; *Les femmes en lutte* du groupe Révolution.

Une étape marque la transformation du mouvement initial. La *Ligue du droit des femmes*, présidée par Simone de Beauvoir, est déclarée avec le statut d'association de 1901, le 8 mars 1974. Les fondatrices veulent se battre sur le terrain légal avec des objectifs concrets : souligner les discriminations dont les femmes sont les victimes dans la presse, la publicité, les livres scolaires et faire adopter une loi antisexiste sur le modèle de la loi antiraciste. Pour certaines militantes du MLF, c'est là un projet réformiste, une institutionnalisation, un adieu à la subversion. L'élection de Valéry Giscard d'Estaing à la présidence de la République et la création d'un secrétariat d'Etat à la condition féminine donnent à la Ligue du droit des femmes une certaine audience et une efficacité en tant que groupe de pression.

POUR L'AVORTEMENT LIBRE ET GRATUIT

La lutte pour l'avortement a été un axe privilégié dans le MLF parce que la maternité devait être un choix et non un destin ; c'était l'affirmation d'une liberté élémentaire fondamentale pour les femmes : la libre disposition

de leur corps. Pour certaines c'était peut-être aussi un refus radical de la maternité, considérée comme une forme d'esclavage (voir le titre de la brochure « Maternité esclave »)⁹. D'autres, à l'inverse, ont exalté la maternité, comme Françoise d'Eaubonne ou Annie Leclerc, et la maternité célibataire a pu apparaître comme une alternative. Le MLF a été relayé dans ce combat par une série d'autres associations, *Choisir*, créée en 1971 par l'avocate Gisèle Halimi, le *Mouvement pour la liberté de l'avortement et de la contraception* (MLAC), né en 1973, le *Planning familial*, qui a évolué par rapport à ses convictions de départ; ces associations ont également contribué à la transformation de la législation, avec l'adoption de la loi de janvier 1975 sur l'interruption volontaire de grossesse.

Le texte intégral d'un manifeste de 343 femmes déclarant avoir avorté est publié dans *le Nouvel Observateur* du 5 avril 1971 avec, au bas du texte, une note qui précise que « Parmi les signataires, des militantes du "Mouvement de Libération des femmes" réclament l'avortement libre et GRATUIT ». Et que « Notre ventre nous appartient »¹⁰. Ce texte fait événement parce qu'il est répercuté par

⁹ Jacqueline Feldman (*Histoire de mon féminisme*, ms.) a d'ailleurs souligné la difficulté d'avoir des enfants dans un mouvement où ils étaient mal acceptés et où les réunions, quotidiennes, se terminaient à une heure avancée de la soirée.

¹⁰ Jean Daniel, le directeur, dans son éditorial, insiste sur la motivation sociale de son journal, en dehors de tout but idéologique. La note est le signe du débat qui a présidé à la réalisation de cette initiative conjointe: *Le Nouvel Observateur* voulait des signatures connues, les militantes exigeaient d'y figurer. Anne Zelenski, une des fondatrices de ce groupe, a été l'une des chevilles ouvrières de la publication dans *le Nouvel Observateur*, avec Simone de Beauvoir, Christiane Rochefort et Delphine Seyrig qui ont mobilisé leurs relations: Catherine Deneuve, Françoise Fabian, Jeanne Moreau, Micheline Presle et Marina Vlady sont parmi les signataires.

la radio, puis par la presse – *Le Monde* en fait son éditorial de première page sous le titre « Une date » –, enfin par la télévision. Ce qui était en jeu, c'était le contrôle des femmes elles-mêmes sur les objectifs et les méthodes de leur action. Pour l'affirmer, elles organisent leur première manifestation publique dans la rue, le 20 novembre 1971, pour l'avortement libre et gratuit, une manifestation colorée, festive et indisciplinée, sans banderoles ni drapeaux, mais avec des enfants et des femmes grimées, des formes de dérision – comme celle d'une statue en carton de la Liberté enceinte – et des slogans provocateurs: « Nous sommes toutes des avortées », « Travail, famille, patrie, y en a marre », « Les femmes dans la rue et pas dans la cuisine » et « Nous aurons les enfants que nous voulons ». C'est peut-être la première manifestation identitaire, qui souligne les caractéristiques fondamentales du mouvement et qui se démarque des autres manifestations d'extrême-gauche plus organisées, avec service d'ordre, et plus violentes aussi.

La nécessité de prévoir une assistance juridique pour les femmes qui se sont placées dans l'illégalité en signant le *Manifeste des 343*, et qui auraient pu selon la loi être poursuivies, conduit l'avocate Gisèle Halimi à créer, avec d'autres personnalités, en juillet 1971, l'association *Choisir*, qui a pour but de se battre sur le terrain du droit et de la justice. C'est à ce titre qu'elle participe, avec un collectif d'avocates, en novembre 1972, au procès de Bobigny. Ce procès est le second événement cristallisateur qui fait éclater le problème de l'avortement sur la place publique. Le 11 octobre 1972, au tribunal d'enfants de Seine-Saint-Denis, une jeune fille violée par un camarade de classe est jugée pour avoir avorté avec la complicité de

sa mère, mère célibataire qui élève seule ses trois enfants, elle-même accusée. L'accusation porte aussi sur une tierce personne qui a pratiqué l'avortement dans un but non lucratif. Le cas est exemplaire. Les avocates Gisèle Halimi et Monique Antoine, citent des témoins de moralité, professeurs en médecine, qui dénoncent à la barre l'hypocrisie d'une loi qui laisse s'accomplir des avortements clandestins et dangereux. Les juges, embarrassés, relaxent la jeune fille et condamnent, avec les circonstances atténuantes, la mère à une amende et la femme qui a pratiqué l'avortement à une peine de prison, les deux condamnations étant assorties du sursis. Le jugement peut faire jurisprudence, la loi de 1920 est ainsi détournée par la justice.

Les féministes, qui ont manifesté devant le tribunal de Bobigny pendant les débats, mettent en cause le Conseil de l'Ordre des médecins. Elles rejoignent ainsi le combat d'un certain nombre de jeunes étudiants, issus des facultés de médecine où, en mai-juin 1968, la contestation avait été très vive, en particulier sur l'organisation de la profession. Regroupés dans le Groupe Information Santé (GIS), ils refusent de payer leurs cotisations à l'Ordre et sont, de ce fait, menacés de radiation. Par ailleurs, certains d'entre eux s'étaient initiés à la rentrée 1972 à une nouvelle méthode d'avortement par aspiration, pratiquée aux Etats-Unis sans anesthésie et sans dilatation, la méthode Karman. Ils pratiquent, plus ou moins clandestinement, plusieurs centaines d'avortements avec cette méthode. Le 3 février 1973, 331 médecins rendent public un manifeste, dont la parenté avec celui des 343 femmes d'avril 1971 est évidente. Le Conseil de l'Ordre des médecins réagit le 6 février 1973 en publiant un com-

munié qui s'oppose à tout changement¹¹. L'Ordre des médecins reste sur cette position jusqu'en janvier 1975. En effet, il faut près de deux années pour aboutir à une loi dont une nouvelle rédaction est préparée à partir d'avril 1974 par le ministre de la santé Simone Veil. Entre-temps, la pratique illégale des avortements s'est diffusée. Après le MLF, qui a impulsé la contestation, le GIS et le Mouvement pour la liberté de l'avortement et de la contraception (MLAC) jouent un rôle moteur.

PRATIQUES DE L'AVORTEMENT : LE MLAC, UN RÔLE SOUS-ESTIMÉ

Le MLAC est une association régie par la loi de 1901, constituée officiellement le 10 avril 1973, en liaison avec les médecins du Groupe Information Santé qui veulent sortir de leur isolement. Cartel d'organisations associatives liées à la santé et politiques (de gauche et d'extrême-gauche), le MLAC est un mouvement mixte dans lequel les femmes sont majoritaires¹². A Paris, le MLAC organise des voyages en Angleterre et en Hollande pour les femmes qui souhaitent avorter. Les militantes des groupes de base de Rouen, Bordeaux,

¹¹ « Le Conseil de l'Ordre rejette tout rôle du corps médical tant dans l'établissement des principes (des avortements pour convenances personnelles) que dans leur décision et leur exécution.

– Met en garde le législateur contre toute mesure libéralisant l'avortement, au mépris du risque de détérioration de l'éthique médicale et de ses conséquences.

– En cas de libéralisation de l'avortement, le législateur devrait prévoir des lieux spécialement aménagés à cet effet (avortoirs) et un personnel d'exécution particulier. »

¹² Présidé par Monique Antoine (avocate), il a pour vice-présidentes Simone Iff (vice-présidente du Mouvement français pour le Planning familial) et Jeannette Laot (secrétaire nationale de la CFDT, qui a obtenu des instances de son syndicat l'autorisation d'y participer à titre personnel).

Marseille, Lyon, de certains quartiers parisiens ou communes de banlieue promeuvent la non-médicalisation de l'avortement¹³. Cette position est controversée et très discutée par les médecins du GIS; elle constitue un point d'achoppement entre spécialistes et groupes autonomes de femmes. La loi est ouvertement bafouée. L'illégalité est devenue légitime et publique. Le film interdit de Marielle Issartel et Charles Belmont, *Histoires d'A*, qui donne à voir un avortement effectué par la méthode Karman, a aussi contribué à faire connaître l'action du MLAC et à diffuser l'information. La multiplication des groupes locaux, l'implication de personnes de statut différent – militantes, avocates, médecins – ont déplacé la question de la loi et de l'avortement en dehors de cercles parisiens restreints: le problème est devenu national. Les premières Assises du MLAC, à Grenoble, en novembre 1973 débattent de la place et de la pratique des médecins et des non-médecins dans le mouvement et du but des centres: aide sociale ou lutte politique? Sur ces questions, des divergences existent et des difficultés de fonctionnement apparaissent. Le MLAC, par la diversité de ses adhérents, devient un terrain favorable à l'action politique et aux débats idéologiques. Les débats entre les différents acteurs – médecins, féministes, gauchistes – et les pratiques du MLAC ont contribué non seulement à la transformation de la loi de 1920, mais aussi à la diffusion du féminisme dans des cercles plus larges, en particulier sur les lieux de travail, et ce en partie par l'intermédiaire des syndicats.

¹³ « Ce que nous voulons c'est diminuer dans notre vie quotidienne l'importance des spécialistes afin de reprendre possession de nous-mêmes, de nous réapproprier notre corps. »

DES FÉMINISMES

La CFDT a été la première organisation syndicale à agir pour l'abrogation de la loi de 1920. Jeannette Laot, a bien été autorisée, par les instances de la CFDT, à participer au MLAC, en avril 1973, mais uniquement à titre personnel.

En revanche, la CGT campe plus longtemps sur des positions traditionnelles; en mai 1973, Christiane Gilles, secrétaire confédérale, récusé l'égalitarisme intégral. La CGT est aussi «maternaliste»: le qualificatif désigne un point de vue qui fait de la maternité une fonction sociale qui ne relève pas seulement du privé et selon lequel les femmes doivent bénéficier de mesures spécifiques. L'accord CFDT-CGT sur les femmes salariées, signé fin 1974, s'il reconnaît la place infériorisée des femmes dans le travail et la société, liée à une conception rétrograde du rôle de la femme, avance des revendications sur la maternité et la contraception. Le principe d'égalité pour la retraite souhaité par la CFDT est retenu – revendication de la retraite à 60 ans, pour les hommes comme pour les femmes – mais, lieu du compromis, avec bonification pour ces dernières de deux ans par enfant élevé. Le changement de ton à la CGT se fait en 1977, lors de la VI^e conférence sur les femmes salariées, soit deux ans après le vote de la loi sur l'interruption volontaire de grossesse. La surexploitation des travailleuses à l'usine et au bureau est liée à la charge du travail domestique et de l'éducation des enfants qui tient à la domination qu'exercent les hommes sur les femmes. En 1977, le langage et les analyses féministes sont donc partagés par certains membres de la direction de la CGT. La brochure issue de la conférence n'est tirée qu'à 6000 exemplaires.

L'embellie est brève. Pourtant un féminisme diffus se répand dans la base syndicale, perceptible dans les grèves et les structures spécifiques qui existent ici ou là, commissions femmes ou groupes femmes d'entreprises.

On peut donc considérer que le nouveau mouvement féministe s'est forgé en recueillant trois héritages : le travail des associations féminines des années soixante, les pratiques et discours du mouvement étudiant de mai-juin 1968 et ceux du « gauchisme » organisé, ceci à des degrés divers selon les actrices, et en particulier selon leur âge. Le sigle MLF et le mot féminisme produisent un effet d'homogénéisation – ils servent aussi de repoussoir comme image négative – et regroupent en fait des actrices et des groupes divers avec un éventail d'opinions et de stratégies d'action divergentes.

HOMOSEXUALITÉS PLURIELLES

Comme le Mouvement de Libération des Femmes, le mouvement homosexuel français a son acte fondateur, à la fois réel et mythique : le détournement de l'émission de Ménie Grégoire consacrée à l'homosexualité, le 10 mars 1971. L'initiative est venue de femmes du MLF, auxquelles se sont joints quelques garçons : un des slogans lancé ce jour-là « *A bas l'homosexualité de papa* » est le double homosexuel de « *Libération des femmes année zéro* ». A la sortie de l'émission, la création du Front homosexuel d'action révolutionnaire (FHAR) est annoncée.

Le mouvement homosexuel – série de parcours individuels plus qu'organisation structurée – a, comme le féminisme, un passé qu'il rejette ; sa nouveauté radicale, c'est la

fin affirmée de l'homosexualité honteuse ; en cela il se calque sur le mouvement *gay* américain qui, en résistant violemment à la police le 27 juin 1969 à New York (Christopher Street), était « sorti du placard ». La spécificité des homosexuels français est le lien originel avec l'une des composantes du gauchisme organisé, *Vive la Révolution*, en particulier par l'intermédiaire de celui qui est devenu une sorte de porte-parole, Guy Hocquenghem, et par les thèmes de ses interventions liant sexualité et révolution. La contestation de la jeunesse dans les années soixante, les modèles véhiculés par les écrivains de la *Beat Generation* et la mise en cause de la virilité par les hippies – que traduit la mode des cheveux longs – ont été autant de brèches dans les valeurs traditionnelles de la masculinité. Pourtant, en mai 1968, dans la Sorbonne occupée, l'expression publique de certains homosexuels n'est pas acceptée.

Le premier manifeste paraît le 10 janvier 1972 dans *le Nouvel Observateur*. Le FHAR (Front homosexuel d'action révolutionnaire) serait le « *filz bâtard du féminisme et des machines désirantes chères à Deleuze et Guattari* ». L'expression-choc dit la double filiation : l'impact en 1972 de *L'Anti-Oedipe* de Gilles Deleuze et Félix Guattari, qui introduit la révolution du désir, et l'œuvre conjointe des lesbiennes du MLF et des homosexuels qui créent le FHAR, groupe qui veut fonctionner sans structure et sans chef.

Le 1^{er} mai 1971, une cinquantaine d'hommes et de femmes manifestent dans le traditionnel cortège syndical avec le mot d'ordre « A bas la dictature des normaux ! ». Ils et elles se retrouvent dans des Assemblées générales à l'école des Beaux-arts : de quelques dizaines

au début, ils sont près de mille quelques mois plus tard, des hommes dans leur immense majorité. Des groupes autonomes du FHAR se constituent dans les quartiers et produisent des journaux éphémères comme *le Fléau social*, qui publie six numéros entre 1970 et 1974, ou *l'Antinorm-Sexpol*, lié à l'extrême-gauche, qui combat pour la libération sexuelle.

Les femmes homosexuelles se regroupent de leur côté et forment un groupe lesbien dans le MLF, mais elles gardent au début une double appartenance au FHAR et au MLF. Un autre groupe, *Les Gouines Rouges*, nom choisi par dérision, fait une apparition publique le 14 mai 1972 aux journées de la Mutualité. Peu à peu les lesbiennes s'éloignent du FHAR : c'est la fin de la mixité du mouvement homosexuel. Il n'y a pas, à la différence d'autres pays – les Etats-Unis par exemple – de mouvement national lesbien autonome, mais une cohabitation dans le MLF de femmes hétérosexuelles et de lesbiennes qui se sont présentées et ont pu apparaître parfois comme des féministes plus radicales. Cependant des tentatives d'organisation autonome ont été expérimentées dans plusieurs villes : l'expérience de Lyon a été décrite par ses fondatrices.

CONTROVERSES ET USAGE DE LA JUSTICE (1975-1980)

Les 14 et 15 mai 1972, à la Mutualité, sont organisées les premières journées de dénonciation des crimes contre les femmes, dont le viol. Mais ce n'est qu'à partir de 1975 – à l'occasion de la plainte déposée par deux jeunes femmes belges, violées par trois hommes en 1974 près de Marseille – que les

féministes, dans un premier temps unies, se battent pour la criminalisation effective du viol. En effet, bien que considéré comme un crime par la loi, le viol était le plus souvent disqualifié en délit, et n'était donc pas jugé devant une cour d'assises. Le tribunal renvoie le procès devant les Assises d'Aix-en-Provence, où il a lieu les 2 et 3 mai 1978. Les victimes sont représentées par Gisèle Halimi qui, dans sa plaidoirie, fait le procès du viol, comme elle avait fait celui de l'avortement à Bobigny en 1972. Les accusés sont condamnés à des peines allant de quatre à six ans de prison : le caractère criminel du viol est ainsi reconnu par la justice. « *Tout homme est un violeur en puissance* » écrit le *Quotidien des femmes* en juin 1976. Mais cette affirmation est loin de faire l'unanimité à l'intérieur même du mouvement féministe. A Lyon, à Nantes, comme à Paris, après de vives discussions, la formule est retirée des tracts et des manifestes. Un vif débat a lieu sur le principe même de la répression et de l'usage de la justice et de la prison, surtout après la condamnation en 1978 d'un violeur à 20 ans de réclusion criminelle. Les féministes elles-mêmes se posent des questions devant l'aggravation des peines : « *Nous disons que le viol est un crime et nous disons non à l'enfermement* » affirme l'avocate Josyane Moutet, au nom du Collectif juridique de défense des femmes. Gisèle Halimi, en désaccord avec ce point de vue, plaide pour des peines de longue durée. Guy Hocquenghem discute le principe même du recours à la justice de l'Etat. L'adoption de la loi du 19 novembre 1980 qui définit le viol comme « *Tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit, commis sur la personne d'autrui, par violence, contrainte menace ou surprise* » divise le mouvement homosexuel et le mouvement féministe.

Bientôt, d'ailleurs, une séparation s'opère, à l'intérieur même du mouvement féministe, entre les lesbiennes et les autres. Une tendance radicale se crée en juin 1980, avec pour slogans « Hétéros-féministes, kapos du patriarcat ». Les conflits personnels et politiques aboutissent en 1980 devant le Tribunal de Grande instance de Paris.

Les déchirures entre féministes – homosexuelles et hétérosexuelles, *Psychanalyse et politique* et les autres – signent en fait l'arrêt de mort du mouvement comme lieu d'un projet global politique, même si de nombreux groupes locaux ou thématiques continuent encore à fonctionner. Une des composantes du Mouvement, le groupe *Psychanalyse et politique* dirigé par Antoinette Fouque, décide de reprendre à son compte l'appellation MLE. Le 30 novembre 1979, elles déposent aussi comme marque commerciale le sigle et le logo – un poing dans un ovule – à l'Institut national de la propriété industrielle. La récupération est évidente, mais celles qui s'y opposent sont désarmées juridiquement et divisées politiquement. Les micro-groupes, tendances ou organisations, se sont effilochés, transformés ou dissous. Certaines féministes ont intégré, à titre individuel, les structures de l'Etat dans le premier septennat de François Mitterrand. Les idées ont circulé, plus ou moins édulcorées et des pratiques individuelles se sont modifiées: l'ensemble de la mouvance féministe a irrigué le corps social. ↻

TROIS REGARDS CROISÉS SUR LA LAÏCITÉ DU XXI^e SIÈCLE ET L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX

LA RÉDACTION DU *CARTABLE DE CLIO*

Les trois contributions que nous publions ci-après font suite à une journée de formation continue pour enseignants secondaires qui s'est déroulée à Genève le 15 novembre 2004 sur le thème de *la laïcité du XXI^e siècle et l'enseignement du fait religieux*. Elles expriment des points de vue différents, mais dont le croisement permet la réflexion et le dialogue. Elles émanent surtout de trois sensibilités différentes, de trois spécialistes de trois disciplines de sciences sociales et humaines – la sociologie, l'anthropologie et l'histoire des religions.

La question de la laïcité et de l'enseignement du « religieux » – religion, fait religieux ou histoire comparée des religions – est aussi une affaire de diversité par la pluralité des manières de l'aborder dans les divers contextes scolaires, nationaux ou régionaux. C'est donc bien par une approche comparatiste que l'on se donnera les meilleures chances d'y voir un peu plus clair et d'enrichir le débat.

En tant que revue consacrée aux didactiques de l'histoire, il nous semble aussi important d'ouvrir ce débat et de mettre autant que faire se peut en évidence l'utilité d'un recours à l'histoire et à ses méthodes critiques pour que l'école joue pleinement son rôle éducatif et citoyen – donner accès à des connaissances permettant la mise à distance, le sens critique et le développement intellectuel des élèves – dans ce domaine délicat.

JACQUELINE COSTA-LASCOUX, CNRS, PARIS¹

En France, les débats sur la laïcité ont traversé l'année 2004. Ils ont été illustrés par des travaux de qualité – ceux de la commission parlementaire présidée par Jean-Louis Debré, ceux de la Commission Laïcité et République (Commission Stasi), un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur la laïcité à l'École de la République – et une multitude d'écrits ou de conférences plus ou moins polémiques. Aujourd'hui, le climat semble apaisé et le chemin d'une laïcité sereine retrouvé. Cependant, il convient de rappeler quelques vérités souvent oubliées, qu'il s'agisse de la position singulière de la France ou de la définition de la laïcité, qui a donné lieu à des malentendus, notamment chez les observateurs étrangers.

LA FRANCE SE NOMME DIVERSITÉ

Les démocraties occidentales, en particulier en Europe, sont d'une extrême diversité sociale, culturelle, politique. Par ailleurs, toutes sont devenues des sociétés d'immigration. Mais chaque pays a construit un État nation selon ses traditions: les monarchies constitutionnelles au nord de l'Europe, les

fédéralismes allemand, suisse ou belge, la République française, qui reste l'exemple d'un système centralisé. En fonction de ces traditions singulières, les minorités ont une plus ou moins grande autonomie. Par ailleurs, l'histoire migratoire diffère profondément d'un pays à l'autre. Ainsi, est-il symptomatique que les Anglo-saxons parlent d'«immigrants», les Français d'«immigrés», tandis que l'Allemagne a longtemps utilisé le terme de «travailleurs invités» (*Gastarbeiter*).

Initialement «centralisée et jacobine», la République française se distingue des expériences anglo-saxonnes et des États d'Amérique du nord qui ont été fondés par une immigration de peuplement à partir de la conquête du «nouveau monde» et de la colonisation de «terres vierges». Par la suite, les États d'Amérique du Nord ont organisé la sélection des étrangers à l'entrée sur leur sol avec des quotas et des catégories prenant en compte les origines nationales ou ethniques, l'usage de la langue, l'état de santé, l'âge et les potentialités démographiques, les revenus porteurs d'investissement, le secteur d'activité et la qualification professionnelle, modulables selon les besoins de la société d'accueil. Ces sociétés affichent leur caractère «multiethnique», auquel se réfèrent aujourd'hui les «multiculturalistes» européens.

¹ Directrice de recherche au CNRS, directrice de l'Observatoire de l'Immigration et de l'Intégration, membre de la Commission Stasi.

Toutefois, ces sociétés sont elles-mêmes en crise, comme l'attestent les écrits de Samuel Huntington, qui soulèvent de vives polémiques. Elles sont passées du « *melting pot* » au « *salad bowl* » et recueillent, aujourd'hui, les effets à long terme de la double violence, réelle et symbolique, qui a présidé à leur constitution : – la rupture avec le « vieux continent », comme l'atteste la Déclaration d'indépendance américaine, entraînant corrélativement la reconnaissance des communautés ethniques ou religieuses, pour atténuer le sentiment de déracinement ; – la valorisation du rôle des immigrants au détriment des autochtones, premiers occupants de la terre. Les Amérindiens dénoncent l'humiliation historique qu'ils ont subie à l'instar des Aborigènes d'Australie qui, lors du « Bicentenaire de l'Australie » défilaient avec le slogan : « C'est nous, les premiers Australiens. Ne l'oubliez pas ! »

Le « vieux continent » a connu une toute autre histoire, dans laquelle la France tient une place singulière. Déjà constituée en Etat sous l'Ancien régime, ayant inventé la notion de « concitoyenneté » (entre protestants et catholiques) avec l'Edit de Nantes de 1598 et institué dès la fin du XVIII^e siècle un état civil laïque – le « grand livre des citoyens où chacun est inscrit de la naissance à la mort, quel que soit son rang, son sexe ou sa confession » – pays colonial et terre d'immigration depuis le milieu du XIX^e siècle, la France a intégré des populations très hétérogènes. Depuis la Révolution, qui délivrait des titres de naturalisation « pour avoir bien mérité de l'Humanité », la République s'est voulue terre d'accueil et pays des droits de l'Homme. Différentes immigrations se sont ainsi installées et ont acquis, dans leur immense majorité, la nationalité française :

la première loi française sur le droit du sol (acquisition de la nationalité par la naissance sur le territoire national) a été votée en 1851 !

L'UNITÉ POLITIQUE, UN IDÉAL RÉPUBLICAIN

La fabrication d'une nation, unitaire dans son projet politique et composite dans sa réalité culturelle, a réuni des populations de langues, de coutumes, de religions différentes. La conception éminemment politique de la nation repose sur une citoyenneté arrimée aux principes de la Révolution française de 1789. Ainsi, contrairement à des pays comme les USA, l'éligibilité d'un naturalisé est sans restriction, y compris à l'élection présidentielle. De même, les citoyens ne portent guère attention à ce que tel président de l'Assemblée nationale soit né de parents italiens, tel Garde des Sceaux soit d'origine russe, tel Ministre de l'Intérieur soit né de parents hongrois ou géorgiens, tel Premier ministre soit né à Smyrne d'un père lui-même né à Smyrne ou tel autre venu d'Egypte. Les exemples pourraient être multipliés à l'instar de ces hauts fonctionnaires de l'Etat, juifs, protestants ou athées, qui dans une société traditionnellement catholique, ont occupé des postes de premier plan... depuis Sully devenu l'un des plus hauts personnages du Royaume dès 1596 !

La concomitance, pendant un siècle et demi, de trois mouvements migratoires – l'exode rural interne, l'immigration continue d'étrangers et l'expatriation de colons outre-mer – a renforcé un système institutionnel centralisé. Mais le centre est d'abord politique. Faut-il

rappeler que sur un territoire, d'une superficie inférieure à celle du Texas, la France est actuellement divisée en vingt-deux régions, quatre-vingt-quinze départements, trente-six mille communes, alors que son image extérieure est celle d'un ensemble homogène? Pendant plus d'un siècle, la République a tenté de transcender le morcellement des territoires, la disparité des origines et des modes de vie, les guerres religieuses et idéologiques entre «les Deux France», l'agitation des mouvements sociaux. «*La France se nomme diversité*», écrivait Fernand Braudel, son unité est politique.

Si la République n'a pas fait disparaître les discriminations, qui sont autant de démentis apportés à «l'idéal républicain», la société française se caractérise néanmoins par l'importance des «mariages mixtes» – au sens juridique, du mariage entre un national et un conjoint étranger, et aussi entre des conjoints de confessions différentes. Les enquêtes indiquent que l'endogamie communautaire, ethnique ou religieuse, subsiste moins longtemps que dans d'autres pays d'Europe ou d'Amérique du Nord. Ce que les psychanalystes appellent la «phobie des sangs mêlés», qui a conduit à l'interdiction du mariage interracial aux USA jusqu'à la fin des années 1960 (et à l'interdiction de la transfusion sanguine entre un noir et un blanc) n'a pas existé institutionnellement en France. Les immigrés entrent dans un ensemble en perpétuelle recomposition, sans conquête de la terre ni relégation des autochtones dans des «réserves». Le métissage se produit: un Français sur quatre, aujourd'hui, a au moins un ascendant étranger et 160 000 personnes d'origine étrangère acquièrent annuellement la nationalité française.

Le «creuset français», qui prend son inspiration dans La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen, rédigée au moment où fut créé l'état civil, gomme la référence aux origines, parce que l'intégration est d'abord individuelle et non communautaire. Le respect des origines se pratique différemment en France de ce qui se passe dans les systèmes appelés «communautaristes.» Ainsi, les étrangers résidents restent régis par leur statut personnel, y compris la *S'haria*, et le juge français est tenu d'appliquer le droit étranger pour tout ce qui gouverne le droit du nom, du mariage, de la filiation, de l'autorité parentale, du divorce, des successions. La seule limite est celle de l'atteinte à l'ordre public. Ceci explique que, sous la pression des associations de défense du droit des femmes, notamment, beaucoup réclament aujourd'hui que soit appliquée aux étrangers la loi civile française, loi du domicile, pour garantir l'égalité entre les sexes. Les associations de femmes se réclamant de leur culture musulmane ont ainsi été les premières à soutenir la laïcité. Depuis le code civil de 1804, il y a eu reconnaissance des identités d'origine, mais toujours sur la base du droit des personnes, non sur la constitution de minorités ethniques ou religieuses.

De même, les immigrés devenus français gardent, dans leur grande majorité, leur nationalité antérieure, la France admet la pluri-nationalité, y compris avec les pays musulmans qui ont un système d'«allégeance perpétuelle» par la filiation masculine. Ce respect du statut d'origine a longtemps heurté les autres Etats européens hostiles à la double nationalité des immigrés (mais non de leurs émigrants) au point d'imposer le renoncement ou la perte du statut national

initial pour obtenir leur nationalité. L'assimilation juridique qui signifie pour les juristes «traiter l'autre à égalité» a fréquemment été confondue, notamment par les tenants d'une conception ethnique du peuple (au sens du «*Volk*» allemand), avec une assimilation culturelle. Mais la conception française d'un peuple à la fois démocratique (le *Demos* grec) et indifférencié en fonction des origines et des croyances (le *Laos*) est difficile à comprendre dans des sociétés fortement attachées à leur identité ethnique et à une nationalité par «le sang».

La diversité culturelle s'est développée en France non pas par la coexistence de communautés séparées, mais par la volonté d'un «vivre ensemble» où l'individu occupe un rôle primordial. C'est l'adhésion aux valeurs communes qui forge les solidarités et qui garantit le progrès des libertés sans imposer une croyance ou une appartenance. L'espace public est donc neutre pour protéger l'intimité de la vie privée, la morale personnelle, et la laïcité ouvre le droit fondamental de croire ou de ne pas croire, de changer de religion, sans qu'une assignation identitaire ou religieuse puisse être imposée à l'individu. «*Je suis l'un des premiers prélats catholiques de France, né juif polonais*», déclarait Mgr Lustiger.

Etre citoyen repose sur l'autonomie de la personne émancipée des contraintes tutélaires, des interdits et des anathèmes. C'est d'ailleurs, ce qui explique le succès de la nouvelle loi, du 15 mars 2004, sur l'interdiction du port de signes religieux à l'École: quarante-sept cas litigieux sur douze millions d'élèves et presque tous en Alsace-Moselle, où la loi de 1905 de séparation des Eglises et de l'Etat ne s'applique pas! Après des polémiques peu respectueuses de la lettre des

textes, la loi a été parfaitement comprise, notamment par les familles immigrées, comme une loi de protection contre les agissements de groupes politiques usant de menaces et de pression, une loi d'émancipation et d'égalité de traitement.

Pour les observateurs étrangers, cependant, la conception républicaine de la laïcité est fréquemment mal perçue, car elle suppose une logique des droits de l'Homme poussée à son expression ultime: le «noyau dur» des libertés est le droit individuel et la dimension collective de l'identité ne peut en aucun cas lui porter atteinte. Pour les immigrants dont la tradition familiale se rattache à des droits religieux et à des sociétés théocratiques, dont l'identité est intimement liée à la croyance, le système politique français est trop éloigné pour être immédiatement accepté.

Tous les exilés qui ont fui les persécutions, même s'ils aspirent à plus de liberté, se voient confrontés à des lois et à des institutions qui ne vont pas de soi, par la place accordée à la responsabilité individuelle. Et il est vrai que le malentendu est d'autant plus grand que, trop souvent, les pratiques et le «droit du guichet» contredisent les principes énoncés dans la loi. Nombre de citoyens français semblent, en effet, avoir eux-mêmes perdu la culture démocratique et laïque dont ils se réclament.

Il reste que la République laïque, au-delà de ses avatars historiques, vise à favoriser «la palette la plus large des choix possibles». C'est ce qu'ont écrit de façon remarquable des personnalités aussi diverses que Georges Charpak, Andréï Machine, Yasmina Reza, Assia Djebar, Tahar Ben Jelloun, Raza, Zao Wu Ki ou François Cheng, qui ont choisi d'exercer

leur talent dans un pays qui, loin d'imposer un carcan culturel, leur a permis de «révéler une intimité jusque-là cachée» et, selon les mots d'Azouz Begag, Ministre de l'Égalité des chances, de «*passer du nous au je*».

LA CITOYENNETÉ DISTINGUÉE DE L'IDENTITÉ

Dans de nombreuses sociétés, l'identité n'est pas séparée de la citoyenneté.

À l'inverse, en France, les deux registres, s'ils entrent nécessairement dans une construction dialectique de la personne, ne peuvent être confondus : la filiation, l'héritage, la terre des ancêtres, la tradition, la communauté, la parenté... sont de l'ordre de l'identité ; le choix, l'adhésion, le contrat, le territoire, la loi, le suffrage, la nation... sont de l'ordre de la citoyenneté. Lorsque les identités l'emportent sur la qualité et la dignité de citoyen, la démocratie se délite ; lorsque la citoyenneté se fait trop abstraite, elle brime les identités et rompt les liens de fraternité. L'équilibre est donc nécessaire, mais il est instable et les immigrés sont les premiers à pâtir des accrocs au contrat social : tantôt, ils se voient renvoyés à des identités assignées et à des rôles prescrits au détriment de toute émancipation ; tantôt, la sécheresse du droit semble les contraindre à oublier «le sel de leur vie» et les solidarités communautaires. Dans les deux cas, le malaise qui en résulte engendre des conflits.

Les années 1990, en France, ont connu des moments de basculement, se traduisant par des événements violents dans les banlieues, la montée des discriminations racistes ou sexistes, le développement d'un communau-

tarisme religieux et ethnique, l'antisémitisme. Certains y ont décelé les limites du «modèle républicain» ; d'autres, à l'inverse, ont fait la relation avec l'abandon des valeurs de la République, ou leur critique radicale, dans une société devenue «libérale à l'américaine». Les deux explications ont une part de vérité. L'ethnisation de la société française qui s'est produite durant les dix dernières années dans les «territoires perdus de la République», peut à la fois apparaître comme l'échec de la République, mais, aussi comme l'ignorance de ses principes conduisant à une perte de culture politique. Au moment même où la majorité des forces politiques acceptait sans réticence l'économie libérale et où le modèle culturel de l'Amérique du Nord affirmait sa suprématie, le multiculturalisme a donné l'illusion de satisfaire les revendications identitaires et religieuses.

La construction européenne fait, cependant, de plus en plus converger les politiques sur un contrat social réaffirmé et sur la sécularisation croissante des institutions. Ainsi, la Belgique, les Pays-Bas, l'Allemagne s'engagent désormais sur la même voie, l'exemple néerlandais étant le plus éclairant puisque, désormais, il repose sur l'abandon de la politique d'émancipation des minorités et sur l'effacement de la «pilarisation» qui le caractérisait. Au Royaume-Uni, des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent pour demander la séparation de l'Église anglicane de l'État. En France, plus de 92 % de primo-arrivants signent désormais un contrat d'accueil et d'intégration en acceptant les principes de la laïcité. Mais il reste à aménager les conditions nécessaires à cette édification mutuelle d'une société à la fois très diversifiée culturellement et unitaire dans le partage des valeurs communes.

Produit d'une longue histoire, la laïcité est l'histoire tumultueuse d'une sécularisation croissante des institutions conduisant aux lois Jules Ferry sur l'École publique (1883-1887), puis à la loi de 1905 de séparation des Églises et de l'État. Une fois le principe posé, une législation et une réglementation abondantes ont été établies, jusqu'à l'affirmation de la laïcité en tant que principe constitutionnel, en 1946. Au-delà de la querelle écoles publiques/écoles privées, la laïcité s'est ainsi construite progressivement et tous les dignitaires religieux s'en réclament aujourd'hui en France, tels qu'ils l'ont tous témoigné devant la Commission Stasi. Grâce à une définition de la laïcité clarifiée, précisée, enrichie de la confrontation avec de nouveaux cultes, le consensus s'est recréé.

LA LAÏCITÉ DANS TOUTES SES DIMENSIONS

La laïcité est un concept fort de la science politique, qui a plusieurs dimensions : philosophique, éthique, juridique, pédagogique.

- **La laïcité est un concept philosophique**, qui prend sa source dans :
 - les droits de l'Homme au nom de l'égalité dignité des personnes, quelles que soient leurs origines, leurs appartenances ou leurs croyances ; elle leur reconnaît des libertés fondamentales de conscience, de culte, d'opinion, d'expression... ;
 - les valeurs républicaines de liberté et d'égalité ; en cela, la laïcité va bien au-delà de la simple tolérance, qui accepte la reconnaissance officielle de certaines religions, et qui s'accommode de l'inégalité de traitement selon l'importance sociologique ou historique de tel ou tel culte.
- **La laïcité est un mode d'organisation démocratique** qui :
 - émancipe la citoyenneté de toute appartenance confessionnelle ;
 - constitue une obligation fondamentale du contrat social ;
 - organise le dépassement des intérêts particuliers par l'intérêt général ;
 - suppose une intégration individuelle et refuse le communautarisme.
- **La laïcité est une éthique de la responsabilité** qui prône :
 - le doute et le libre examen ;
 - l'acceptation de la diversité au nom du pluralisme démocratique ;
 - le choix et la responsabilité individuelle contre la prééminence de l'assignation identitaire à partir des origines.
- **La laïcité constitue un corpus juridique** qui :
 - institutionnalise le principe de la séparation du confessionnel et du politique dans la Constitution, dans la loi et le règlement, dans tout le service public ;
 - garantit les droits et libertés sur le principe, précisé par le droit international, de la « compatibilité des libertés » ainsi que sur les textes garantissant les droits de l'homme contre les discriminations ethniques, raciales, sexuelles, religieuses ;
 - interdit ce qui peut porter atteinte à l'intégrité, à la sûreté, à l'honneur, à la dignité des personnes par des pressions, menaces, attitudes ostensibles ou des atteintes directes contre les personnes.
- **La laïcité est une méthode de pensée et d'action** :
 - elle privilégie le dialogue sur l'imposition d'une explication ou d'une conviction

au nom d'une vérité unique et favorise la confrontation des points de vue ;

- elle utilise les outils de la Raison et l'esprit critique.

Si le mot laïcité ne figure pas dans la loi de 1905 et si elle n'est pas définie en tant que telle dans un texte législatif, c'est précisément, parce qu'elle est un concept fondateur qui n'a cessé de s'enrichir des expériences concrètes et des revendications très disparates auxquelles elle a eu à répondre. L'islam et le bouddhisme, cultes récemment implantés en France, ont soulevé des défis nouveaux, auxquels il s'agissait de trouver des solutions fondées sur le principe d'égalité. Le plus bel hommage rendu à la laïcité devant la Commission Stasi a été celui de l'Union des Bouddhistes de France, qui ont expliqué comment, en vertu de la laïcité, ils ont rapidement obtenu, après leur arrivée en France, la possibilité de construire des pagodes et des monastères, la reconnaissance de leurs fêtes et l'agrément d'aumôniers dans les hôpitaux ou les prisons, des carrés dans les cimetières. Toutefois, les attitudes de la population et des élus à l'égard des bouddhistes n'ont pas montré l'hostilité qui s'est parfois exprimée à l'égard des musulmans. La sociologie des pratiques n'est pas toujours à la mesure des principes affichés.

DE LA LAÏCITÉ DE SÉPARATION À LA LAÏCITÉ D'INTÉGRATION

La loi de 1905 a posé un principe qui régit les relations entre les autorités publiques et les cultes : elle est donc d'abord un mode d'organisation structurelle et institutionnelle. Depuis, la laïcité s'est inscrite dans une évolution qui a conduit l'Etat à une neutralité

bienveillante au nom du pluralisme des convictions et de l'égalité de traitement. Ainsi, la laïcité est devenue le fondement d'un « vivre ensemble démocratique » qui garantit l'intégration de la diversité au nom des droits fondamentaux de la personne. Ce que nous avons nommé « Les trois âges de la laïcité » – c'est-à-dire, dans un premier temps, la séparation structurelle des Eglises et de l'Etat, puis dans un second temps, l'attention bienveillante de l'Etat et des institutions, enfin, l'intégration par le développement des droits culturels – suppose que la laïcité favorise toutes les libertés de conscience, d'opinion, de culte et d'expression, au-delà d'un simple fonctionnement institutionnel.

La laïcité a donc évolué en connaissant trois grandes étapes qui, loin de se substituer l'une à l'autre, sont complémentaires et se sont enrichies mutuellement :

- **la séparation des Eglises et de l'Etat** a d'abord été un compromis historique qui, avec la loi de décembre 1905, a imposé le principe selon lequel l'Etat « ne privilégie ni ne salarie aucun culte », fût-il majoritaire ou historiquement le plus ancien : toutes les croyances et confessions sont à égalité ;
- **la neutralité bienveillante de l'Etat** fonde un ensemble de règles et une jurisprudence volumineuse, qui ont permis de satisfaire l'immense majorité des revendications présentées au nom de la liberté de conscience et de culte, qu'il s'agisse du temps du religieux (fêtes, moments de prière, pèlerinages...), de l'espace du religieux (lieux de culte, carrés dans les cimetières, manifestations publiques autorisées...), ou des règles

concernant le corps (prescriptions alimentaires, vestimentaires, relatives à la sexualité et au mariage...). Mais cette attention bienveillante ne saurait enfreindre les limites définies par les principes même du droit et notamment par les droits de l'Homme. La laïcité favorise pleinement la diversité des convictions et des pratiques à la condition que les prescriptions et les interdits religieux ne soient pas incompatibles avec les lois démocratiques et le libre consentement de la personne. C'est pour cela que le « foulard islamique » ne posait pas seulement la question d'un signe exprimant une conviction ou une identité, mais celle de la signification de sa pratique, du port du signe, dans l'espace neutre de l'École publique, ainsi que la question de l'égalité des élèves, notamment de l'égalité filles/garçons. Le port du foulard à l'École recouvre des pratiques peu respectueuses des droits de la personne ou des autres élèves et elle s'accompagne fréquemment de l'absentéisme à certains cours (biologie, éducation physique, philosophie), de la censure de certains auteurs comme Voltaire ou Molière, Shakespeare ou Lorca, du refus de certaines activités artistiques comme le théâtre... et même des enseignements de secourisme parce qu'ils obligeraient à « toucher un corps impur » ! Ce n'est pas le bout de tissu sur les cheveux qui était en cause, mais la pratique ostentatoire et sexiste du signe religieux. Et la loi laïque ne traite pas différemment les signes, que ceux-ci se réclament du judaïsme, du catholicisme ou de l'islam. Et pour éviter toute interprétation erronée, la loi prévoit l'obligation d'une procédure de dialogue avec l'élève et ses parents, à l'École où s'est produit un incident (plusieurs milliers de cas ont ainsi été résolus) ou avec la personne concernée, à

l'hôpital. En réalité, ce sont les médias et les politiques qui se sont saisis de « l'affaire du foulard » pour se livrer à des propos réducteurs sur l'Islam, pour entretenir des fantasmes sur la condition des jeunes filles, ou plus simplement pour entretenir une actualité conflictuelle. Dans le même temps, l'immense majorité des familles et des adolescents, notamment ceux de culture musulmane, ont parfaitement compris le sens de la loi; ils ont été les premiers à demander à la Commission Stasi la proposition d'une intervention du législateur pour mettre un terme aux violences communautaires, à l'antisémitisme et au sexisme, qui alimentent les revendications de certains groupes religieux politisés. *« Moi, ce que je retiens de la laïcité », disait une jeune infirmière, choquée par le machisme et l'intolérance de « ses frères », c'est la phrase de Voltaire reprise par les pères fondateurs de l'utopie laïque: Je ne partage pas tes opinions, mais je suis prêt à donner ma vie pour te permettre de les exprimer et de les vivre librement ».* ☞

ON NE SURMONTERA PAS LE RELIGIEUX SANS DÉCONFESSIONNALISER LA LAÏCITÉ ELLE-MÊME¹

MONDHER KILANI, UNIVERSITÉ DE LAUSANNE

La «question religieuse» semble à nouveau à l'ordre du jour en Europe. En France, est récemment intervenu le vote par le parlement d'une loi contre les signes religieux ostentatoires. En Suisse, on assiste à une controverse sur le contenu de l'enseignement religieux élargi à d'autres croyances que les religions chrétiennes et sur la reconnaissance officielle de certaines nouvelles religions. Une telle question d'actualité mériterait d'être débattue en revenant sur la notion de laïcité et en en rappelant l'arrière-fond historique et culturel. Contre la vulgate scientifique et la pensée commune qui ont jusqu'ici dessiné un parcours linéaire de sécularisation et de «désenchantement du monde», il faut interroger la laïcité dans ses différentes expressions, nuances, contradictions et impensés, pour montrer d'une part qu'elle a emprunté, selon les contextes, différentes figures, parfois très singulières, et d'autre part qu'elle ne s'est pas complètement dégagee d'un imaginaire religieux qui

la détermine en partie. Ce texte insistera d'abord sur la persistance du facteur religieux en tant que catégorie de perception des différences culturelles; ensuite sur une perspective comparative des différents modèles «confessionnels» européens, notamment français et suisse, pour mesurer la prégnance encore de l'imaginaire religieux dans l'appréhension de nombre de réalités sociales et politiques; enfin sur un plaidoyer pour une «déconfessionnalisation» de la laïcité dans le cadre d'un pacte citoyen élargi à toutes les diversités et pour une pédagogie laïque ouverte et critique. Les exemples utilisés dans ce texte relèvent du voile islamique, de l'ensevelissement rituel et de l'enseignement de la religion à l'école.

LE RELIGIEUX COMME CATÉGORIE DE TRADUCTION DES DIFFÉRENCES

La société contemporaine s'imagine volontiers avoir mis la religion entre parenthèses. Or, le mouvement de sécularisation qu'a connu l'Occident n'a pas signifié son abandon. Bien qu'absent de notre quotidien, le religieux continue à occuper une place non négligeable dans nos habitudes de pensée. Il est appliqué indistinctement à des réalités qui nous inquiètent: le «retour» ici et là du religieux, la manifestation des fondamentalismes identitaires, la multiplication des «sectes», ou

¹ Ce texte a paru dans le *Journal des Anthropologues* (Paris), 2005, n° 100-101, pp. 37-48, sous le titre: «Il faut déconfessionnaliser la laïcité. Le religieux imprègne encore les imaginaires». L'auteur a notamment publié sur le sujet: «La France et le voile islamique. Universalisme, comparaison, hiérarchie», *Revue de Théologie et de Philosophie*, Lausanne, 1993, n° 125, pp. 137-173; *Islam et changement social*, Lausanne, Payot, 1998; et «Equivoques de la religion et politiques de la laïcité en Europe», *Archives des Sciences Sociales des Religions*, Paris, 2003, n° 121, pp. 69-86.

encore l'irruption de l'islam en Europe. Le recours à la catégorie du « religieux » dans certaines circonstances s'explique par le fait que celle-ci continue de fournir à notre société un cadre intellectuel et idéologique pour traduire les autres cultures et les ordonner par rapport à elle.

Cela avait déjà été le cas chez les Espagnols au XVI^e siècle. La catégorie de « religion » permettait à ceux-ci de rendre compte des sociétés qu'ils approchaient dans les termes de l'expérience qu'ils venaient de vivre au cours de la Reconquista catholique contre les musulmans et les juifs. En universalisant la religion à tous les autres peuples, les Espagnols allaient en déplorer l'absence ou l'imperfection chez les sauvages de l'Amérique nouvellement conquise ou chez les non-chrétiens. Dès le XVI^e siècle, l'Europe a non seulement conçu l'idée de religion comme le critère qui la définit et la distingue des autres – l'Occident possède la vraie religion, la religion chrétienne, qui est à l'opposé de la fausse religion –, mais elle a contraint les autres sociétés à parler de la leur en s'en inventant une au besoin. La religion est un concept central de la civilisation occidentale, elle permet à l'Occident de penser le monde dominé par lui et par ses catégories de pensée. C'est pourquoi, même sécularisée, l'Europe a continué à se référer à cette catégorie pour appréhender et pour déclasser les autres traditions, les faisant figurer comme des espaces en retard, vivant encore dans l'univers clos des croyances.

L'insistance sur le religieux, en tant que catégorie primordiale, accroît démesurément son importance par rapport à la place qu'il occupe effectivement dans les sociétés traditionnelles qui ont de plus en plus été réduites

à cette seule dimension au fur et à mesure que la société occidentale se sécularisait et réduisait l'importance de la religion en son sein. Ainsi on croit souvent que les membres des autres cultures respectent scrupuleusement les normes édictées par leur religion et que leurs pratiques traduisent la puissance de l'adhésion à ces croyances. On est persuadé, par exemple, que les conduites quotidiennes des musulmans découlent d'une « essentialité » religieuse dans cette tradition, que les différents aspects de leur vie privée expriment leur soumission à un ordre coranique contraignant. On peut difficilement imaginer que, dans la plupart des cas, être musulman est une façon civilisée de se comporter en dehors même de toute prescription religieuse, que l'islam est d'abord un style de vie avant d'être une obéissance aveugle à la foi.

La « sortie du religieux » n'a en rien diminué en Occident la force de la religion comme facteur imaginaire présidant à la perception de soi et de l'autre. La sécularisation n'a pas diminué l'identification des groupes et des sociétés en termes religieux. Dans notre société, la religion demeure un idiome, un langage par lequel on continue à se présenter et à présenter l'autre, surtout en situation de crise ou de conflit.

LA PRÉGNANCE DE L'IMAGINAIRE RELIGIEUX

Notre sécularité demeure habitée par le fait religieux. Même la laïcité de type français, réputée pour avoir rompu le plus nettement avec la religion, demeure marquée par un arrière-fond religieux. La laïcité est née en France de la critique cinglante de la religion et d'un puissant mouvement anticlérical.

D'où l'importance qu'ont prise tout de suite l'Etat et la loi, à la fois garants de cette laïcité et substitués à la religion et à l'Eglise. La théorie sociologique elle-même, à travers son illustre fondateur Emile Durkheim, s'est voulue d'emblée une théorie de la sécularisation, une théorie tentant de conceptualiser et de substituer la Société à Dieu. Aussi, s'il est le moins religieux en termes laïcs, le modèle français est assurément le plus religieux en termes politiques.

Dans les autres pays européens, qui ont parfois regardé le cas français avec curiosité à cause de sa radicalité, le processus de sécularisation s'est fait moins abrupt et la séparation entre l'Eglise et l'Etat moins nette. En Allemagne, les Eglises sont reconnues comme des corporations de droit public et l'Etat fédéral « cède (aux institutions religieuses historiques) une partie de l'espace public » ; en Belgique, la constitution garantit la liberté religieuse mais les traitements et pensions des six cultes reconnus sont pris en charge par les pouvoirs publics ; en Espagne, si « aucune confession n'a de caractère étatique », une loi distingue entre les « communautés religieuses qui ont un enracinement notoire » en Espagne et les autres ; en Italie la notion de religion d'Etat (le catholicisme) est abrogée, mais la laïcité « implique une non-indifférence de l'Etat envers les religions » et reconnaît que « les principes du catholicisme font partie du patrimoine historique du peuple italien » ; en Grande-Bretagne, il n'y a pas de séparation entre l'Eglise et l'Etat (le souverain étant le « Gouverneur suprême de l'Eglise d'Angleterre ») et la liberté religieuse y est fondée sur un train de mesures libérales ; en Suisse, en dehors des cantons de Neuchâtel et de Genève qui pratiquent une séparation entre l'Eglise et l'Etat, tous les autres cantons

ont une politique confessionnelle consistant dans une reconnaissance officielle des communautés religieuses qui offre notamment la possibilité de leur financement. Dans ces pays, on a assisté plus à une laïcisation de fait de la société qu'à une laïcisation doctrinale.

Cependant, au-delà de leurs différences, tous les pays européens semblent avoir jusqu'à ces dernières décennies réussi une paix civile où la religion et les signes religieux semblent s'être faits définitivement discrets. Or, voici que la question religieuse est à nouveau à l'ordre du jour en Europe, et cela sous l'effet de plusieurs facteurs parmi lesquels le facteur religieux n'est certainement pas le plus déterminant. Ou si l'on préfère, le « retour » du religieux accompagne une crise plus ample qui touche les modes d'identification (nationale, régionale, internationale), les modes de socialisation (l'école, l'armée, le politique), les valeurs englobantes (la patrie, le progrès, la modernité), les idéologies (socialisme, nationalisme), les statuts sociaux (rapports de classe, rapports sociaux de sexe), les modèles d'intégration (républicain centralisé, fédéral, multiculturel), etc.

Que l'islam, une religion jusqu'ici minoritaire voire absente d'Europe, apparaisse parmi les nouvelles configurations ne doit pas exagérer le recours au religieux comme grille de lecture aussi bien de cette religion que du « retour » du religieux en général. Il ne faut pas, devant les nouvelles hétérogénéités sociales et les nouvelles revendications identitaires, céder à une lecture paresseuse du monde en termes de conflits religieux ou de conflit entre religion et laïcité.

En entretenant l'obsession de la religion, perçue surtout du côté des immigrés, une

laïcité rigide à la française peut, paradoxalement, contribuer à exacerber le sentiment religieux ; en s'attaquant de front aux supposés signes religieux, et en les excluant de l'espace public, elle peut, ironiquement, contribuer à renforcer, voire à créer le sentiment communautariste chez ceux-là mêmes qui n'étaient pas tentés par lui. La laïcité française, au fond rétive à l'expression de la différence culturelle, essentialise son opposition à son encontre en lui faisant endosser des habits religieux. Elle focalise sur le voile, mais en réalité c'est la visibilité des signes culturels immigrés qui la dérangent.

Le modèle républicain français suppose un espace où les principes laïques sont réputés à eux seuls garantir l'égalité entre les citoyens. Sa doctrine de l'assimilation sous-entend que l'égalité relève de la relation que chaque individu entretient avec l'Etat. Or, tous ces principes n'empêchent pas le classement des individus selon leur supposée origine ou leur identification culturelle. Ils font fi de la hiérarchisation de fait entre les individus et les communautés, produit de l'histoire (notamment du passé colonial) et des enjeux du moment (la figure dévalorisée de l'immigré et de l'allo-gène). S'agissant du Nord-Africain, de l'Arabe, du Maghrébin ou du musulman, la mémoire des croisades et celle des colonisations influencent aujourd'hui encore les représentations populaires de l'immigré, sans parler de la sécularisation de la culture européenne qui est venue ajouter une nouvelle strate aux représentations négatives sur l'islam. Le principe individualiste égalitariste républicain refuse tout signe de reconnaissance à celui qu'elle oblige à se présenter comme simple citoyen, ne manquant ainsi pas de produire une opposition entre particularisme et universalisme. En consacrant la norme culturelle nationale,

une norme abstraite et souvent imposée d'en haut, il constitue en hétérogénéité tout ce qui n'en relève pas.

L'injonction de l'intégration républicaine adressée aux immigrés produit une défiance vis-à-vis de ces derniers. Les réputations d'« inassimilation » ou d'« intégration impossible » qui leur sont faites en raison de leurs différences culturelles, produisent un effet de stigmatisation. En transformant chacune des manifestations de ces différences en une expression menaçante pour l'esprit de la nation, le modèle républicain universaliste contribue paradoxalement à l'ethnisation, voire à la racialisation des rapports sociaux. Placé devant un tel modèle, l'immigré soit intériorise ses valeurs faussement universelles, soit le rejette et développe une identité communautariste en rupture, faisant écho au rejet déjà profilé par ce modèle. Prendre en compte un tel effet montre à quel point l'invention d'une identité spécifique exclusive, et parfois agressive, répond à la ségrégation et fait sens pour les acteurs sociaux concernés par l'exclusion.

De son côté, le modèle helvétique produit lui aussi, mais à sa manière, du communautarisme religieux. Pour répondre au surcroît d'hétérogénéité qu'apportent les « nouvelles » religions, notamment l'islam, la Suisse est encline, dans le cadre de la « politique confessionnelle » qui l'a caractérisée jusqu'ici, à identifier des « représentants » de la communauté musulmane à côté des autres communautés déjà reconnues et ce dans le but de la reconnaître à son tour et de lui conférer une visibilité institutionnelle au même titre que les autres. Une telle politique, certes nettement plus pragmatique et plus soucieuse de la diversité que la politique

française – celle-ci consiste essentiellement dans un contrôle par le haut des communautés religieuses à travers le modèle du concordat de la loi de 1911 – n'échappe pas toutefois aux dangers de la communautarisation. Dans ce cadre de représentation, l'autre est perçu en termes religieux, alors même qu'il ne s'identifie pas nécessairement par et à travers cette dimension. Il risque d'être acculé à une identité religieuse alors même qu'il n'est pas prêt à l'endosser.

La politique communautariste à la suisse rejoint la politique républicaine à la française, en ce que les deux pourraient faire oublier qu'il existe des musulmans laïques, des musulmans agnostiques ou athées, certainement la majorité parmi ceux qui professent ou sont originaires de cette religion, prenant ainsi le risque d'interpréter certaines expressions culturelles à tonalité musulmane comme la manifestation d'une religiosité essentielle. De telles politiques pourraient même faire rater l'occasion d'approfondir l'espace laïque par un dépassement plus large de la religion, de toutes les religions, dans ce qu'elles ont de plus autoritaire, hégémonique, exclusif et communautariste. Elles pourraient également faire rater l'occasion offerte à tous, aux « autochtones » comme aux « nouveaux venus », de participer à l'élargissement de l'idée de l'universel et de l'universalisme.

La question religieuse, si question il y a, devrait être traitée plus en rapport avec les demandes concrètes des fidèles (relatives, par exemple, aux espaces d'ensevelissement, à la construction de lieux de cultes, à la formation du personnel religieux), et moins en termes d'une politique d'accréditation officielle de groupes religieux et d'affiliation des individus à des congrégations religieuses.

IL FAUT DÉCONFESSIONNALISER LA LAÏCITÉ

Pour éviter le modèle de confessionnalisation de la société, il faut revenir sur la nature de la laïcité pour l'interroger. Prendre acte que celle-ci est un phénomène historique, qu'elle relève d'un contexte culturel et qu'elle n'est donc pas abstraite. Par exemple, la loi actuellement proposée en France visant à interdire les signes religieux ostensibles se présente comme l'expression d'un principe universel de laïcité. Un principe conçu lui-même à l'image de l'équivalent monétaire universel. Or, tel n'est pas le cas dans la réalité. Pour des raisons historiques et symboliques évidentes, il existe dans la pratique une hiérarchie (dont il ne s'agit pas ici de discuter la légitimité mais d'en prendre acte) entre les différentes confessions religieuses qui fait que celles-ci ne sont jamais équivalentes dans leur traitement.

Par exemple, refuser, comme ce fut le cas à Genève, l'ensevelissement rituel aux musulmans et aux juifs au nom d'un traitement égal pour tous (principe qui est censé sous-tendre la laïcité) ne dit pas que la norme de l'ensevelissement « laïque » est le rituel chrétien. Une telle norme fut cependant implicitement admise lorsque le Conseil municipal de cette ville prit quand même la décision d'accorder des carrés réservés aux deux confessions juive et musulmane dans les cimetières communaux. Ainsi la laïcité apparaît concrètement plutôt comme une pratique négociée en fonction des circonstances et des confessions en présence que comme un principe absolu et intangible.

De même, toujours à Genève, l'interdiction du voile à l'école et à l'hôpital relève mal d'un

principe laïque neutre, car elle exprime au moins aussi un éthos genevois, mélange à la fois de tradition calviniste et de sensibilité anticléricale. Autrement dit, si l'on devait considérer une telle décision comme bonne, elle ne le serait pas dans l'absolu mais dans le contexte particulier de l'histoire genevoise. Enfin, on a attribué le récent rejet par les Zurichois de la nouvelle réglementation fixant la reconnaissance des nouvelles communautés religieuses aux côtés des églises traditionnelles à une réaction xénophobe. Or, il semble que ce n'est pas nécessairement l'hostilité à l'islam, mais le désir de ne pas mettre sur le même pied christianisme et islam qui est à l'origine de ce refus. Les manifestations d'hostilité, notamment dans le canton du Valais, à l'encontre de l'ouvrage scolaire *A la découverte des religions*, édité par Enbiro (Enseignement biblique romand), semblent relever elles aussi de ce désir de reconnaissance de l'« autochtonie » de certaines traditions au détriment d'autres. Certains voudraient voir affirmée la prééminence, sinon du point de vue légal du moins du point de vue culturel et symbolique, du christianisme sur toutes les autres confessions.

Les réactions hostiles en France à la proposition de la Commission Stasi sur la laïcité d'instaurer deux nouvelles fêtes religieuses chômées – le kippour et l'Aïd el Kébir – peuvent être lues de la même façon. Elles traduisent soit l'attachement de nombreux Français « laïques » à leurs traditions « religieuses » chrétiennes, soit leur refus d'un surcroît de visibilité de la religion, notamment à travers une confession comme l'islam qui n'aurait pas encore fait son *aggiornamento*, dans l'espace public et cela même si c'est au nom d'un traitement égal de toutes les traditions. Il est important de ne pas escamoter ces réalités et

de les admettre comme des éléments constitutifs de tout débat sur la question. Une laïcité bien comprise est, en effet, une laïcité consciente de ses présupposés historiques et culturels et prête à en discuter.

Autrement dit, le débat sur la laïcité dévoile par un détour malicieux que nos esprits sont, malgré tout, imprégnés par un imaginaire religieux positif ou négatif, mais toujours actif. Un imaginaire religieux qui n'est pas nécessairement celui d'une adhésion à un contenu religieux ou à une profession de foi, mais celui d'une identification culturelle et historique. L'immigré italien de la fin du XIX^e siècle avait ainsi été perçu à l'époque par la France laïque comme un élément insaisissable à cause de sa religion catholique. A Marseille, on surnommait les dockers napolitains qui faisaient le signe de la croix en déchargeant les bateaux les « Cristos ». On peut dès lors parier que l'hétérogénéité aujourd'hui ressentie vis-à-vis de l'immigré, principalement identifié à sa religion, l'islam, cédera la place au fur et à mesure de son intégration dans la société européenne.

A la lumière de ces éléments, la laïcité mériterait d'être envisagée dans le cadre d'un pacte citoyen élargi incluant la diversité et l'hétérogénéité politique, religieuse, culturelle, linguistique, sexuelle. Celles-ci nécessiteraient d'être ouvertement débattues et les solutions envisagées dans un esprit démocratique. Le voile devrait être ainsi non interdit par décret, mais contré par une éducation laïque centrée sur la défense active de l'égalité des sexes et de la mixité sociale accompagnée d'une lutte contre toutes les discriminations sociales, raciales et sexuelles. La question du voile soulève, en effet, celle de la différence des sexes dans notre société où le corps de la

femme demeure assujetti au regard de l'homme omniscient et où il constitue un enjeu de pouvoir et de domination. Les différentes affaires de tournantes – qui consistent à soumettre collectivement et de façon concertée et quasi ritualisée une fille à la violence sexuelle des garçons – dans les banlieues montrent la notable dégradation des rapports entre hommes et femmes, une dégradation qui ne touche pas seulement les jeunes d'origine « immigrée » mais également les jeunes « Français de souche », tous soumis au même titre au machisme persistant de notre société, notamment dans ses franges marginalisées et socialement défavorisées, mais pas seulement. Au même titre que le string qu'affichent les jeunes filles, le voile porté volontairement pose la question de savoir si la femme pourrait se revendiquer comme femme sans être empêchée d'être un homme comme les autres². Autrement dit, la femme devrait être reconnue, à l'instar de ce qui est déjà le cas pour l'homme, à la fois particulière (femme) et universelle (homo).

Ce qui doit prévaloir dans la configuration citoyenne et laïque, c'est la primordiale du lien social fondé sur l'idéal de la société politique, en dehors de toute référence religieuse, ethnique ou sexuelle. C'est la liberté pour l'individu de choisir son projet de vie en dehors de toute assignation préalable à un groupe, notamment religieux. A ce titre, je dois pouvoir m'assumer athée, agnostique ou même croyant sans que l'on doive me référer à une « origine » quelconque.

² Dans son point de vue intitulé « Voile. Vierges et terreur » (paru dans *Le Monde* du 17 janvier 2004) l'écrivaine Alina Reyes estime, à juste titre, que ce qu'à travers le voile revendiqué ou non toléré les intégristes religieux ou laïques refusent, c'est que la différence des sexes est une question que rien ne pourra clore.

Bref, la laïcité doit moins se soucier des logiques de pouvoir et de représentativité officielle des instances culturelles et plus des logiques de savoir et de connaissance, des logiques d'enseignement critique des matières religieuses, philosophiques et civilisationnelles. C'est sûrement la seule voie pour déconfessionnaliser enfin notre modernité, pour sortir d'une représentation religieuse du monde dans laquelle se situent encore certaines franges politiques et religieuses et dans laquelle elles aimeraient enfermer notre présent et notre avenir. ↻

PHILIPPE BORGEAUD, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

INTRODUCTION

Tout d'abord je dois préciser que je ne dirai, de la laïcité, que ce qui m'apparaît observable, descriptible et utile à partir de mon propre terrain. Ce terrain, c'est celui d'une discipline que je continue avec d'autres (plus de 1000 collègues regroupés dans l'*International Association for the History of Religions*) à appeler histoire des religions. Cette discipline est devenue académique, c'est-à-dire à la fois institutionnelle et libre, à partir seulement de la seconde moitié du XIX^e siècle. Mais elle a une très longue histoire pré-académique.

Auparavant, c'est-à-dire depuis les Grecs anciens jusqu'aux années septante du XIX^e siècle, il s'agissait d'un champ du savoir difficile à détacher de son objet, un objet constitué de croyances et de pratiques rituelles autant que de réflexion théologique et normative. On comprendra sans peine que la quête d'un savoir émancipé, dans ce domaine, passe par une difficile négociation : l'objet de ce savoir n'aime pas qu'on le regarde à distance. Qu'on l'observe de loin, qu'on l'analyse froidement.

Mais on le fait pourtant depuis toujours. Il n'est qu'à lire ce que Cicéron rapporte du pontife Cotta. Lancé dans un débat philosophique sur l'existence et le pouvoir des dieux, ce grand magistrat responsable du

culte public, mais platonicien sceptique, évite (à peine) de nier l'existence des dieux :

« La première question qui se pose dans une recherche sur la nature des dieux est de savoir s'ils existent ou non. « Il est difficile de le nier. » [aurait dit Epicure] Je le crois volontiers [précise Cotta], si la question est posée dans une assemblée publique, mais dans une conversation, dans une réunion comme celle-ci, c'est très facile. Ainsi moi-même, qui suis pontife et qui pense qu'il faut conserver religieusement les cérémonies et le culte public, je voudrais bien avoir sur ce premier point, l'existence des dieux, une conviction qui ne se fonde pas seulement sur une opinion mais qui soit conforme à la vérité. Car beaucoup de réflexions troublantes me viennent à l'esprit, si bien que par moments il me semble qu'il n'y a pas de dieux. »¹

Il convient de rappeler que l'histoire des religions, comme d'ailleurs l'ensemble des disciplines sans lesquelles elle ne serait pas concevable et auxquelles elle fait constamment recours (surtout l'ethnologie, les différentes philologies et l'histoire), est une invention occidentale issue non seulement de la tradition gréco-romaine, mais plus essentiellement, en ses premières formulations, du

¹ Cicéron, *De la nature des dieux*, I, 61, trad. Clara Auvray-Assayas, Paris, Les Belles Lettres, collection « La roue à livres », 2002, pp. 27-28.

christianisme. Cela présuppose un aspect confessionnel, qui entraîne le caractère apolo-gétique des expérimentations dans ce domaine, à partir du christianisme. On comprend donc qu'il a fallu, pour que se constitue une discipline de type historique et critique, sortir du cadre pieux et mythologique au sein duquel se sont développées les premières formes, explicitement religieuses, d'une histoire comparée des religions, par exemple dans l'*Historia apologética* du dominicain Bartolomé de Las Casas au XVI^e s., ou dans *Les Mœurs des sauvages américains comparées aux mœurs des premiers temps*, du père jésuite Joseph François Lafitau au XVIII^e siècle. On ne peut plus fonder la comparaison et l'explication des ressemblances entre phénomènes religieux relevant de cultures éloignées les unes des autres sur le mythe de la Révélation universelle faite à Adam et Eve au Paradis terrestre, ou sur celui des navigations de Noé, des plagiats de Moïse ou enfin de l'*imitatio diabolica*². Pour devenir une réelle histoire des religions, il faut bien que notre discipline s'affranchisse de la religion; qu'elle s'en dégage, et qu'elle ne se contente pas d'adopter la position d'un agnosticisme « simple-ment » méthodologique, avec toute l'ambiguïté que cela implique fatalement.

La constitution au XIX^e siècle d'un enseignement universitaire non confessionnel d'histoire des religions fut étroitement solidaire du développement des idées laïques. Mais cela n'est pas vraiment allé de soi.

² Sur cette mythologie savante et biblico-centrée de l'âge classique, cf. Alphonse Dupront, *Pierre-Daniel Huet et l'exégèse comparatiste au XVII^e siècle*, Paris, Leroux, 1930. Voir aussi les travaux de Maurice Olender, et en particulier *Les langues du Paradis*, Paris, Seuil, 1989; Philippe Borgeaud, *Aux origines de l'histoire des religions*, Paris, Seuil, collection « Bibliothèque du XXI^e siècle », 2004.

Comme discipline scientifique, répétons-le, l'histoire des religions est le résultat d'une émancipation. Pour se constituer comme champ historique et anthropologique, elle a dû s'arracher aux jeux de la lumière naturelle et des ombres sataniques. Elle l'a fait dans la longue durée d'un vaste et complexe débat de sécularisation, de déconfessionnalisation, depuis le XVII^e siècle (cf. la critique historique et philologique de la Bible, à partir notamment de Richard Simon).

En d'autres termes, pour un historien des religions, s'interroger sur la laïcité revient à poser la question du fondement même de sa discipline: à savoir la possibilité d'une approche non-confessionnelle, non pieuse, des phénomènes religieux.

C'est une affaire qui nous préoccupe encore aujourd'hui, au niveau universitaire. Et qui devrait, a fortiori, retenir l'attention très sérieuse des responsables de l'enseignement secondaire. Regardons en effet, pour nous restreindre au contexte local et universitaire, la situation en Suisse romande:

- **A Fribourg**, on assiste à la concurrence de deux chaires, une de science des religions en Faculté des lettres, l'autre de science des religions et de missiologie en théologie. Quel va être l'avenir? C'est une question actuelle.
- **A Lausanne**, une toute nouvelle section de sciences religieuses vient d'être créée en Faculté de théologie, dont l'articulation harmonieuse avec un Département interfacultaire d'histoire et de sciences des religions (à vocation non confessionnelle) demeure problématique.
- **A Genève**, on a connu, de 1873 à 1965, un très long chassé-croisé dont le résultat, depuis une quarantaine d'années, est

une discipline finalement, et heureusement, localisée en Faculté des lettres. Mais la Faculté de théologie développe actuellement un enseignement œcuménique d'« interreligion » et de « théologie des religions » qui, par les non-initiés, pourrait facilement être confondu avec de l'histoire des religions.

L'HISTOIRE DES RELIGIONS À L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE. UN HISTORIQUE³

Comme discipline académique l'histoire des religions émerge explicitement à partir de 1870, d'abord en terre protestante, dans un climat de sécularisation. On est dans le mouvement qui va conduire la France, par exemple, à laïciser l'école entre 1881 et 1886, avant de réaliser la séparation des Eglises et de l'Etat en 1905. A l'une des pointes de ce mouvement, on observe la volonté (réalisée ou non, ou réalisée de diverses manières, peu importe) de laïciser les facultés de théologie : en Hollande (la chose est faite en 1877) comme auparavant à Genève (dès 1873), un enseignement universitaire d'histoire comparée des religions que l'on désire situer au cœur de la théologie, ou tout près d'elle, apparaît comme la garantie d'une approche historique et critique, et par conséquent un prérequis providentiel dans le projet de séparer, vigoureusement et de manière institutionnelle, le religieux du politique.

³ Une version différente de cet historique a fait l'objet d'un exposé dans l'école doctorale de la Section des sciences religieuses de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, à Paris en mars 2003, et devrait être publiée dans les actes de cette rencontre.

Le parlement hollandais, en 1876, promulgue une loi qui sépare à l'intérieur des facultés de théologie les chaires qui dispensent un enseignement proprement dit académique, de celles qui ont vocation confessionnelle (liées à l'Eglise). Les professeurs de dogmatique et de pastorale seront désormais payés par l'Eglise, ceux des disciplines plus « scientifiques » par la Couronne. C'est ce qu'on appelle le « duplex ordo », et c'est dans ce contexte que l'on introduit, à Leyde en 1877, la première chaire néerlandaise d'histoire des religions, celle du pasteur arminien Cornelis Petrus Tiele, un éminent savant⁴, qui maintiendra que « *la science des religions est aussi différente de la théologie confessionnelle que l'astronomie l'est de l'astrologie, ou la chimie de l'alchimie* ».

C'est l'époque (entre autres) où un rabbin ultra-libéral, Elie Aristide Astruc, milite avec Maurice Vernes, qui va devenir le premier directeur de la toute nouvelle *Revue de l'Histoire des Religions* (le premier numéro sort en 1880), pour l'introduction dans les écoles, et notamment dans les écoles primaires, d'un enseignement d'histoire des religions conçu comme « *une histoire sainte laïcisée* »⁵.

⁴ Son *Manuel de l'histoire des religions. Esquisse d'une histoire de la religion jusqu'au triomphe des religions universalistes*, trad. française de Maurice Vernes, Paris, 1880 (éd. néerlandaise, Amsterdam, 1876), connu un vif succès. Une version allemande, entièrement refondue par Nathan Söderblom en 1912, fut elle aussi traduite en français par Willy Corswant, sous le titre *Manuel d'histoire des religions*, Paris, 1925.

⁵ Jean-Philippe Schreiber, « Un rabbin dans le siècle. Elie-Aristide Astruc, Grand-Rabbin de Belgique de 1866 à 1879 », *Bijdragen. Tijdschrift voor filosofie en theologie – International Journal in Philosophy and Theology*, Amsterdam, LIII, 1992, pp. 2-22. Cf. aussi Jean-Philippe Schreiber (avec Luc Nefontaine), *Judaïsme et franc-maçonnerie. Histoire d'une fraternité*, Paris, Albin Michel, 2000.

En 1879, une chaire d'histoire comparée des religions s'ouvre au Collège de France, annonçant la création en 1886 de l'École Pratique des Hautes Études Religieuses (plus tard devenue la 5^e section de l'EPHE), une institution conçue comme une faculté de théologie laïque, historique et comparatiste. Volonté d'ordre politique donc, qui se réclame d'un projet épistémologique hérité des Lumières. Cette transformation a de surcroît les apparences de la nouveauté scientifique, puisqu'elle s'appuie sur les résultats de deux disciplines toutes jeunes, alors en pleine expansion : **la linguistique comparée** (la grammaire comparée des langues indo-européennes, ou aryennes, comme on dit encore à cette époque), solidaire (à travers les travaux d'un Max Müller en particulier, dont les fameuses leçons sur la science des religions avaient été publiées en 1870), à la fois du développement de l'orientalisme et du projet de constituer le corpus des grands textes sacrés de l'humanité ; et d'autre part de **l'ethno-anthropologie** où vont s'illustrer, parmi tant d'autres, Tylor, Robertson Smith et Sir James Frazer.

Si l'on se tourne vers Genève, on ne sera pas surpris de découvrir que la création de l'histoire des religions comme discipline académique, en 1873, peut être analysée en fonction de trois vecteurs étroitement solidaires⁶ :

- un désir de sciences sociales ;
- la transformation de l'Académie de Calvin en une authentique Université dégaugée de la tutelle théologique ;
- les premiers débats sur la séparation de l'Église et de l'État.

Le désir de voir s'installer, dans la vieille Académie fondée en 1559 par Calvin, une véritable Faculté des sciences sociales, « *autrement dit sciences morales et politiques* », est un désir qui fut déjà exprimé haut et fort, dès 1840, par un brillant économiste et grand politicien radical genevois, James Fazy⁷. Il faut dire que la vieille académie reposait sur deux piliers : la Faculté de théologie, et celle de droit. Les Lettres en ce temps-là ne représentaient qu'une section de la Faculté des sciences et des lettres, un parent pauvre dont les enseignements, le plus souvent d'un niveau de culture générale, étaient considérés comme propédeutiques aux études de droit et de théologie.

Une nouvelle loi sur l'instruction publique introduite en 1872 sous l'égide d'un conseiller d'État radical lui aussi, Antoine Carteret, allait permettre dès 1873 la création d'une véritable université inspirée du modèle allemand : on y ouvre l'admission aux femmes, on y affirme le principe de la liberté académique, on y prévoit une Faculté

⁶ Cf. l'*Histoire de l'Université de Genève* de Charles Borgeaud, 3 t., Genève, Georg, 1900-1909-1934 ; ainsi que Marco Marcacci, *Histoire de l'Université de Genève, 1559-1986*, Genève, édité et imprimé par l'Université de Genève, 1987. Pour la documentation concernant l'histoire de la chaire genevoise (notamment diverses archives), je dois beaucoup au mémoire de licence de Valérie Boillat, *De la théologie libérale à l'histoire des religions : autour de la naissance d'une chaire*, Université de Genève, Faculté des Lettres, octobre 1996. La situation genevoise, jusqu'en 1880, peut être considérée comme une anticipation de ce que l'on connaît fort bien dans le

contexte élargi de la théologie protestante libérale en Europe (France et Pays-Bas). La France toutefois reste un cas particulier, puisque des chaires universitaires d'histoire des religions n'y seront finalement pas créées (à l'exception remarquable de Strasbourg) : cf. Michel Despland, *Comparatisme et christianisme. Questions d'histoire et de méthode*, Paris, L'Harmattan, 1993, pp. 127-154 (« Les sciences religieuses en France 1880-1886 : des sciences que l'on pratique mais que l'on n'enseigne pas »).
⁷ James Fazy, « Lettre anonyme qui défend l'Académie à l'auteur des lettres anonymes qui attaquent l'Académie », Genève, imprimerie E. Pelletier, 1840, pp. 12-13.

de médecine⁸, on y refonde une Faculté des lettres avec deux sections distinctes : une Section littéraire et une Section des sciences sociales. Le vœu de James Fazy, celui d'une faculté tout entière, n'est pas vraiment réalisé mais trouve néanmoins, dans cette nouvelle Section des sciences sociales de la Faculté des lettres, un résultat relativement audacieux pour l'époque. Il faudra il est vrai attendre 1915 pour que soit créée une Faculté des sciences économiques et sociales, à côté d'une Faculté des lettres.

La chaire genevoise fut localisée dans la nouvelle section des sciences sociales de la Faculté des lettres.

L'inspiration à Genève ne semble pas avoir été principalement insufflée par le développement des études indo-européennes dominées à cette époque par Max Muller et son école, et cela malgré l'imposante figure locale d'Adolphe Pictet, « chantre des origines aryennes », précurseur de Ferdinand de Saussure, premier savant à avoir introduit le celtique dans les recherches de philologie comparée indo-européenne⁹.

À Genève, la création de la chaire d'histoire des religions fut précédée et annoncée par un enseignement d'apologétique et de « philosophie religieuse comparée » que donnait en Faculté de théologie un théologien libéral, Auguste Bouvier, qui fut aussi le maître d'un des premiers professeurs d'histoire des religions français, Jean Réville. Auguste Bouvier avait en effet ménagé, dans le cadre de son cours d'apologétique, une place à la

philosophie religieuse et à la comparaison entre les religions : « *Une comparaison du christianisme avec les religions et les philosophies, conçue moins dans le dessein de le juger, lui, à leur douteuse clarté, que de les juger, elles, à la sienne* »¹⁰. Bouvier, qui désirait la création en théologie d'un enseignement de science ou d'histoire des religions, s'était élevé contre la localisation en Faculté des lettres de ce nouvel enseignement¹¹.

Le premier titulaire de la chaire d'histoire des religions installée en 1873 dans la Section des sciences sociales de la Faculté des lettres n'était pas un de ses élèves, ni un théologien, ni même un Genevois. Il s'agissait d'un agnostique, il est vrai de souche protestante, mais originaire du Jura et formé en lettres et en philosophie.

Théophile Droz était né le 22 février 1844 à Tramelan, dans une famille d'horlogers. Après un apprentissage de graveur, il se tourna vers les langues romanes et la philosophie allemande. C'est de manière discrète qu'il s'installe dans la carrière académique. Le poste d'« histoire des religions et étude des systèmes sociaux » qui va lui être confié en 1873 ne fut, la première année, qu'une simple suppléance s'ajoutant à des remplacements qu'il effectuait déjà en philosophie, durant un congé d'Amiel (l'auteur du *Journal*). On s'attendait peut-être à ce qu'Amiel démissionne, et qu'il reste, lui, comme professeur de philosophie. Mais Amiel revint, et Droz se vit confier le développement de l'histoire des religions. Sa nomina-

¹⁰ Auguste Bouvier, *Apologétique actuelle, leçon d'ouverture donnée à l'Auditoire de théologie le 27 janvier 1862*, Genève, Joël Cherbuliez, 1866.

¹¹ Auguste Bouvier, *Les sciences théologiques au XIX^e siècle; discours prononcé dans la séance d'ouverture de la Société des sciences théologiques*, Genève, A. Cherbuliez et C^{ie}, 1871, notamment pp. 27-28.

⁸ La Faculté de médecine sera inaugurée en 1876.

⁹ Maurice Olender, *Les langues du paradis. Aryens et Sémites: un couple providentiel*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1989, pp. 127 ss.

tion définitive par le Conseil d'Etat n'intervint que le 25 juillet 1874. Théophile Droz occupa cette chaire durant six ans, jusqu'en 1880, tout en collaborant à de nombreux journaux. «Sceptique désabusé» selon la formule d'Amiel, «souriant, et indulgent» selon un autre de ses amis, fervent admirateur de Renan, brillant essayiste, il écrivit de nombreux articles de journaux et de revues, mais rien qui concerne sérieusement notre discipline. Malheureusement aucun extrait des cours qu'il a donnés à Genève ne nous a été conservé. Droz finit sa carrière comme professeur de littérature française à l'Ecole polytechnique fédérale de Zürich, un poste relativement prestigieux mais sans rapport avec l'histoire des religions.

Au moment même où Droz inaugurait la chaire d'histoire des religions, un théologien né la même année que lui, Ernest Stroehlin, issu d'une famille bien en place dans la bonne société genevoise, disciple et ami d'Auguste Bouvier, licencié en théologie de Genève puis docteur de la Faculté réformée de Strasbourg, propose d'offrir en Faculté des lettres, précisément dans la Section des sciences sociales mais en tant que privat-docent, c'est-à-dire sans rémunération, un enseignement libre sur «L'état religieux du monde juif et romain à l'époque de la prédication apostolique».

Avec le départ à Zurich de Théophile Droz en 1880 (il reçoit un poste de littérature à l'Ecole polytechnique fédérale), la chaire genevoise se libère. Un concours est ouvert, pour un poste dont le cahier des charges est redéfini. L'étude des systèmes sociaux va se trouver séparée de l'histoire des religions¹².

¹² Georges Favon se verra chargé d'un cours d'étude des systèmes sociaux en 1883.

Ernest Stroehlin gagne le concours.

Devenu professeur après avoir démissionné de la Vénérable Compagnie des pasteurs, Ernest Stroehlin demeure un unioniste et un membre du Consistoire. Et c'est bel et bien la victoire d'une histoire des religions intimement solidaire de l'apologétique protestante que consacre la nomination (en Faculté des lettres) de ce disciple et ami d'Auguste Bouvier. A l'instar de Droz, Stroehlin n'a rien laissé, dans ses publications, qui fasse date dans l'histoire des religions. A côté d'une œuvre d'histoire de l'Eglise (histoire ecclésiastique, montanisme, situation de l'Eglise catholique en Allemagne, etc.), on peut relever un petit livre intitulé *L'Eglise et l'Etat, dialogue entre un partisan de l'union et un séparatiste* (Genève, 1879) et de nombreux articles sur des écrivains protestants.

La situation de l'histoire des religions au sein de l'Université donna lieu à de nombreux débats. *L'Histoire de l'Université de Genève* de Charles Borgeaud s'en fait l'écho à partir des archives: «[La Faculté des lettres] a réclamé à plusieurs reprises, contre ceux qui voulaient la transférer dans la Faculté de théologie, le maintien à son programme de l'histoire des religions. Elle estimait en effet qu'il y aurait inconvénient à donner, ne fût-ce qu'en apparence, un caractère confessionnel à une chaire qui doit être strictement scientifique, et qu'on courrait le risque d'éloigner, en la déplaçant, bon nombre de ses clients habituels.»¹³

Quand Ernest Stroehlin démissionna en 1895, à l'âge de 51 ans, la chaire fut maintenue en Lettres (Section des sciences sociales), mais

¹³ Charles Borgeaud, *Histoire de l'Université de Genève, op. cit.*, t. 3, 1934 (*L'Académie et l'Université au XIX^e siècle. Annexes*), p. 78.

sous une forme fragilisée. Elle perdit son statut d'ordinaire pour devenir simplement, comme on dit, extraordinaire. C'est dans ce contexte difficile que Paul Oltramare, qui était déjà en poste comme suppléant de Stroehlin dès 1893, devint professeur (extraordinaire) d'histoire des religions, puis, cumulativement, professeur ordinaire de latin (dès 1896), et cela jusqu'en 1928, date de sa retraite. Paul Oltramare était un latiniste reconnu. Il publia aux Belles Lettres les *Questions naturelles* de Sénèque. Il fut aussi un indianiste et un historien des religions réputé, qui rédigea entre autres d'importants travaux sur le bouddhisme¹⁴. Les étudiants de théologie suivaient ses cours d'histoire des religions.

¹⁴ Paul Oltramare est auteur de nombreuses publications dans le champ de l'histoire des religions, notamment dans *La Revue de l'histoire des religions* et dans les *Annales du Musée Guimet*: «L'évolutionnisme et l'histoire des religions», *Revue de l'Histoire des Religions* (1901); *La formule bouddhique des douze causes, son sens originel et son interprétation théologique*, Genève 1909, 52 p. (Mémoire publié à l'occasion du Jubilé de l'Université de Genève); *L'histoire des idées théosophiques dans l'Inde*, Annales du Musée Guimet, 2 vol., Paris, 1906-1923; «Les variations de l'ontologie bouddhique, du phénomène au monisme», *Revue de l'Histoire des Religions* (1916), pp. 146-184; «La laïcisation progressive de la vie publique à Rome avant Auguste», Communication faite au Congrès international d'Histoire des Religions de Paris en 1923; «La Bhagavad-Gîtâ, partie intégrante du Mahâbhârata», *Revue de l'Histoire des Religions*, 97, 1928, pp. 161-185. Paul Oltramare était persuadé de la possibilité et de l'urgence d'une spiritualité parfaitement laïque. Voici les dernières lignes d'un livre qu'il publia en 1925 chez Alcan à Paris, *La religion et la vie de l'esprit*: «Dans la série effroyable des crises de la guerre et de l'après-guerre, la religion, ou plutôt les ministres autorisés de la religion, ont fait éclater leur radicale impuissance. Qui sait? Une sagesse tout humaine réussira peut-être mieux à polariser les bonnes volontés et à être la colonne de feu qui guidera l'humanité dans sa marche à travers le désert» (pp. 228-229). Paul Oltramare est le père de Géo Oltramare, qui deviendra un fameux tribun genevois d'extrême droite, et du socialiste André Oltramare, qui lui succédera comme professeur de latin à l'Université de Genève.

Relevons qu'en 1915, la Faculté des sciences économiques et sociales ouvrit ses portes et accueillit 83 étudiants. Bien qu'issue de la Section des sciences sociales de la Faculté des lettres, elle n'attira pas à elle l'enseignement d'histoire des religions, qui resta localisé en Lettres. Paul Oltramare devait donner officiellement sa démission de l'enseignement de l'histoire des religions en 1924, tout en conservant sa chaire de langue et de littérature latines. Il acceptait cependant de faire tous les deux ans un cours d'histoire des religions.

Nous sommes alors en plein contexte d'économies sévères et de réduction des chaires. Mais c'est aussi l'époque où, «*depuis 1920, les Députés socialistes au Grand Conseil, à chaque discussion de budget, demandaient la suppression des chaires purement théologiques de cette Faculté* [la Faculté de théologie]... »¹⁵.

Certes liée aux problèmes économiques, mais plus profondément motivée par la menace que représenterait pour l'enseignement de la théologie une éventuelle accession des socialistes à la majorité gouvernementale, se pose la question de l'autonomisation de la Faculté de théologie, qui sera réalisée en 1928¹⁶. Cette même année, une chaire nouvelle,

¹⁵ Charles Borgeaud, *op. cit.* note 6.

¹⁶ En 1871, soit une année avant que le Grand Conseil genevois ne discute de la nouvelle loi sur l'instruction publique, un projet émanant du parti radical visait la séparation de l'Eglise et de l'Etat et la suppression du budget des cultes. La séparation de l'Eglise et de l'Etat sera finalement réalisée, à Genève, en 1907. La Faculté de théologie demeure néanmoins subventionnée par l'Etat. Avec la montée en force des socialistes, des pressions s'exerceront, dès 1920, en vain, pour que l'on supprime les chaires purement théologiques. En 1928 la Faculté de théologie, qui craint de devoir se plier aux éventuels diktats d'un gouvernement qui deviendrait socialiste se transforme, à sa propre demande, en une faculté autonome dont la plus grande partie du budget est financée par l'Eglise nationale protestante.

pour « La psychologie religieuse et l'histoire des religions », est créée dans une Faculté autonome de théologie protestante. Son titulaire est George Berguer, docteur en théologie. La psychologie religieuse était déjà une tradition genevoise, illustrée notamment par les travaux de Théodore Flournoy, qui diffusait les thèses de William James, et qui fut lui-même auteur, entre autres, d'un livre fameux consacré au spiritisme : *Des Indes à la planète Mars* (1899)¹⁷. C'est dans ce climat que Georges Berguer « aborda en psychologue des questions de méthode, l'étude des tempéraments religieux, la psychologie religieuse « anormale » (extases, théophanies, « prophétisme », les épidémies religieuses, etc.), la conversion, les types psychologiques et la vie religieuse, la mystique... Berguer traita de questions qui (étaient) à cheval sur les deux disciplines, telles que l'animisme, le totem, les mythes sacrificiels, et passa en revue les grandes religions de l'humanité. »

Le pasteur Edmond Rochedieu succéda à Berguer en 1944, et enseigna jusqu'en 1965. Sa thèse de théologie était intitulée *La personnalité divine. Comment faut-il l'envisager? Essai de critique philosophique et de dogmatique chrétienne sur le spiritualisme français contemporain et la théologie protestante en France et en Suisse romande* (Genève, Labor, 1938). Il deviendra aussi docteur ès lettres, avec une thèse intitulée *Angoisse et religion*, publiée en 1952¹⁸. On lui doit divers travaux sur Jung, ainsi qu'une *Initiation à l'histoire des religions* (Neuchâtel, H. Messeiller, 1954) et deux volumes d'une série sur les grandes religions du monde.

¹⁷ Réimpression, Genève, Slatkine, 1983.

¹⁸ Genève, aux Editions du Mont-Blanc.

En 1965, quand Edmond Rochedieu prit sa retraite, la Faculté de théologie, aux prises avec de nouvelles difficultés économiques et désireuse de développer un autre type d'enseignement (plus strictement théologique), se désintéressa de l'histoire des religions. La psychologie religieuse, elle, se vit attribuer une modeste charge de cours.

Le Département des Sciences de l'Antiquité de la Faculté des lettres reprit l'enseignement d'histoire des religions, grâce à l'intervention du professeur de langue et littérature grecques anciennes, Olivier Reverdin, un homme politique influent qui vit là une excellente occasion de mettre à profit le savoir remarquable d'un chargé de recherches, Jean Rudhardt. Ce grand analyste de la piété grecque, philosophe et aussi papyrologue à ses heures, devait occuper, de 1965 à 1987, une chaire intitulée « Histoire des religions antiques et disciplines auxiliaires des sciences de l'antiquité ». Jean Rudhardt est connu notamment pour sa thèse, qui a marqué l'école de Jean-Pierre Vernant : *Notions fondamentales et actes constitutifs du culte en Grèce classique. Etude préliminaire pour aider à la compréhension de la piété athénienne au IV^e siècle*, publiée pour la première fois chez Droz, à Genève, en 1958¹⁹.

¹⁹ Né à Genève le 14 janvier 1922, Jean Rudhardt nous a quittés le 29 juin 2003. Il avait eu pour maîtres, au Collège Calvin, certains des élèves directs de Ferdinand de Saussure. Ses réflexions originales et fécondes sur le sacrifice et le vocabulaire du sacré, sur le langage mythique, sur le thème de l'eau primordiale, sur l'orphisme (en particulier celui des *Hymnes orphiques* dont il nous a appris à reconnaître l'importance), le situent dans un courant de pensée proche à la fois de l'inspiration phénoménologique et de la démarche historico-anthropologique. Après sa thèse (rééditée chez Picard, Paris, 1992), ses autres ouvrages principaux ont pour titres *Le thème de l'eau primordiale dans la mythologie grecque* (Berne, Francke, 1971); (suite p. 132)

Collaborateur de Jean Rudhardt à partir de 1970, le soussigné devait lui succéder en 1988, après avoir poursuivi sa formation à Chicago. La chaire genevoise, qui demeure en Faculté des lettres, a été redéfinie et rebaptisée « Histoire des religions antiques ».

LE DÉGAGEMENT DU THÉOLOGIQUE ET UN ÉCUEIL À ÉVITER

Il est temps de tirer la leçon de ce chassé-croisé entre philologie, sciences sociales et théologie. En effet, en ce début de XXI^e siècle, on ne sait plus très bien où donner de la tête, entre ces mots d'ordre que sont la sécularisation et la dé-sécularisation, et ces appels répétés à redéfinir (pourquoi?) la laïcité. On trouve même des exemples, très près de nous (cf. notamment à Lausanne, chez le théologien Pierre Gisel), d'un usage du mot dé-théologiser comme concurrent de dé-séculariser.

Il faut regarder de très près ce vocabulaire, ces usages nouveaux, non seulement chez nous mais aussi en Islam, où « réformisme » et même « modernisme » peuvent vouloir dire « retour aux sources ».

L'histoire des religions est née, comme discipline scientifique, de la rencontre dans la seconde moitié du XIX^e siècle de l'étude philologico-critique des traditions classiques de la Grèce, de l'Égypte, de la Mésopotamie, de l'Iran, de l'Inde, de la Chine et du Japon,

avec l'étude ethnologique des cultures éloignées, ou marginalisées. Il s'agit de la rencontre de deux modes complémentaires d'expérimentation, l'un et l'autre élaborés dans la distance à soi. La possibilité de cette prise de distance dans le champ du religieux est solidaire de l'émergence, avec Rousseau, de la notion de religion civile. Il s'agit d'un processus de laïcisation, inscrit dans l'histoire moderne. C'est sur cet horizon au sens large et plus précisément dans le contexte des années septante du XIX^e siècle, qu'il m'a semblé utile de rappeler comment l'Université de Genève en vint si tôt (elle fut la première au monde) à se doter d'une chaire spécifique d'histoire des religions, trois ans après les fameuses leçons de Max Muller sur la science des religions (ou « théologie comparée »), données dans une chaire oxfordienne de philologie comparée en 1870; quatre ans avant l'introduction de l'histoire des religions dans les chaires de théologie laïcisées des Universités hollandaises (1877)²⁰; six ans avant la chaire d'histoire comparée des religions du Collège de France (1879); onze ans avant le premier cours public d'histoire des religions du Comte Goblet d'Alviella à l'Université libre de Bruxelles (en 1884)²¹.

Pour conclure, je dirai que depuis les années septante du XIX^e siècle, l'histoire des religions n'a pas cessé d'essayer de se dégager des entreprises renouvelées de récupération théologique. Le débat continue aujourd'hui, plus fortement que jamais, notamment quand ce

(suite de la p. 131) *Du mythe, de la religion grecque et de la compréhension d'autrui* (Genève, Droz, 1981); *Le rôle d'Eros et d'Aphrodite dans les cosmogonies grecques* (Paris, PUF, 1986); *Thémis et les Hôrai. Recherche sur les divinités grecques de la justice et de la paix* (Genève, Droz, 1999).

²⁰ Chaire de Cornelis Petrus Tiele à Leiden: « Histoire comparée des religions en dehors de celle d'Israël et du christianisme ».

²¹ Cf. Alain Dierkens (éd.), « Goblet d'Alviella, historien et franc-maçon », éditions de l'ULB, 1995 (« Problèmes d'histoire des religions », 6).

sont des théologiens qui préconisent de dé-théologiser certaines facultés de théologie.

Sous des dehors positivistes, l'intitulé « enseignement du fait religieux » est ambigu. Je crains qu'il ne s'agisse d'une ambiguïté dangereuse. Alors qu'on s'accorde à dire qu'il doit s'agir impérativement d'un enseignement sur les religions, et non d'un enseignement religieux, parler de « fait religieux » réintroduit une confusion.

De quel objet s'agit-il en effet ? Singulier, ou pluriel ? Derrière le prétendu « fait religieux », qu'est-ce qui se cache : les religions dans leur diversité, ou la religion, telle que ma conviction personnelle, ethnocentrique, m'en dicte (peut-être à mon insu) la perception ? Qu'est-ce qu'un « fait religieux » ? Je dois dire, en tant qu'historien des religions, formé dans cette discipline et confronté à cette question depuis quarante ans, que le « fait religieux », contrairement à ce qu'affirme Régis Debray, qui n'est pas historien des religions, est loin d'être évident. On y met ce qu'on veut.

Il vaut mieux parler d'histoire des religions. Ou mieux encore, d'histoire comparée des religions. En donnant au mot religion non pas son sens chrétien moderne (créé au XVII^e s.), de confession identitaire (un sens qui émerge avec les guerres de religion), mais son sens antique de pratique rituelle, éventuellement (mais non nécessairement, et non universellement) liée à une croyance dogmatique.

Ce qu'il faut introduire, c'est un enseignement sur les rites et les mythes. Et sur les modes particuliers de conviction et de persuasion que représentent les mythes et les rites. Ce qu'il faut étudier en priorité, dans

cet enseignement, ce ne sont pas les cinq piliers de l'islam, les dix commandements, le credo catholique ou les quatre nobles vérités, mais les pratiques élémentaires, les modes du discours, la réalité vécue, l'immense diversité des expressions. Il faut apprendre à observer ce qu'on peut observer : non pas les dogmes et les idéologies construits après coup, mais la réalité vécue par chacun. Quels objets, plus précisément ? Par exemple des questions de pratique rituelle et de calendrier ; les fêtes ; l'espace (ancrage du sanctuaire ou déplacements, sanctuaires improvisés, pèlerinages) ; le rôle des images (ou leur condamnation) ; les interdits et les règles alimentaires ; les costumes et les marques corporelles ; les coutumes matrimoniales (exigence ou tolérance en matière d'endogamie, d'exogamie) ; les coutumes funéraires, etc.

Cela reviendrait à expérimenter. Dans la comparaison. En partant tout simplement du plus proche. La classe. ↻

THOMAS DAVID, BOUDA ETEMAD ET JANICK MARINA SCHAUFELBUEHL, UNIVERSITÉS DE LAUSANNE ET GENÈVE

Le voile recouvrant la participation suisse à la traite négrière et à l'esclavage des Noirs commence lentement à se lever. Jusqu'à récemment, la Confédération helvétique s'était contentée de condamner ces pratiques, tout en soulignant sa non-implication. En septembre 2001, elle signe, avec 162 autres pays, la déclaration de Durban (Afrique du Sud) élaborée au terme de la troisième Conférence mondiale contre le racisme, reconnaissant que « *l'esclavage et la traite des esclaves constituent un crime contre l'humanité* ». Tout en s'associant à cette occasion à la Communauté internationale, la Suisse tient à marquer sa différence en soulignant, par la voix de son représentant, qu'elle n'a « *rien à voir avec l'esclavage [ou] la traite négrière* ».

Depuis, grâce à l'action politique et au travail historique, la position des autorités suisses a évolué. La participation helvétique à la réduction des Noirs à l'esclavage est désormais reconnue. En juin 2003, le Conseil fédéral « *regrette dans la perspective actuelle* » que « *différents citoyens suisses [aient] été impliqués de près ou de loin [dans le] commerce transatlantique des esclaves* ». Il se dit « *disposé à soutenir le réexamen, politiquement nécessaire, du passé* ». Il voit cependant à ce réexamen une limite qui exclut toute

demande de réparations: « *le passage du temps et des générations a un effet de prescription, [...] les générations actuelles ne sauraient être tenues pour responsables des erreurs commises par leurs aïeux* ». On le voit, une nette distinction est opérée entre d'un côté l'Etat fédéral et de l'autre les particuliers et les firmes privées. Sur la base d'une telle distinction, le sentiment de la Suisse officielle que sa responsabilité n'est pas directement engagée est clairement affirmé.

Nous allons voir que l'implication suisse dans l'esclavage des Noirs s'effectue de trois manières: par la participation d'abord à la traite négrière de marchands, de maisons de commerce et de manieurs d'argent helvétiques; ensuite au système américain de plantation esclavagiste; enfin à l'abolition de l'esclavage.

1. TRAITE NÉGRÈRE

Deux caractéristiques de la traite négrière laissent deviner que des Suisses peuvent y avoir participé.

Premièrement, la traite négrière a la particularité d'être un « commerce riche », c'est-à-dire qu'elle nécessite l'immobilisation de capitaux importants. L'importance des dépenses nécessaires à l'armement d'un navire négrier

¹ Pour plus de précisions, nous renvoyons à notre ouvrage, *La Suisse et l'esclavage des Noirs*, Lausanne, Antipodes, 2005.

s'explique principalement par la nature de la demande africaine. Contrairement à une idée reçue, l'Afrique occidentale, d'où provient la grande majorité des captifs vendus pour être asservis dans les plantations américaines, n'est pas un marché constitué de consommateurs frivoles et naïfs prêts à échanger des êtres humains contre des babioles. La nature et l'origine de la cargaison d'un navire négrier révèlent tout le contraire. Elle est composée d'un assortiment dominé de loin par les textiles ; suivent les métaux, les armes à feu, la poudre, les alcools. La cargaison d'échange n'a donc rien à voir avec les marchandises dévaluées, qualifiées péjorativement de « pacotille ».

Deuxième caractéristique : la variété des biens exigés par le marché africain est telle qu'aucune nation négrière n'est en mesure de les produire tous à elle seule. Si bien que la rubrique des textiles, par exemple, est dominée par les « indiennes » (étoffes de coton peintes ou imprimées) d'abord importées des Indes orientales, puis fabriquées dans différents pays européens. La multiplicité des lieux de fabrication des produits de traite sur le Vieux Continent a amené certains historiens à parler de « corporation négrière internationale » qui, en dehors du périple atlantique, réunit en amont de la traite des hommes et des capitaux pour fournir les produits contre lesquels sont échangés les captifs africains.

Une fois posées ces caractéristiques, il devient assez aisé de deviner les différents groupes de participants suisses à la traite négrière.

Le premier réunit des fabricants-négociants qui, depuis la Suisse (notamment depuis

Genève, Neuchâtel, Bâle, Bienne, Soleure, Berne, l'Argovie, Zurich et Glaris) fournissent des marchandises de traite. Une fraction de la production suisse d'indiennes sert à l'approvisionnement des cargaisons de traite au XVIII^e siècle. Le fait est indéniable, même si cette fraction est impossible à déterminer.

Le deuxième groupe comprend des indiens d'origine suisse qui s'expatrient pour remplir la même fonction d'approvisionnement à proximité des débouchés. Ainsi, à partir des années 1760, sont fondées d'importantes indiennes à Nantes par des Neuchâtelois et des Bâlois. Ce choix est révélateur : Nantes est au XVIII^e siècle le premier port négrier de France. Certains des indiens suisses de Nantes ne dédaigneront pas de passer, épisodiquement, de la fabrication des toiles imprimées à la traite négrière.

Le troisième groupe comprend des sociétés de négoce et des manieurs d'argent suisses, présents pour la plupart dans les ports du littoral atlantique et pour qui la traite négrière vient s'ajouter à leurs activités de commerce au loin et à leurs placements à l'étranger. Il s'agit notamment de Riedy et Turninger de Bâle, basés à Nantes et Lorient ; de Weiss et fils de Bâle, à La Rochelle ; de Rivier et C^{ie} de Genève, à Lorient ; de J.-R. Wirz et C^{ie}, à Bordeaux.

Les traces documentaires de participation de banquiers et de financiers suisses à la traite sont rarissimes. Soit parce que leur participation est insignifiante, soit qu'elle est restée très discrète, soit qu'un négociant du XVIII^e siècle est autant placeur d'argent que commerçant et fabricant. Les Burckhardt de Bâle sont de tels généralistes. A différentes reprises au cours du XVIII^e siècle, des entreprises suisses participent à la traite indirectement par le

biais de placement financier. C'est le cas notamment du Neuchâtelois David de Pury (1709-1786), installé à Lisbonne. Il est actionnaire de la compagnie à charte *Pernambuco e Paraíba*, créée en 1759, dont l'une des activités est la traite des Noirs, déportés des côtes angolaises à destination des plantations brésiliennes. De 1761 à 1786, la compagnie embarque plus de 42 000 captifs. De la même manière, des Suisses sont actionnaires de la Compagnie française des Indes, qui, de 1719 à 1756, lancent plus de 130 expéditions négrières – principalement depuis Lorient, mais aussi depuis Nantes, Bordeaux, La Rochelle, Le Havre et Saint-Malo – déportant plus de 45 000 Noirs. Autre exemple d'implication indirecte: entre 1719 et 1734, la Ville et République de Berne est propriétaire d'actions de la Compagnie des mers du Sud, sise à Londres. De 1715 à 1731, celle-ci vend environ 64 mille esclaves.

Il y a deux manières de dresser le bilan de la participation des Suisses à la traite atlantique. La première consiste à ne considérer que les expéditions négrières dans lesquelles des Suisses sont impliqués soit en tant qu'armateurs, soit en tant qu'intéressés. Il s'agit donc de Suisses assurant une fraction de l'investissement d'une expédition. Dans ce type de participation que l'on pourrait qualifier de directe ou active et pour autant que l'on s'en tienne aux données disponibles pour les ports français, des Suisses participent entre 1773 et 1830 à près d'une centaine d'expéditions négrières, sur un total de 27 200 entre le début du XVI^e siècle et la fin du XIX^e siècle.

La deuxième manière consiste, en péchant par excès, à inclure dans notre bilan les Noirs déportés dans le cadre d'expéditions lancées par des compagnies européennes à charte,

dont des actions sont détenues par des Suisses. Par ce biais, ceux-ci participent de manière indirecte ou passive à la déportation des 151 000 Noirs traités de 1719 à 1786 par la Compagnie anglaise des mers du Sud, la Compagnie française des Indes et la compagnie portugaise de *Pernambuco e Paraíba* de 1761 à 1786. Est-il besoin de souligner que le degré d'implication dans le commerce des esclaves des actionnaires suisses de telles compagnies est particulièrement difficile à déterminer?

Un bilan élargi, tenant compte de la participation directe et indirecte des Suisses à la traite, dépasserait les 172 000 Noirs déportés, soit 1,5 % des 11 à 12 millions de captifs arrachés à l'Afrique dans le cadre de la traite atlantique.

La fourniture de cargaisons de traite est une autre forme de participation à l'esclavage des Noirs. C'est une forme qui revêt, pour les Suisses, une importance beaucoup plus grande – par les hommes, les marchandises et les capitaux mobilisés – que leur engagement dans la traite atlantique. Probablement parce qu'en amont de la traite les profits à engranger sont si ce n'est plus élevés du moins beaucoup plus sûrs que dans le commerce des esclaves proprement dit, réputé comme hasardeux.

Un mot encore pour caractériser la participation dite active des Suisses à la traite négrière atlantique. Celle-ci apparaît tout d'abord comme tardive et brève: elle commence deux siècles et demi après la première expédition vers les Amériques et elle ne dure qu'un demi-siècle. La plupart des cas étudiés révèlent ensuite que les Suisses sont des négriers de circonstance. Le commerce des

esclaves ne représente – pour autant qu’il soit possible d’en prendre la mesure – qu’une fraction réduite ou marginale de leurs activités de négoce. Somme toute, la traite négrière, immorale pour nous, est, pour eux comme pour les autres marchands et investisseurs en Europe, un trafic et un placement parmi d’autres.

2. PLANTATIONS ESCLAVAGISTES AUX AMÉRIQUES

En plus de la participation à la traite, des citoyens suisses ont également été impliqués à l’autre bout de la chaîne de ce trafic, c’est-à-dire aux Caraïbes, au Brésil, et aux États-Unis, où les esclaves étaient amenés pour travailler sur des plantations. Des citoyens suisses font partie d’une élite internationale de planteurs, de marchands ou d’administrateurs qui constituaient le moteur de l’économie coloniale. Ils sont impliqués dans le système esclavagiste de différentes manières. Premièrement, des Suisses qui ont émigré dans ces régions au XVIII^e ou XIX^e siècle y exploitent des plantations sur lesquelles ils font travailler leurs esclaves. Sur les îles de Grenade, Curaçao ou Saint-Eustache, en Guyane et au Surinam, des ressortissants des cantons helvétiques se lancent dans le commerce colonial en produisant des denrées qui promettent à cette époque de rapporter gros : le sucre avant tout, mais aussi le café, le cacao, le tabac et le riz. Parfois cette émigration est organisée collectivement et sur une large échelle, comme dans le cas des 93 Bâlois qui partent en 1748 s’établir au Surinam et reçoivent des autorités coloniales hollandaises un lopin de terre, des animaux d’élevage et dix esclaves par famille. Il arrive également que les immigrés suisses participent activement à

l’administration coloniale. Ainsi, le Vaudois Jean Samuel Guisan (1740-1801) part au Surinam en 1769, où il s’engage d’abord sur la plantation esclavagiste de son oncle pour ensuite œuvrer comme capitaine d’infanterie en Guyane française, où il réalise d’importants travaux d’assèchement de marécages à l’aide du travail forcé de centaines de Noirs. Le Vaudois écrit par ailleurs un traité « avec des réflexions sur la régie des Esclaves & autres objets » dans lequel il recommande de se comporter vis-à-vis des esclaves avec un mélange de modération et de sévérité pour combattre au mieux l’importante mortalité parmi ceux-ci, et ainsi préserver cette main-d’œuvre qui coûte de plus en plus cher. Le Bâlois Isaak Faesch (1687-1758) est, lui, engagé comme Gouverneur à Curaçao alors que cette île est une plaque tournante pour la vente d’esclaves aux planteurs des colonies des Caraïbes. Faesch possède lui-même des dizaines d’esclaves.

Des Suisses qui émigrent dans les colonies de l’Amérique du Nord y tentent également de faire fortune en faisant travailler pour eux de la main-d’œuvre servile. Parmi ceux-ci, nous pouvons mentionner Jean Pierre de Pury (1675-1736), qui fonde en 1731 une petite ville en Caroline du Sud qu’il nomme Purrysburg. Quelques centaines de Suisses s’y établissent, et plusieurs d’entre eux achètent des esclaves pour cultiver du riz. De Pury aurait lui-même fait importer des esclaves pour les revendre aux planteurs de la région.

A côté de ces marchands et planteurs qui se rendent sur place, un certain nombre de citoyens helvétiques possèdent des plantations aux Amériques qu’ils gèrent depuis la Suisse et font administrer par des Européens sur place. Mentionnons à cet égard le Neu-

châtelois Jacques-Louis Pourtalès (1722-1814) qui achète, avec un industriel bâlois, des plantations sur l'île de Grenade, colonie anglaise. 320 esclaves travaillent sur les deux principales plantations où est cultivé essentiellement du sucre. Il est important de garder à l'esprit que ces possessions ou participations dans des plantations aux Amériques ne constituent qu'une partie des investissements et des affaires des négociants suisses qui sont également actifs dans d'autres domaines du commerce international.

Face aux conditions de vie et de travail extrêmement dures dans les plantations sucrières, il est fréquent que les esclaves se révoltent ou s'enfuient. Dans le but de maintenir en place le système esclavagiste si profitable, les métropoles envoient des forces armées pour réprimer ces troubles. Or, des Suisses participent activement à ces interventions. Ainsi, à Surinam, vers la fin des années 1760, les esclaves fugitifs commencent à menacer l'ordre colonial hollandais. Sur une population blanche de 3000 personnes, ce pays compte alors 5000 à 6000 marrons, nom donné aux esclaves qui se sont enfuis et ont trouvé refuge dans les forêts et des territoires peu propices à l'agriculture, ce qui les oblige à organiser des raids pour piller des plantations et se procurer de la nourriture. La Hollande décide alors d'envoyer une force expéditionnaire pour mettre un terme à ces agissements. Les 1200 hommes qui arrivent à Surinam au début de l'année 1773 sont dirigés par un Suisse, le colonel Louis-Henri Fourgeoud (env. 1715-1779), bourgeois de Bussigny. Les marrons sont chassés et anéantis, souvent dans des conditions atroces. Il convient de relever que le taux de mortalité est également très élevé chez les soldats qui succombent principalement des suites de

maladies. Sur les 1200 soldats sous les ordres de Fourgeoud, seule une centaine survivent. Ce sort est partagé par les mercenaires helvétiques qui sont envoyés par Napoléon pour combattre la révolte des esclaves de Saint-Domingue, conduite par Dominique Toussaint Louverture. Les 635 soldats, officiers et sous-officiers suisses faisant partie du 1^{er} bataillon de la 3^e semi-brigade helvétique arrivent à Port-au-Prince en avril 1803. Le bilan est lourd : la fièvre jaune, les combats et les naufrages causent la mort de pratiquement toute l'expédition. Seuls onze Suisses survivent et sept retournent en Europe. Par ailleurs, l'expédition se solde par un échec, l'indépendance d'Haïti étant proclamée le 1^{er} janvier 1804.

Tout au long du XVIII^e et du début du XIX^e siècle, des Suisses ont donc participé, avec les autres commerçants et planteurs européens, à cette économie coloniale basée essentiellement sur le sucre et l'importation d'une main-d'œuvre servile pour le cultiver. Bien que l'Etat suisse ne possède pas de colonies, ses ressortissants font partie de ces commerçants, français, anglais, hollandais, allemands ou encore danois, qui entretiennent et alimentent un négoce atlantique et un système esclavagiste. Cet apogée du commerce antillais prend fin vers 1815, le commerce entre l'Europe et cette région baisse et ce sont maintenant le Brésil et les Etats-Unis qui se trouvent au centre de l'intérêt des capitalistes européens et suisses. Rappelons que l'esclavage est aboli dans les colonies anglaises dès 1838 et dans les colonies françaises dix ans plus tard. Toutefois, au Brésil l'exploitation de la main-d'œuvre servile va continuer légalement jusqu'en 1888, et c'est dans ce pays que s'établit au début du siècle une importante colonie helvétique. Il est intéressant de

relever que c'est dans ce cadre que l'Etat fédéral se prononcera pour la première fois sur la question des Suisses esclavagistes.

Dès 1817, peu après l'ouverture du Brésil au commerce international, les premiers immigrants suisses s'installent dans les régions de Rio de Janeiro et dans la province de Bahia. Disposant souvent de capitaux considérables, ces commerçants achètent des grandes propriétés pour y exploiter des plantations. Dans la région de Bahia, des Vaudois, Neuchâtois, Schaffhousois ou Zurichois se regroupent principalement dans la colonie de Leopoldina, où ils achètent des terrains et des esclaves et se lancent dans la culture du café. La colonie connaît un important succès commercial et devient le premier centre producteur de café de Bahia. Nous retrouvons des Suisses à la tête de très grandes plantations. Mentionnons à cet égard le Schaffhousois Jean Flach qui laisse à sa mort 151 esclaves; au total sa possession est estimée à 950 000 francs, ce qui correspond à 905 fois le salaire annuel d'un maçon de son pays d'origine. Or, durant la même période, d'autres Suisses arrivent au Brésil, mais dans des conditions bien différentes. En raison des difficultés croissantes que connaissent les planteurs brésiliens pour acheter des esclaves, ils se mettent à engager des pauvres immigrants, au nombre desquels un certain nombre de citoyens helvétiques. Ces Suisses arrivent dans le pays avec le statut de colons partiaires: ils s'endettent auprès des propriétaires terriens pour pouvoir financer leur trajet et sont par la suite liés par ces dettes à leurs employeurs qui les font travailler dans des conditions très difficiles. Interpellé par le sort de ces Suisses, le conseiller national schaffhousois, Wilhelm Joos, dépose une motion en 1863. Joos

affirme que l'existence d'une main-d'œuvre servile au Brésil favorise le mauvais traitement que subissent les colons partiaires. Il demande par conséquent au Conseil fédéral de prendre des dispositions pénales contre les propriétaires terriens suisses qui achètent ou vendent des esclaves. Le Gouvernement répond le 2 décembre 1864. Il n'envisage en aucun cas de prendre des mesures contre ces Suisses esclavagistes, mesures qui porteraient atteinte « *aux droits civils suisses* » des colons et les priveraient « *d'une partie de leur fortune légalement acquise* ». Le Conseil fédéral assimile la possession d'esclaves à l'engagement d'ouvriers par un employeur suisse et trouve tout aussi injuste d'interdire l'exploitation de la main-d'œuvre servile légalement achetée que de demander à un patron de licencier ses employés. Pour saisir la portée de cette réponse officielle, il faut rappeler que les mouvements abolitionnistes contre la traite atlantique ont eu lieu un demi-siècle plus tôt et que toutes les puissances européennes ont aboli l'esclavage depuis des dizaines d'années. Dans cette deuxième moitié du XIX^e siècle, le gouvernement suisse proclame donc que ses ressortissants émigrés aux Amériques peuvent légitimement amasser leur fortune par le biais du travail forcé.

3. LES MOUVEMENTS ABOLITIONNISTES EN SUISSE

Dès le milieu du XVIII^e siècle, des individus ont dénoncé en Europe et en Amérique les horreurs de la traite et de l'esclavage. En Angleterre, on assiste même entre 1770 et 1840 à l'émergence d'un mouvement abolitionniste de masse. Durant cette période, aucun mouvement similaire ne voit le jour en Suisse. Par contre, des personnalités

helvétiques ou résidant dans l'actuelle Confédération participent au combat abolitionniste. C'est ainsi le cas de certaines maisons d'édition suisses. En effet, du fait de la censure exercée par les autorités françaises, des ouvrages doivent s'éditer hors de l'Hexagone et dans l'illégalité. De nombreuses imprimeries en Suisse – à Genève, Lausanne, Yverdon, Bâle et surtout Neuchâtel – vont jouer un rôle important dans ce commerce de livres illégaux. Parmi ces ouvrages (ré)édités en Suisse, quelques-uns critiquent explicitement la traite et l'esclavage. Parmi les plus connus citons l'*Histoire philosophique et politique des établissements du commerce des Européens dans les deux Indes* de l'abbé Raynal, condamné par le Parlement de Paris et la Sorbonne en 1781, ou encore *le Voyage à l'isle de France, à l'isle de Bourbon, au cap de Bonne-Espérance* de Bernardin de Saint-Pierre.

L'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises est finalement décrétée le 4 février 1794. Cette interdiction sera toutefois de courte durée. En 1802, Bonaparte rétablit l'esclavage et la traite. Dans le même temps, il parvient à museler presque totalement la propagande abolitionniste. Rares sont les voix qui, en France, continuent à dénoncer la traite et l'esclavage. Le Groupe de Coppet figure au nombre de celles-ci.

Entre 1786 et 1817, date de la mort de Germaine de Staël, un cercle d'écrivains (Benjamin Constant, Auguste de Staël, Victor de Broglie, Sismondi) se réunit autour de cette dernière à Coppet, localité située sur les bords du lac Léman. Défenseurs du libéralisme, de la suprématie de la liberté individuelle sur toute forme autoritaire de pouvoir, les membres du groupe de Coppet soutiennent par leurs écrits et leur engagement politique le

combat abolitionniste. Benjamin Constant considère la traite comme « [...] *l'attentat le plus exécrationnel qu'aient jamais commis [...] les hordes les plus féroces* » et appelle de ses vœux une émancipation progressive des esclaves. Les écrits de Sismondi constituent l'une des critiques économiques les plus abouties et les plus radicales du système esclavagiste.

Il apparaît que, durant la seconde moitié du XVIII^e siècle et la première moitié du XIX^e siècle, certains citoyens helvétiques ont contribué à diffuser en France les idées anti-esclavagistes formulées par les sociétés abolitionnistes anglo-saxonnes. Cette fonction de relais entre l'Angleterre et la France jouée par des Suisses est liée à la censure qui frappe dans l'Hexagone les mouvements anti-esclavagistes depuis 1760 et au climat d'anglophobie qui y règne à partir de la Révolution, situation qui contraste avec celle qui prédomine en Suisse à la même époque. Elle s'explique également par l'existence de réseaux protestants internationaux qui lient entre elles les élites anglo-saxonnes et suisses, facilitant sans aucun doute la circulation des idées abolitionnistes.

L'engagement suisse change de nature avec la deuxième vague du mouvement abolitionniste international (1860-1905). Après la disparition de la traite atlantique et l'interdiction de l'esclavage dans les colonies anglaises et françaises, puis aux États-Unis, les anti-esclavagistes helvétiques se tournent vers de nouveaux horizons, l'Afrique, où l'existence d'une traite exercée par des marchands arabes attire l'attention des nations européennes. Une véritable croisade est alors engagée pour combattre ce trafic. Plusieurs sociétés, participant à cette campagne internationale, sont fondées dans

les cantons helvétiques durant le dernier tiers du XIX^e siècle.

Contrairement à la période précédente, ces sociétés anti-esclavagistes reçoivent un large soutien populaire, en particulier dans les cinq cantons protestants : Genève, Vaud, Neuchâtel, Bâle et Berne. Vers 1860, 8% des ménages vaudois et 10% des ménages neuchâtelois cotisent chaque semaine pour les esclaves. De même, les conférences que ces sociétés organisent pour sensibiliser la population helvétique aux horreurs de la traite et augmenter ainsi le nombre de leurs souscripteurs rencontrent un grand succès. Ce soutien populaire s'explique notamment par le fait que le discours abolitionniste entre en résonance avec et est relayé par un mouvement politique spécifique, celui des libéraux-conservateurs.

La grande majorité des dirigeants des sociétés abolitionnistes fondées en Suisse durant le dernier tiers du XIX^e siècle sont en effet des libéraux-conservateurs protestants. Ces derniers, après l'accession au pouvoir des radicaux en 1848, sont progressivement relégués dans une position de minorité. Leur activité politique va désormais s'exprimer par le truchement d'une multitude d'associations philanthropiques et délaissent les institutions traditionnelles (les Parlements cantonaux par exemple). Les sociétés anti-esclavagistes constituent ainsi, pour ce groupe politique minoritaire, un lieu d'expression dans la sphère publique, au même titre que les sociétés d'utilité publique, de lutte contre la prostitution ou de tempérance. La libération de l'esclave africain constitue en effet une cause qui permet indirectement aux libéraux-conservateurs d'avancer d'autres revendications politiques.

Le « relèvement moral » constitue l'une des préoccupations majeures de ces derniers. La Suisse traverse, entre 1875 et 1890, une phase de stagnation économique aggravée par une crise politique. Les libéraux-conservateurs identifient la dépravation des mœurs et le manque de religiosité comme les principaux maux touchant le corps social helvétique et en appellent à la régénération sociale du pays. C'est aux organisations philanthropiques, et non à l'Etat, de lutter contre cette immoralité. Dans le cadre des sociétés abolitionnistes, le discours des libéraux-conservateurs va prôner la nécessité d'un relèvement moral et d'un retour à une vie religieuse. Dans cette perspective, la figure du marchand d'esclaves arabe, systématiquement décrit comme cruel et lascif, joue un rôle important : elle souligne la nécessité, pour le croyant, de se conformer aux valeurs protestantes.

Durant le dernier quart du XIX^e siècle, l'anti-islamisme a profondément marqué le mouvement anti-esclavagiste non seulement en Suisse, mais en Europe de manière plus générale. Les musulmans et les Arabes (la rhétorique abolitionniste assimile les deux termes) sont accusés d'être responsables de la perpétuation de la traite sur le continent africain. Ce dénigrement des Arabes s'inscrit dans un cadre plus large : l'expansion coloniale et la ferveur missionnaire qui, en cette fin du XIX^e siècle, se focalisent sur l'Afrique. Dans ce contexte, l'islam et les Arabes, qui sont présents depuis plusieurs siècles sur le continent, sont considérés comme des obstacles à l'implantation, en Afrique, des intérêts économiques et religieux de l'Europe, et partant de la Suisse. En 1889, lors d'une assemblée générale de la Société anti-esclavagiste suisse, l'un de ses dirigeants tient les propos suivants : « *Pendant des siècles, les*

noirs ont subi l'esclavage. Notre devoir est de les préparer à la civilisation. Il importe de se hâter, afin que la parole de Dieu arrive sur les hauts plateaux de l'Afrique centrale avant le Coran. Si les Arabes nous devancent, ils infuseront aux indigènes la polygamie, ainsi que l'esclavage, et la loi de l'amour chrétien ne pourra plus tard que très difficilement se faire accepter par eux». Pour les anti-esclavagistes helvétiques, le musulman incarne ainsi la cruauté, mais aussi l'immoralité, la polygamie étant considérée comme symbole de la dépravation barbare à laquelle le musulman exposerait les indigènes.

Le succès populaire des sociétés abolitionnistes s'explique en outre par le fait qu'elles ne touchent pas uniquement les adultes, mais également les enfants. Le système des cotisations constitue l'une des principales sources de financement de ces sociétés : des souscripteurs s'engagent à verser cinq centimes par semaine à des personnes qui sont chargées de recueillir ces cotisations. Cette pratique a une autre fonction, celle d'inculquer et/ou de consolider le sens de l'épargne, la sobriété, valeurs très importantes pour les libéraux-conservateurs. Dans cette perspective, les écoles du dimanche jouent un rôle particulièrement significatif en Suisse romande.

Ces établissements, dont certains sont dirigés par des figures importantes de l'abolitionnisme, sensibilisent les enfants à la question de l'esclavage. Des revues, comme *Le Messager de l'Ecole du Dimanche*, publient en effet de nombreux articles ou des gravures dépeignant la capture d'enfants africains arrachés à leurs parents et vendus comme esclaves.

L'objectif pédagogique de ces récits est double. D'une part, inculquer que seuls la foi

protestante et le travail peuvent sauver l'âme de ces enfants. Certaines de ces histoires racontent en effet les aventures de jeunes Africains libérés par les Missions protestantes. D'autre part, la description des horreurs de l'esclavage en Afrique suscite chez les enfants suisses de nombreux mouvements de solidarité. Les collectes qui en résultent sont consacrées à sauver les Africains, mais constituent également, aux yeux de leurs initiateurs, une pratique pédagogique destinée à enseigner aux enfants les vertus de la frugalité, de l'épargne et de la responsabilité.

Ce message moral ne s'adresse pas uniquement aux élites, mais également aux enfants des couches plus modestes de la population. Les écoles du dimanche touchent en effet un large public : durant la seconde moitié du XIX^e siècle, on estime que 5/6^e de tous les enfants vaudois ont suivi, à un degré ou à un autre, cet enseignement. Les abolitionnistes suisses s'efforcent ainsi d'élargir leur base sociale, de toucher tous les enfants, même les plus démunis. Cette politique apparaît très clairement dans le bulletin de la Société suisse de secours pour les esclaves africains, paru en 1892 : «*Nous aimerions que parmi nos collaborateurs figurent également les enfants des écoles du dimanche et les écoliers en général, également ceux qui ont de la peine à gagner leur pain quotidien, mais qui donneront volontiers une petite contribution modeste*».

CONCLUSION

Un siècle plus tard, il nous semble important de prolonger ces réflexions pédagogiques, avec toutefois des objectifs différents. Dans le cadre d'une table ronde organisée au salon

du livre de Genève en avril 2005 autour de notre ouvrage, plusieurs intervenants ont mis en évidence le fait que la traite et l'esclavage ont forgé une hiérarchie raciale assimilant les Noirs à des êtres inférieurs.² Ce discours, qui a permis de justifier ces pratiques inhumaines, perdure encore de nos jours. D'où, propos réitérés à plusieurs reprises par les conférenciers, la nécessité de rendre sensibles les enfants suisses à cette page méconnue de l'histoire du pays. Nous espérons que notre ouvrage remplira cette fonction.³ ↻

² Ce débat, animé par Alec Feuz (TSR), a réuni M. Doudou Diène (représentant des Nations Unies auprès de la Commission des Droits de l'Homme), M. Patrick Harries (professeur, Université de Bâle), M. Laurent Monnier (professeur honoraire, Institut universitaire d'études du développement) et M^{me} Boël Sambuc (Commission fédérale contre le racisme, Berne).

³ C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons intégré en annexe du livre trois documents, traitant des problématiques abordées dans l'ouvrage (la traite, l'esclavage et l'abolitionnisme) et destinés à servir de support pédagogique pour les enseignant-e-s.

MATHIEU RIGOUSTE, INSTITUT MAGHREB-EUROPE DE L'UNIVERSITÉ PARIS 8

Définir l'altérité¹, c'est penser la manière dont les discours et les images permettent, à une époque et dans un lieu donné, de circonscrire par l'ensemble de ce à quoi, de ce à qui ils opposent leur sujet parlant, la souveraineté même de ce sujet². C'est essayer de comprendre comment les institutions ayant en charge de représenter la réalité (la presse, l'école, les lieux de mémoire, les sciences, etc.) inscrivent leurs discours de vérité, entre autres médiatiques ou historiographiques, dans des constructions signifiantes du Soi et de l'Autre; comment elles investissent un mode de souveraineté dans la représentation du corps de l'Autre.

La forme des énoncés produits par les institutions chargées de légitimer une pensée d'autorité, comme la «pensée d'Etat»³, semble

s'articuler sur une lecture du monde binaire. Celle-ci est orientée par une opposition de type manichéenne entre des amis et des ennemis, de/à l'intérieur et de/à l'extérieur, dans le passé, au présent et dans l'avenir⁴. L'étude anthropologique de Pierre Clastres, *La société contre l'Etat*⁵, tend à montrer que des sociétés amérindiennes, organisées autour de la résistance à la formation d'un Etat centralisé, résistent pour cela à la constitution d'un symbolisme binaire. Elle incite à interroger précisément la forme du discours symbolique sur laquelle l'Etat appuie l'exercice de sa raison sur le territoire et la population, c'est-à-dire la souveraineté, pour comprendre les images de l'Autre que ce même discours met en œuvre.

Pour essayer de présenter la manière dont s'articule altérité, historiographie et production

¹ Cet article est une version légèrement remaniée d'une communication présentée au cours de formation continue «Je, nous et les autres: l'histoire enseignée entre identité et altérité», organisé par le CPS-GDH à Rolle, du 11 au 13 mai 2005.

² Pour une phénoménologie de la perception de l'altérité, cf. Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, (1945) 2002, 552 p., ainsi que Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, 424 p. Dans une perspective historiographique voir aussi le même, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, 675 p.

³ Pour une sociologie de la pensée d'Etat appliquée à l'altérité «immigrée», cf. Abdelmalek Sayad, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1991 et du même «L'immigration et la pensée d'Etat. Réflexions sur la double peine», in Salvatore

Palidda, *Délit d'immigration. La construction sociale de la déviance et de la criminalité parmi les immigrés en Europe*, Bruxelles, Communauté européenne, COSTA2 Migrations, 1996, pp. 11-30.

⁴ Sur les mobilisations les plus récentes et les plus novatrices de la notion d'ennemi en sciences politiques, cf. Ayse Ceyhan, Gabriel Peries (dir.), *Construire l'ennemi intérieur, Cultures et Conflits*, n° 43, L'Harmattan, automne 2001. Pour des conceptualisations plus anciennes issues de sociologies de l'altérité, cf. Alfred Schütz, «L'étranger, essai de psychologie sociale» in *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klinksieck, 1987, pp. 217-236 et Georg Simmel, «Digressions sur l'étranger» (1908), in Yves Grafmeyeret, Isaac Joseph, *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Aubier, 1984, pp. 53-59.

⁵ Pierre Clastres, *La société contre l'Etat*, Paris, éd. de Minuit, 1974, 187 p.

médiatique dans la période postcoloniale, on peut observer un discours historico-politique très significatif, celui que synthétise la réflexion philosophique de Carl Schmitt : c'est-à-dire une forme d'enfermement de la pensée politique dans la dissociation de l'Ami et de l'Ennemi. Dans *La notion de politique*⁶, l'analyse de Schmitt reprend un long mouvement qui depuis Sun-Tzu jusqu'à Machiavel et Hobbes, Marx ou Clausewitz, se dispute la place de la guerre dans l'histoire, et la notion de guerre civile dans la pensée de la souveraineté politique. La notion d'ennemi intérieur qu'il développe dans sa *Théorie du partisan*⁷, et qu'il met au centre d'une pensée de la souveraineté comme guerre civile, n'est pas étrangère à un discours d'altérité particulier, celui que la culture coloniale a récupéré dans le discours de la lutte des races, et que la République coloniale⁸ a reformulé pour se l'approprier : la mission civilisatrice. Paru en 1963, au crépuscule des guerres totales de décolonisation, cet essai s'appuie notamment sur une réflexion au sujet du statut historique d'un personnage très symbolique, le général Salan, l'un des théoriciens français de la guerre contre-révolutionnaire, devenu lui-même putschiste. Ce qui intéresse Schmitt, c'est l'idée que Salan soit devenu lui-même l'objet d'une pensée conçue sur l'encadrement de l'ennemi intérieur ; ce qui nous intéresse, c'est le fait que la réflexion de Schmitt est indissociable du statut d'altérité coloniale de l'ennemi de Salan : la population « musulmane » d'Algérie. Parce qu'ils sont « Français », les « partisans » algériens sont des

ennemis intérieurs, ils mènent donc une guerre civile ; cependant le discours des militaires putschistes et de tous les théoriciens de la contre-guérilla de cette époque ne fonctionne pas sans la construction d'une naturalité double de l'ennemi : celle de l'indigène d'une part, dont le corps sauvage, primitif, enfant, justifie la guerre en investissant l'armée de « la mission civilisatrice française » ; celle du « terroriste » ou « hors-la-loi », d'autre part, dont la « nature » pensée comme hors du cadre des « lois de la guerre » ou des « lois de la République » justifie par le statut de corps sans droit, l'exercice d'une « raison d'Etat » débarrassée de ces principes « humanistes » et « universalistes »⁹. L'exemple du discours historico-politique de Carl Schmitt et l'utilisation qu'il fait du personnage de Salan permettent de comprendre comment un schéma d'altérité, celui qui va caractériser la période postcoloniale, a pu s'établir dans le croisement d'une conception politique de l'ennemi intérieur et de la guerre civile, et des références culturelles héritées du colonialisme, dont « l'immigration » va devenir progressivement le support.

⁶ (1932), Paris, Champs Flammarion, 1992.

⁷ (1963), Paris, Champs Flammarion, 1992.

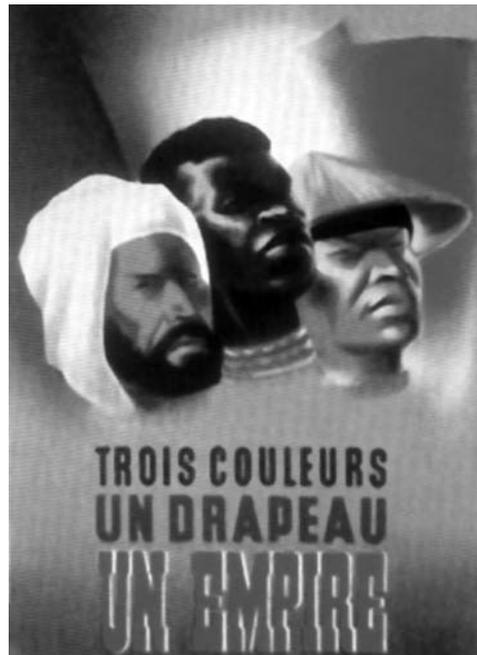
⁸ Cf. Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Françoise Vergès, *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Paris, Bibliothèque Albin Michel « Idées », 2003, 172 p.

⁹ Sur la notion de « raison d'Etat », cf. Michel Foucault, *Il faut défendre la société*, Cours au Collège de France du 28 janvier 1976, Paris, Gallimard-Seuil, Hautes Etudes, 1997. Pour une généalogie de la notion de « hors-la-loi », voir aussi son cours « Sécurité, Territoire, Population 1977-1978 », Gallimard-Seuil, 2004 ainsi que la thèse de Raphaëlle Branche, *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie, 1954-1962*, Gallimard-La suite des temps, 2001, 474 p. et l'ouvrage d'Olivier Le Cour Grandmaison, *Coloniser, Exterminer. Sur la guerre et l'Etat colonial*, Paris, Fayard, 2005, 365 p. Sur l'État d'exception et le corps d'exception, voir Giorgio Agamben, *Etat d'exception*, Paris, Seuil, 2003 et Sidi Mohammed Barkat, « Le corps d'exception et la citoyenneté intransmissible », *Tumultes*, n° 21-22, novembre 2003, *Le paria, une figure de la modernité*, Martine Leibovici et Eleni Varikas (dir.), pp. 181-192.

On doit remarquer qu'à cette combinaison d'une altérité et d'un discours historico-politique correspond un double mouvement au niveau de l'historiographie et des productions médiatiques françaises. Le premier qui va des indépendances au milieu des années 80 procède d'un oubli plus ou moins généralisé du passé colonial par l'historiographie officielle (on le voit bien dans les manuels scolaires par exemple) et une invisibilité équivalente du corps immigré dans les représentations médiatiques. Avec le déclin de l'Etat social depuis les années 80 et le retour au strict libéralisme politique et économique, les figures de l'immigré sont devenues le socle d'une image de la menace intérieure, susceptible de traduire sur le corps de l'Autre les discours d'une souveraineté perçue comme « en crise ». Le statut médiatique et historiographique de « l'immigration » permet de développer deux analyses. La première, celle qu'il faut entamer ici, consiste à envisager la manière dont les media dominants ont reformulé dans les représentations médiatiques de « l'immigration », un discours d'altérité hérité de la culture coloniale, le discours de « l'intégration ». La seconde, qui interroge la place de « l'immigration » dans le discours historiographique, constitue la base d'une réflexion collective qui mériterait d'être poursuivie par les enseignants d'histoire.

Les trois images suivantes permettent d'exemplifier la construction médiatique de l'altérité et de questionner les techniques de représentation de la souveraineté. Elles ont en commun d'articuler des discours d'altérité à des images dominantes de l'Autre, en utilisant des *diagrammes* très proches.

« Qu'est ce qu'un diagramme? C'est l'exposition des rapports de force qui constituent le



Affiche, Secrétariat des colonies, 1941.



Affiche, Festival de l'immigration de Rennes, décennie 1980.



Couverture de Plantu, Seuil, 2004.

pouvoir.»¹⁰ Cette définition appliquée aux rapports de force du pouvoir peut être reprise pour désigner les rapports de sens du savoir. Il est possible de saisir l'expression de diagrammes d'altérité dans les images dominantes, au travers de ce que Foucault appelle des dispositifs et que je nommerai pour traiter de l'altérité des « rapports d'ego-altérité » : c'est-à-dire des rapports de sens illustrés par l'image et soutenus par le discours, mettant en scène le type de souveraineté du Soi sur l'Autre.

¹⁰ Cf. Gilles Deleuze, *Foucault*, Paris, éd. de Minuit, (1986) 2004, p. 42. Sur les notions de diagrammes et de dispositifs, voir aussi du même, *Mille Plateaux, Capitalisme et schizophrénie II*, Paris, éd. de Minuit, 1980, 643 p. et Michaël Hardt et Antonio Negri, *Empire*, Paris, Ed. 10/18 (2000), 2004, 571 p., ainsi que dans une perspective plus historiographique Paul Veiny, « Foucault révolutionne l'histoire », in *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1978, pp. 202-242.

La première affiche date de 1941, elle est réalisée par le Secrétariat des Colonies sous Vichy, et repose sur un rapport d'ego-altérité caractéristique de la culture impériale¹¹. Au même niveau, les trois représentants des indigénats de l'Empire regardent vers l'avenir, et répondent aux trois couleurs du drapeau et au slogan : « Trois couleurs, un drapeau, un Empire ». Il s'agit de représenter l'unité et l'homogénéité des peuples colonisés sous la bannière de la République. Le menton relevé désigne la fierté dans l'accomplissement de la mission de « la Plus Grande France ». Pascal Blanchard et Nicolas Bancel la traduisent ainsi : « Comme à la suite d'un long processus, la France aurait unifié tous les peuples « indigènes ». Quant au Blanc, il est tout simplement absent, car, de nature « supérieure », il ne peut être représenté sur le même plan »¹². Le rapport d'ego-altérité (supériorité du « Blanc », unification des « peuples de couleur ») symbolisé dans cette affiche s'articule autour des discours d'altérité contenus dans la « mission civilisatrice » et l'image de la « Plus Grande France ». Cette affiche construit, par la juxtaposition de codes iconographiques et d'énoncés, un diagramme de la culture impériale : un espace unifié de « Dunkerque à Tamanrasset », « où le soleil ne se couche jamais », une temporalité de l'éternel tournée vers un avenir de progrès, un type de souveraineté, la République impériale, et des schémas d'identité et d'altérité stricts, « le Blanc » et « les colorés ».

La seconde affiche présente un festival de l'immigration à Rennes dans les années

¹¹ Cf. Jacques Cantier, Eric Jennings, *L'empire colonial sous Vichy*, Paris, Odile Jacob, 2004, et Pascal Blanchard, Sandrine Lemaire (dir.), *Culture impériale 1931-1961. Les colonies au cœur de la République*, Paris, Autrement, 2004, 300 p.

¹² Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, *De l'indigène à l'immigré*, Paris, Découverte Gallimard, 1998, p. 58.

1980. Elle permet d'envisager les reformulations opérées par la culture postcoloniale, sur la figure de «l'immigré», à partir d'un diagramme très proche du précédent. Toujours au même niveau, les représentants des populations immigrées (Arabes, Noirs, Italiens), stigmatisés par des caractères phénotypiques, dont le visage est toujours de trois quarts, regardent cette fois-ci vers le passé. Les premières regardent-elles leur origine coloniale et la troisième son âge d'or? Il semble en tout cas qu'on cherche à y définir un rapport mémoriel¹³, et non plus une projection vers l'avenir. La tête et le regard baissés des personnages illustrent plutôt une sorte de résignation à la fatalité ou bien de soumission non consentie à l'autorité. C'est peut-être là le trait principal qui permettrait de distinguer ces figures de l'Ami issues d'un diagramme impérial et celles issues d'un diagramme postcolonial; l'Autre («l'immigré») est envisagé comme «un problème» ou «en crise», tandis que «l'indigène» était à la fois «une solution» et «en essor». L'absence du «Blanc» permet encore une fois de distinguer, collectivement, le groupe d'altérité sur un critère phénotypique, et de l'homogénéiser, de l'opposer aux «vrais Français Blancs». Il faut renvoyer ce rapport à la prise de conscience, avec les années 1980, que les «immigrés» sont ou seront très prochainement Français, donc juridiquement indissociables de ces «vrais Français» à qui on les opposait. Les critères phénotypiques, culturels et religieux deviennent ainsi les stigmates de la distinction, qu'elle serve à promouvoir «l'intégration» ou à désigner «l'inassimilabilité».

¹³ Aux fondements d'une sociologie de la mémoire, cf. Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, (1925), 1994, 367 p. et du même *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel, (1950) 1997, 295 p.

La troisième illustration, la couverture d'un ouvrage paru en 2004 sous la plume d'un journaliste du *Monde* montre comment le discours de l'intégration a pu être réarticulé autour d'images de «l'immigré issu des anciennes colonies» pour traduire les discours d'une souveraineté postcoloniale. Cette fois-ci sur le même plan, une Marianne blanche au centre et autour d'elle deux Mariannes crépues portant des créoles. Grâce au sous-titre de *l'immigration à l'intégration*, on voit se réaliser une nouvelle opposition entre «l'immigré», absent, et «l'intégré», symbolisé par le bonnet phrygien et le «V» de «victoire». Le mot «beurs» désigne précisément les «secondes générations issues de l'immigration maghrébine», les stigmates des cheveux crépus sont censés y renvoyer dans le dessin: on observe ici le résultat de deux décennies de réduction progressive de l'image de «l'immigré» à celle du «Maghrébin», c'est-à-dire à une immigration qui hérite symboliquement du passé colonial traumatique (exit «l'Italien» ou «le Noir»).

Le titre «La crème des beurs» développe précisément l'articulation entre le discours postcolonial sur «l'intégration» et les images de «l'immigré maghrébin».

Le rapport d'ego-altérité est très différent des deux premières affiches, il situe certains «immigrés maghrébins», ceux qui portent le bonnet phrygien, sur le même horizon que la figure du Soi, mais autour d'elle, c'est-à-dire tout de même dans un rapport d'altérité, dont la hiérarchisation repose sur l'idée qu'ils ont réussi à accéder au niveau de la figure centrale, mais qu'ils s'y opposaient par leur «origine». La «crème du beur», c'est ce qu'il y a de meilleur, c'est ce qu'il faut conserver. On a

peut-être dans ce titre la formulation d'un slogan postcolonial qui correspondrait au slogan impérial «Trois couleurs, un drapeau, un Empire». Il repose sur l'idée que n'est «assimilable», «intégrable» pour «l'identité française» ou la «souveraineté républicaine», que celui qui s'est soumis à la République, et que «l'immigré maghrébin» est, par «nature», par «origine», susceptible de ne pas l'être. Comme toutes les illustrations, cette dernière repose sur un univers de non-dit, de communément admis, qui reste difficile à saisir pour qui n'y a pas été baigné. L'articulation d'un discours d'exhortation à «l'intégration» et d'une réduction des figures de «l'immigré» à celle du «Maghrébin» repose sur la longue reconstruction d'une pensée de l'altérité centrée sur la menace. Les représentations dominantes de «l'immigration» ont été organisées autour de deux suspicions: une menace concernant l'identité française et caractérisée par les valeurs culturelles et religieuses de l'islam et une menace concernant la souveraineté républicaine caractérisée par les images du «jeune délinquant de banlieue», ou du «terroriste», renvoyés à «l'immigration maghrébine» par des amalgames multiples autour de l'islam et d'une «ethnicité arabe»¹⁴.

Par ailleurs le déclin de l'Etat social et le retour à un strict libéralisme politique et économique se sont faits par l'introduction puis la généralisation dans la pensée de la souveraineté d'un discours que Foucault désignait comme «sécuritaire». Liés, selon

¹⁴ Le corps intégré est généralement organisé autour des images de l'ascension économique et sociale; il semble qu'il y ait irréductibilité du corps intégré au corps pauvre. Il est de plus construit sur une forme de mimétisme avec le corps blanc. On peut dire, pour reprendre l'expression de Fanon, que le corps intégré porte un masque blanc. Cf. Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Point Seuil, 1952, 188 p.

lui, à la pensée du libéralisme politique, les discours de sécurité prennent la population pour objet central, ils définissent le contrôle présent en fonction de la menace imaginée pour l'avenir, ils résident dans une conception du politique centrée sur une guerre civile à mener contre un ennemi intérieur¹⁵. Les représentations médiatiques de «l'immigration postcoloniale» traduisent la réduction progressive d'une pensée de la souveraineté et de l'identité aux formes du discours sécuritaire. Elles empruntent à la culture coloniale un diagramme qu'elles redéfinissent sur la figure de «l'immigré».

Pourtant ces trois affiches se caractérisent par une même stratégie de communication: «promouvoir» l'Autre, et c'est encore cette stratégie que l'on retrouve dans les manuels d'histoire contemporains, qui pour promouvoir «l'immigration» évacuent la masse injustifiable de l'histoire coloniale. Il faut comprendre, et c'est ce qu'il pourrait être pertinent de développer dans l'enseignement de l'histoire, que l'articulation entre les discours dominants sur l'altérité et la pensée de la souveraineté ne se fait pas nécessairement sur un mode négatif. Les productions institutionnelles sont organisées par une certaine binarité, qui oppose au sein de la figure de l'Autre, des ennemis et des amis, des assimilables et des non-assimilables, des menaçants et des profitables, des figures négatives et des figures positives. Dans ce sens, toute historiographie qui se couperait de l'analyse des discours et des images «positifs» pour comprendre la production d'altérité serait réduite à n'en percevoir qu'une partie du diagramme, la surface de l'iceberg. ↻

¹⁵ Cf. Michel Foucault, «Sécurité, territoire, population», *op. cit.*

LA DIMENSION MULTICULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE DANS LE CONTEXTE ESPAGNOL : UN DÉCALAGE ENTRE INTENTIONS ÉDUCATIVES ET PRATIQUES SCOLAIRES

RAFAEL VALLS MONTÉS, UNIVERSITÉ DE VALENCE, ESPAGNE

INTRODUCTION

Le problème actuel des sociétés occidentales, et de l'Espagne en particulier, n'est pas de savoir si l'on veut vivre ou non dans des sociétés multiculturelles, ce qu'elles sont déjà en réalité, mais si on l'accepte volontiers ou à contrecœur ; de sorte que le problème réside finalement dans la manière dont on envisage de vivre ensemble. Nous faisons face à un nouveau type de société qui, assurément, ne va pas cesser de voir s'amplifier son degré de multiculturalisme à toutes les échelles, du local au mondial. Cette situation nouvelle implique que les questions relatives à l'interculturel doivent effectivement constituer l'une des préoccupations prioritaires de la réflexion scolaire et éducative, spécialement là où ce problème se présente tous les jours dans les classes, mais aussi dans ces autres lieux où il n'est pas encore si fortement perçu.

Le degré actuel d'interculturalisme des sociétés développées, en utilisant cette expression pour désigner une présence et une symbiose de différences culturelles toujours plus amples dans un même territoire, ne cessera pas d'augmenter tant qu'on n'atteindra pas des conditions de vie acceptables dans l'ensemble des sociétés humaines.

Un enseignement basé sur des valeurs de justice, de solidarité, de reconnaissance positive

des différences culturelles et de promotion de la paix, visant autant que possible le dépassement des inégalités par un développement de la personnalité humaine : cette configuration est une référence, à travers différentes dimensions contradictoires, et parfois complémentaires, pour l'enseignement en général, et les sciences sociales en particulier. Ces critères font partie de ce qu'on appelle les axes transversaux de l'éducation, de ces valeurs qui doivent modeler la formation civique, personnelle et sociale des élèves en tant que citoyens responsables des diverses dimensions de leur existence, en tant que citoyens d'un pays donné, en Europe dans notre cas, mais aussi du monde entier. Ce n'est qu'ainsi, dans cette perspective mondialiste, que les dimensions européenne ou hispano-américaine actuellement en développement, pour citer deux exemples déjà connus, méritent une attention prioritaire et peuvent susciter la construction pour les générations futures d'une société plus ouverte et plus tolérante.

DU MULTICULTURALISME EUROPÉEN AU MULTICULTURALISME MONDIAL : LEUR COMPLÉMENTARITÉ POSSIBLE ET SOUHAITABLE

Pour introduire la dimension européenne et multiculturelle dans l'éducation, il faut procéder à une transformation, ou au moins à

un élargissement, des finalités traditionnelles de l'enseignement de l'histoire (et de la géographie). Ces disciplines scolaires ont joué un rôle primordial dans la création des identités nationales, auxquelles on a ajouté, mais sans grande conviction pratique, une dimension mondiale qui a été valorisée d'une manière ou d'une autre, en fonction des intérêts nationaux.

Le processus d'intégration et d'impulsion d'une identité européenne qui a accompagné, en Espagne, celui qui concernait déjà des identités régionales renouvelées et des nationalités historiques, nous met face à de nouvelles formes d'identités plurielles. Dans le cas européen, les identités sont distinctes et spécialement complexes, d'une part à cause de l'immense effort qui a été consenti par les institutions étatiques, au XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e siècle, pour la construction d'imaginaires nationaux, d'autre part en raison de la grande diversité des cultures qui ont persisté au sein des populations.

Une des tendances les plus marquantes de la trajectoire des Etats-nations au cours des XIX^e et XX^e siècles a été l'impulsion donnée à une homogénéisation culturelle des différents groupes sociaux présents à l'intérieur de leurs frontières. Tous les moyens disponibles ont été utilisés à cet effet, dont la scolarisation, qui s'est principalement consacrée à l'impulsion d'une seule langue, d'une seule religion, d'une seule loi, d'une seule nation ou d'une seule manière d'envisager l'histoire.

Cependant, la pluralité des cultures a persisté au sein de ces sociétés modelées par l'Etat-nation et elle est réapparue récemment, bien qu'avec une intensité variable.

C'est pour cela que sont évoqués deux processus, en apparence contradictoires, mais qui peuvent aussi être considérés comme complémentaires. Il s'agit en premier lieu du fameux processus de la globalisation qui, bien qu'il se réfère fondamentalement à la sphère économique et financière, tend aussi à homogénéiser la culture; et en second lieu, il s'agit de la régionalisation du monde occidental, dans laquelle on retrouve deux dimensions, économique-financière et culturelle, déjà mises en évidence. On pourrait encore y ajouter une dimension strictement politique, avec de multiples variantes.

Quand on aborde les relations possibles entre les cultures, il est courant d'utiliser deux concepts distincts, sur lesquels il n'y a pas d'accord définitif, ni stable, leur signification variant entre les pays et les auteurs. Les deux variantes les plus utilisées sont celles de l'interculturalisme et du multiculturalisme. Le premier, le plus idéal, fait ressortir l'idée de l'interaction entre des agents de cultures différentes, mais suppose également la manifestation de la capacité personnelle de remodeler, même partiellement, ces cultures. Au contraire, le multiculturalisme se centre, probablement de manière plus réaliste, sur les situations de coexistence culturelle, de tolérance mutuelle, sans souligner leurs probables interactions, leur mise en contact et leurs influences réciproques.

Mais la dimension européenne de l'enseignement, ne doit pas être comprise pour autant dans un sens réducteur et simplificateur, comme une intention de créer exclusivement un consensus autour du projet politique de l'unification européenne. La dimension européenne ne doit pas signifier la création d'un nouvel ethnocentrisme – eurocentrisme

serait le terme le plus exact – ni la substitution des patriotismes nationaux traditionnels par un nouveau nationalisme européen. Elle doit également comprendre une dimension interculturelle de base, ouverte à l'ensemble des cultures existantes, dans laquelle les idéaux de compréhension, de respect et de valorisation mutuelle, aussi bien des aspects communs que des différences culturelles, sont promus de manière claire et ferme (Conseil de l'Europe, 1986 et 1995).

La notion de dimension européenne n'est pas équivalente à celle de dimension interculturelle, les deux se référant à des présupposés géopolitiques, culturels ou ethniques différents, mais leurs finalités essentielles coïncident, ou sont pour le moins complémentaires, puisqu'elles se réfèrent chacune à l'acceptation positive de la coexistence pacifique de multiples identités culturelles ou nationales, même si c'est à des échelles différentes. La dimension européenne se réfère évidemment de préférence à une échelle intra-européenne, bien qu'elle puisse intervenir à d'autres échelles, locales, régionales, nationales ou internationales. Toutes ces échelles concernent également la dimension interculturelle, mais la spécificité de cette dernière se situe à l'échelle mondiale, planétaire.

C'est l'ensemble de ces échelles qui requiert l'attention de l'enseignement, obligatoire en particulier, comme le prévoient les axes éducatifs transversaux susmentionnés. L'institution scolaire se doit en effet de promouvoir, entre autres, une culture de la paix, entendue dans son sens le plus large et le plus essentiel (et non pas seulement comme le contraire de la culture de guerre), c'est-à-dire une culture susceptible de dépasser ou tout au moins d'affaiblir les préjugés négatifs et les stéréo-

types (Aja et al., 1999). Nous sommes en effet entrés dans une nouvelle période où les sociétés devront assurément développer toujours davantage leur degré de multiculturalisme, à toutes les échelles mentionnées.

L'inclusion des migrants dans la dimension européenne et la potentialisation de la dimension interculturelle dans l'enseignement, aussi bien par l'étude des causes globales qui ont motivé leur déplacement que par celle des difficultés relatives à leur insertion dans les sociétés d'accueil, peuvent permettre, de manière didactiquement adéquate, d'ouvrir ces sociétés à l'éducation pour le développement. Cette dernière doit être entendue comme une analyse critique des inégalités et des injustices économiques qui s'observent dans un monde certes globalisé, mais profondément différencié pour ce qui concerne les conditions de vie effectives de ses habitants.

QUELQUES RÉFÉRENCES QUANTITATIVES DE BASE

D'après les données de fin 2004, les jeunes migrants atteindraient 7,2% de l'ensemble des élèves des écoles espagnoles (environ 500 000 pour un total de 8,5 millions), avec une répartition inégale selon les régions autonomes comme au sein de celles-ci, et selon les types d'écoles, publiques ou privées. La provenance de leurs familles se divisait *grosso modo* en quatre grands groupes: les Européens, encore majoritaires jusqu'à récemment, atteignaient 25,2% (15% des pays de l'Union européenne et 10% d'autres pays); les Latino-Américains, devenus majoritaires, constituaient les 50,5% du total; les Africains, atteignaient 18,9% et les Asiatiques

4,4%. Le pourcentage des élèves provenant d'Amérique du Nord n'était que de 1,1 % (toutes ces données du Ministère de l'Éducation ont été publiées dans le journal *El País* du 15 septembre 2004, page 26).

Ces chiffres nous fournissent des données quantitatives de base sur les immigrés dans les écoles espagnoles, mais peuvent aussi servir à émettre quelques considérations sur la présence différenciée dans les classes de leurs références historiques et culturelles respectives. Ils nous permettent également de nous faire une première idée des connaissances dont les élèves peuvent disposer à propos des principales caractéristiques des cultures d'origine des migrants. Nous utilisons pour cela les données que les manuels de géographie et d'histoire de l'Éducation secondaire obligatoire (écoliers de 12 à 16 ans) fournissent aujourd'hui sur ces aires géographiques de provenance des immigrés. Les cinq maisons d'édition analysées représentent presque le 85 % des manuels utilisés dans les classes espagnoles :

Ces chiffres mettent en évidence une différence de traitement entre les deux parties qui divisent habituellement l'Europe, surtout au XX^e siècle, soit l'Europe occidentale, qui recouvre à peu près l'Union Européenne actuelle, et l'Europe orientale. Le déséquilibre induit par le nombre de pages consacré au fil des thématiques à chacune de ces deux parties est évidemment très important. Il est encore plus accentué si l'on observe les autres parties du monde. L'ensemble du continent américain ne se voit attribuer qu'un faible 4,4%, à partager également entre Amérique du Nord et Amérique latine, ce qui entraîne une nette disproportion entre les contenus des manuels scolaires et l'importance statistique de la présence des migrants qui en proviennent.

Un pourcentage très similaire (4,2%) est accordé aux pays asiatiques et un espace encore inférieur aux sociétés et cultures africaines, qui ne représentent que 3% du contenu de ces manuels. La présence de l'Océanie est minime (0,1%).

Données quantitatives relatives sur la place prise par différents espaces géographiques dans les manuels d'histoire et de géographie de l'Éducation secondaire obligatoire (en %)

Maisons d'édition	Europe en général	Europe occidentale	Europe de l'Est/Sud-Est	Espagne	Reste du monde
Santillana	35,2	19,5	5,2	27,8	11,3
ECIR	41,7	10,8	8,3	22,5	16,7
S.M.	41,3	10,6	5,6	32,5	10
Vicens-Vives	44,4	14,8	5,6	18,6	16,6
Anaya	38,8	7,2	3,8	38	11,2

Les manuels scolaires actuels ont augmenté considérablement le poids relatif de tout ce qui se rapporte à l'Europe et aux pays qui la composent. On peut aussi relever la disparition des stéréotypes négatifs contre d'autres pays européens. Les textes scolaires espagnols actuels sont donc les plus philo-européens de tous ceux qui ont été publiés jusqu'à présent, même s'ils maintiennent de manière visible un schéma bipolaire de l'Europe qui privilégie de manière très claire, quantitativement et qualitativement, sa partie occidentale, considérée comme l'Europe de base, alors que sa partie orientale est vue comme un appendice.

Comme il n'est pas possible d'augmenter les contenus des manuels actuels – cela induirait un moindre approfondissement des sujets traités et une attention insuffisante aux questions posées par les élèves –, il faudrait rééquilibrer la présence des différents pays et régions d'Europe (et du reste du monde) dans les matières historique et géographique. Une solution pourrait être d'élargir l'approche des thèmes abordés à une dimension pan-européenne (et mondiale) de manière à souligner le caractère mondial des phénomènes étudiés, tout en tenant compte des décalages temporels pour que la question analysée arrive à être une réalité pour toute l'Europe (et pour les autres parties du monde).

Le problème le plus difficile à résoudre est vraisemblablement celui de faire progresser une étude scolaire de l'Europe et du monde dans laquelle l'abondante information qui est fournie par les manuels et les enseignants permette d'entrer en contact et d'interagir avec le vécu, les émotions, les sentiments et les opinions des élèves. Cela permettrait de déboucher sur une connaissance plus raisonnée,

moins conventionnelle et moins stéréotypée que celle qu'on observe habituellement dans une grande partie de la société. Comme nous le verrons, c'est là un défi pour l'ensemble de l'enseignement – la nécessité de former des acteurs conscients et non seulement de simples spectateurs –, mais c'est d'abord une urgence majeure pour une question aussi actuelle que celle du processus de multiculturalisation de la société espagnole. Les manuels analysés prennent en compte ce problème difficile et proposent de nombreuses questions auxquelles les élèves doivent répondre, mais leur approche principale reste centrée sur les connaissances factuelles que l'élève doit apprendre, tandis que bien rares sont les possibilités offertes aux élèves d'exprimer leurs propres sentiments et opinions, et de les modifier par la discussion et le débat. C'est pourquoi un auteur a qualifié la plupart des manuels de l'enseignement obligatoire espagnol comme étant peu efficaces du point de vue d'une éducation interculturelle, organisée et planifiée pour relever le défi de dépasser les stéréotypes et les préjugés négatifs (Lluch, 2003).

LA DIVERSITÉ CULTURELLE DANS L'ÉCOLE

Quel est le traitement prédominant qu'on réserve à cette diversité culturelle dans les écoles espagnoles? Il est très difficile de donner des réponses suffisamment documentées à cette question qui n'a pas fait l'objet d'un débat ample et suivi dans notre pays (Pérez-Díaz et Rodríguez, 2003). Peut-être l'expérience la plus continue a-t-elle été celle qui a été réalisée, surtout dans l'école publique, avec les jeunes de la communauté gitane. Et ses résultats ne poussent guère à l'optimisme.

Dans une perspective théorique, cinq attitudes et options possibles face à cette question ont été distinguées dans l'ensemble de la communauté éducative. Elles vont, d'un extrême à l'autre, du rejet des différences culturelles jusqu'à la promotion de la lutte contre l'ensemble des mécanismes générateurs de pratiques racistes ou discriminatoires, et de leur dénonciation (Collectif IOE, 1999).

Une première attitude est celle du rejet des différences. La diversité est perçue comme un danger qu'il convient d'éviter (cela fait partie de la conception ancestrale des étrangers, comme objets permanents de soupçon, par rapport aux voisins proches ou aux personnes connues qui jouissent au contraire, habituellement, d'une présomption d'innocence). Par conséquent, on choisit de leur mettre les bâtons dans les roues et de rendre difficile leur accès à l'école ou, si ce n'est pas possible, on tente de réduire au minimum tout contact avec eux. Cette attitude peut émaner aussi bien des dirigeants ou responsables des écoles que des parents d'élèves qui, s'ils les considèrent trop nombreux, peuvent décider de faire changer d'école à leurs enfants.

La deuxième option consiste à ignorer les différences. On considère que l'ensemble des élèves est homogène et qu'il n'existe qu'un modèle d'élève et de curriculum. On peut justifier cette option par une perspective prétendument universaliste parce que non discriminante, dans le sens que puisque tous les élèves sont égaux, il n'y a pas lieu d'instaurer de traitement différencié répondant à leurs particularités culturelles. Selon cette option, les programmes et pratiques scolaires doivent suivre leurs propres règles établies d'un point de vue général, auxquelles tous les

élèves doivent s'adapter. Ce modèle peut rappeler, de manière assez évidente, bien que probablement inconsciente, l'aspect autoritaire et homogénéisateur de l'école nationaliste traditionnelle.

La troisième variante est celle qui part de la reconnaissance explicite de la nécessité d'éduquer les élèves de culture différente, sans modifier les programmes généraux de l'école, mais en leur ouvrant des espaces et en assurant les conditions pour que les élèves différents, qui font l'objet d'une attention particulière, puissent s'adapter au fonctionnement général de l'ensemble du groupe. Cette option se concrétise d'habitude par le principe d'une éducation compensatoire pour les élèves présentant des difficultés, qu'elles soient culturelles ou d'une autre nature. C'est aussi l'attitude qui semble recevoir le plus d'appui de la part des enseignants, du moins de l'école infantine et primaire.

La quatrième possibilité est celle que l'on associe le plus souvent à l'éducation multiculturelle (ou interculturelle, selon les auteurs). Elle adapte le curriculum en fonction de l'ensemble de la classe et incorpore des éléments des différentes perspectives socioculturelles présentes. Cette approche est relativement récente dans l'école espagnole et ne peut encore compter que sur peu de matériel didactique et d'expériences d'enseignement, soit à cause du peu de reconnaissance des diversités culturelles dans chaque école, soit en raison du poids d'une tradition scolaire homogénéisatrice.

La cinquième posture, identifiée habituellement dans les divers milieux européens comme celle de l'éducation antiraciste, est très semblable à l'éducation interculturelle,

mais elle lui ajoute une composante importante, de type économique, politique et social, en analysant l'exclusion de certains groupes socioculturels. La perspective antiraciste considère que l'école n'est pas un lieu où l'on puisse contourner ou limiter les exclusions potentielles, même si elle développe des attitudes multiculturelles et promeut des valeurs de solidarité, puisque la marginalisation et l'exclusion sont d'origine politique et économique. Il y a donc lieu d'agir aussi sur les centres réels de pouvoir, au-delà de l'intérêt évident, mais clairement limité, d'une éducation aux caractéristiques multiculturelles.

On peut se rendre compte que, de ces cinq variantes, seules les deux dernières traitent la diversité dans une perspective qui n'est pas ethnocentrique, puisqu'elles admettent l'existence d'un pluralisme culturel et tentent de proposer des modèles éducatifs permettant de dépasser les possibles discriminations qui en résultent.

La principale différence entre les deux dernières postures réside dans le fait que le programme interculturel accepte, dans ses traits les plus généraux, le système politique et social existant en considérant qu'il peut être amélioré, par exemple avec la promotion de valeurs culturelles partagées entre les différents groupes. Dans ce sens, on part de la conviction que le racisme et la xénophobie sont des phénomènes dont une composante décisive est d'ordre psychologique, qu'ils sont basés sur l'ignorance et la méconnaissance et qu'ils peuvent donc être dépassés, ou au moins limités, par une éducation adéquate, centrée sur la valorisation des diverses réalités culturelles existantes. Au contraire, la variante antiraciste part de la considération

qu'une éducation aux valeurs n'est pas suffisante pour faire face aux phénomènes racistes et xénophobes, puisqu'ils répondent aux caractéristiques propres d'une organisation sociale basée sur la domination et l'exploitation. Autrement dit, ils persisteront tant qu'on n'atteindra pas une véritable égalité des chances pour tous les groupes culturels ou ethniques.

Ces importantes différences analytiques que nous avons ébauchées ne supposent pas que les deux variantes ne puissent pas contribuer également à une nouvelle éducation interculturelle, qui prenne comme point de départ la diversité et la pluralité réellement existantes dans les classes pour tenter d'établir ou de potentialiser le plus grand nombre possible de valeurs culturelles partagées. Quant à la répercussion que ces propositions ont pu avoir dans les manuels scolaires les plus utilisés, dans les écoles ou dans l'attitude majoritaire des enseignants par rapport à ces questions interculturelles ici abordées (Pingel et al., 1994 et 2003; Prats et al., 2001), c'est une autre question.

Majoritairement, les enseignants espagnols semblent choisir les variantes deux et trois, soit les postures qui tentent d'éviter les traitements inégalitaires en classe, sans aborder positivement la diversité, sans l'assumer de manière consciente et effective. Cette attitude peut provoquer, avec le temps, des sentiments d'exclusion de la part des « différents », voire divers types de violences, en réponse à une telle marginalisation ou au sentiment d'insécurité et de danger face à la différence.

A l'heure actuelle, le matériel scolaire existant n'aborde, dans le meilleur des cas, que le traitement compensatoire des différences

observées dans les classes, perçues dans ce cas comme des déficiences concernant certains types de savoir ou de connaissances linguistiques de base, ce qui est d'ailleurs un autre aspect important de cette question. Mais le problème que nous posons ici est distinct, car nous partons du présupposé qu'une culture homogène, celle du groupe dominant, n'est pas la réponse démocratiquement la plus adéquate aux différences existantes dans l'ensemble de la société.

LES CONNAISSANCES DES ÉLÈVES EN HISTOIRE (ET GÉOGRAPHIE) DE L'EUROPE ET DU MONDE

Il n'y a que peu d'études relatives à la relation entre les connaissances des jeunes et les contenus étudiés pendant leur parcours scolaire. Les enquêtes spécifiques, jusqu'à récemment, se sont presque exclusivement centrées sur les contenus des manuels scolaires. Certaines ont été entreprises par le Conseil de l'Europe et avaient comme objectif d'éliminer des manuels les stéréotypes, expressions ou approches inacceptables, insultantes ou disqualifiantes pour d'autres pays ou sociétés. Cette pratique a eu des antécédents importants au début du XX^e siècle déjà, mais son développement principal a eu lieu au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale et se poursuit actuellement. Elle dispose de centres spécialisés qui effectuent ce travail d'analyse comparée des manuels et proposent des améliorations.

Les principaux résultats obtenus avec les élèves espagnols montrent qu'ils ne possèdent que peu de connaissances sur certains aspects géographiques de base, comme par exemple la localisation cartographique des pays euro-

péens et du reste du monde avec leurs capitales respectives. Ils révèlent aussi des connaissances des principaux événements de l'histoire de l'Europe encore plus limitées. Ils signalent également la persistance de stéréotypes et de disqualifications traditionnelles portant sur d'autres pays d'Europe, bien que cela n'ait aucune relation avec les manuels scolaires dont ils sont totalement absents, comme l'ont prouvé diverses enquêtes.

Une étude récente avec des élèves français a montré pour sa part que la relation entre les connaissances acquises à l'école et l'usage qu'ils en font lorsqu'ils se prononcent sur les problèmes liés à la construction de l'Europe reste faible (on peut affirmer la même chose pour les écoliers espagnols). Les questions posées avaient trait à la citoyenneté européenne, mais aussi à leur vécu et leurs représentations du multiculturalisme. D'après cette enquête, l'étude de l'Europe à l'école ne s'appuie pas suffisamment sur l'expérience et les questions des élèves, qui n'expriment pas ce qu'ils ont appris en classe, mais leur propre vécu et les lieux communs qu'ils ont entendus dans la société. La principale conclusion de cette étude est que si l'on prétend faire réfléchir les élèves par le biais de l'enseignement, leur faire mettre en question leurs représentations initiales et leurs stéréotypes culturels et sociaux, alors un nouveau type d'enseignement est absolument nécessaire. Il devrait tenir compte de ces représentations, mais aussi de l'imaginaire, des affects et des émotions des élèves, et pas seulement du caractère prétendument neutre de la science, accepté comme tel. En effet, le fait que les élèves n'incorporent guère leurs acquis scolaires à leur propre vie ne les aide pas à dépasser leurs stéréotypes et les simplifications socialement acceptées (Tutiaux-

Guillon, 2001 ; Cavalli, 2005). Certaines enquêtes espagnoles ont récemment donné des résultats semblables à ceux des autres enquêtes européennes (Estepa Giménez et al., 2001 ; Prats et al., 2000 ; Valls et al., 2002).

En général, toutes ces études concordent sur la proximité des visions des élèves et de celles de la société sur les pays d'origine des migrants : elles sont très conventionnelles par rapport à l'Europe. Dans tous les travaux recensés, les élèves sont très nombreux à considérer l'Europe comme le lieu d'origine des valeurs fondamentales de la modernité (démocratie et progrès) et à affirmer que l'intégration européenne est la seule voie conduisant à la paix et à une solution des problèmes économiques et sociaux.

L'ATTITUDE DES JEUNES ÉTUDIANTS ESPAGNOLS PAR RAPPORT À LA DIMENSION EUROPÉENNE ET MULTICULTURELLE

Avec les données obtenues dans les études précédemment recensées (en particulier Prats et al., 2001, concernant des élèves de 16 ans), on peut identifier avec suffisamment de clarté deux niveaux d'identité socio-géographique, politique et culturelle : un niveau plus local et plus intense, et un autre plus international, de moindre intensité et extension ; entre les deux, on trouve l'identité espagnole qui est déterminante. À partir de cette posture identitaire de base, par laquelle ils perçoivent leurs compatriotes espagnols comme les meilleurs sous bien des aspects, les jeunes valorisent les autres Européens et les citoyens d'autres pays. Mais ces données confirment ce qui a été signalé de manière réitérée : l'Europe qu'on connaît le

plus, qu'on valorise le plus et qui suscite le plus de sentiments positifs est la plus occidentale. Ce sont donc les pays les plus proches, ceux dont on connaît le mieux les références, ou qui sont considérés comme ressemblant le plus à l'Espagne, qui seraient choisis si les circonstances devaient faire changer de résidence. Cela parce qu'ils sont susceptibles, d'après les jeunes Espagnols, de permettre une adaptation plus facile et qu'ils sont suffisamment proches pour pouvoir rentrer souvent à la maison. Le reste des pays européens, et leurs citoyens, est perçu de manière plus variée. Ainsi, par exemple, les Hollandais sont bien considérés alors que les Russes le sont très mal, même si, avec la distance, le degré d'indétermination augmente.

En termes de contrastes, les jeunes Espagnols montrent une grande acceptation des Nord-Américains, bien que leurs sentiments à leur égard soient contradictoires. Cette attitude est bien différente, par exemple, de ce qu'ils expriment envers les Marocains. Pour les étudiants, les Etats-Unis sont riches et puissants, ces caractéristiques les rendant sans doute attractifs. Les Marocains, au contraire, sont perçus comme pauvres et porteurs d'une langue, d'une culture et d'une religion très différentes, ce qui produit probablement l'effet contraire.

Des données issues de ces enquêtes semblent ressortir quatre conclusions générales. La première est que les jeunes Espagnols se préoccupent d'abord de leur avenir ; dans ce sens, ils accepteraient l'arrivée d'immigrants s'ils ne lui associaient pas une restriction potentielle de leurs possibilités de travail et de réussite sociale. La deuxième est qu'ils n'attribuent pas aux migrants autant de comportements sociaux négatifs que les

adultes (délinquance, dangerosité, marginalisation). Troisièmement, les jeunes qui ont l'avenir le plus incertain, de par leur position sociale ou à cause des problèmes vécus dans leurs familles, appuient les mesures les plus restrictives en matière d'immigration. Enfin, quatrième observation, ces jeunes trouvent normal que les ressortissants de l'Union européenne puissent occuper des places de travail en Espagne, alors qu'ils ont des réticences par rapport aux étrangers extra-communautaires, tout en acceptant qu'ils occupent un poste s'ils sont plus qualifiés qu'eux. Dans ce même ordre d'idées, les jeunes Espagnols n'ont pas de réticence particulière envers les ressortissants de l'Union européenne en matière de droits civiques, politiques ou autres, dans la mesure où ils se sentent plus proches d'eux que des autres étrangers, européens ou non.

Dans ce sens, nous pouvons affirmer, pour conclure, que les données dont nous disposons actuellement nous font penser que l'enseignement de l'histoire et de la géographie (du moins d'après les contenus des manuels scolaires et les représentations des élèves) n'est pas encore parvenu à se débarrasser suffisamment de son ethnocentrisme traditionnel, bien qu'il ait déjà évolué dans une direction plus ouverte, mais encore «occidentalo-européo-centrique». Ainsi, la promotion, au cœur de cet enseignement, d'une dimension européenne et mondiale, donc pleinement multiculturelle, est une tâche qui n'est pas achevée, qui est nécessaire et qu'il s'agit de mener à bien de toute urgence. ☞

Traduction: Anne-Marie Fiore-Donno

BIBLIOGRAPHIE

- Aja, E. et al. (1999), *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*, Barcelone, Fondation La Caixa.
- Cavalli, Alessandro (dir.), (2005), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologne, Il Mulino.
- Collectif IOE (1999), *Immigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*, Valence, Université de Valence-Patronat Sud-Nord.
- Conseil de l'Europe (1986), *Contre les stéréotypes et les préjugés. Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire (1953-1994)*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle.
- Conseil de l'Europe (1995), *The european content of the school history curriculum*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Estepa Giménez, J., Friaera Suárez, F. y Piñeiro Peleteiro, R. (eds.) (2001), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo, Krk Ediciones.
- Lluch, Xavier (2003), «Multiculturalidad: invisible en los libros de texto», in *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 1. 82-86.
- Pérez-Díaz, V. et Rodríguez, J.-C. (2003), *La educación general en España*, Madrid, Fondation Santillana.
- Pingel, Falk et al. (1994), *L'Immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*, Turin, Fondation Agnelli.
- Pingel, Falk et al. (2003), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Turin, Fondation Agnelli.
- Prats, J. (dir.), Trepas, C. (coord.), Peña, J. V., Valls, R., Urgell, F. (2001), *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*, Barcelone, Fondation La Caixa.
- Tutiaux-Guillon, Nicole (2001), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*, Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique.
- Valls, Rafael et López, A. (eds.), Brotat, J., Del Moral, C., Pérez, C., Pingel, F., Rueda, F. (2002), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.

HISTOIRE, MÉMOIRE ET RÉCONCILIATION : PROBLÉMATIQUE DE L'ALTÉRITÉ AU RWANDA

JEAN-DAMASCÈNE GASANABO, UNIVERSITÉ DE GENÈVE ET LISA NDEJURU, UNIVERSITÉ
DE SHERBROOKE, CANADA

INTRODUCTION

Dans son discours lors de la réception du Prix Nobel de la Paix à Oslo en 2001, Kofi Annan, déclarait :

« Un génocide commence quand un homme est tué [...] pour ce qu'il est. Une campagne de nettoyage ethnique commence quand un homme s'en prend à son voisin. La pauvreté commence quand un enfant ne peut exercer son droit fondamental à l'éducation. Ce qui commence quand la dignité d'un seul individu est foulée aux pieds, se solde trop souvent par une calamité pour une nation tout entière. »

Cette intervention reflète les préoccupations actuelles du monde. L'histoire de chaque peuple et de chaque nation est jalonnée de conflits. Ceux-ci soit se négocient par le dialogue, soit se prolongent par des violations des droits humains caractérisées par des meurtres, des massacres ou un génocide.

Notre analyse se centrera sur le cas rwandais. Le génocide des Tutsi en 1994 tout comme les politiques d'équilibre ethnique des régimes rwandais depuis l'indépendance et les massacres perpétrés par ces mêmes pouvoirs contre les populations tutsi nous poussent à vouloir comprendre davantage à la fois l'iden-

tité Hutu-Tutsi et leur différence apparemment si meurtrière.

L'identité rwandaise n'a pas toujours été ethnique. De la même façon, l'altérité rwandaise n'a pas toujours été problématique. La construction des identités ethniques fut le résultat d'une lecture politisée des faits et événements de l'histoire.

Après le génocide de 1994, les nouveaux leaders politiques n'ont pas tardé à lancer un appel à la réconciliation. Cependant, le processus du « vivre ensemble » semble long et difficile tant les blessures sont encore fraîches et les abus récents. L'ampleur du désastre ainsi que la lenteur de la justice rendent sceptiques les victimes. Comment, en effet, croire aux valeurs de justice et de droit ? Comment créer un climat de confiance dans une population qui a perdu tous ses repères ?

La vie en société suppose des institutions politiques et sociales. Face à la complexité des contextes et des situations, une analyse multidisciplinaire et en multiperspective, respectueuse des différences et mettant en relation les aspects de partenariat trouve sa raison d'être. Cela passe par l'éducation, par les valeurs humaines partagées et parfois par l'intervention d'un tiers jouant le rôle de facilitateur.

L'absence de l'enseignement de l'histoire du Rwanda de 1994 à nos jours témoigne d'une divergence importante entre les Hutu et les Tutsi dans la lecture des faits et événements du passé. Or, les élèves rwandais ont besoin d'apprendre l'histoire de leur pays. Pour ce faire, une analyse critique et distanciée des historiens devient urgente pour sortir de l'impasse. Les politiques et les scientifiques doivent transcender leur appartenance ethnique pour répondre aux besoins de l'enseignement de l'histoire. D'une part, les moyens financiers sont indispensables et d'autre part, un travail scientifique rigoureux est nécessaire.

1. IDENTITÉ ET ALTÉRITÉ

1.1 *Identité et identités*

Comme tous les peuples, les Rwandais ont plusieurs identités : une identité nationale, régionale, clanique, familiale etc. Dans la langue Kinyarwanda, on demande à l'enfant : « de qui es-tu ? » pour pouvoir le situer. Depuis les temps mythologiques où le Dieu du Rwanda s'adressait aux trois frères Gatutsi, Gahutu et Gatwa jusqu'aux historiens de l'ère moderne, le peuple rwandais a été classé en trois groupes : Tutsi, Hutu et Twa. Mais il avait aussi d'autres identités.

Les études sur les clans rwandais traditionnels (D'Hertefeldt, 1971) montrent par exemple que les Hutu, les Tutsi et les Twa se retrouvent dans chacun des 18 clans identifiés. Ainsi, celui qui était catégorisé Hutu ou Tutsi réalisait que le Hutu et le Tutsi se retrouvaient par exemple dans le même clan des *Basinga*, des *Bagesera* ou autres *Baha*, etc.

Toute personne intègre, Hutu, Tutsi ou Twa était caractérisée par ce que les Africains

appellent l'*ubuntu*¹. Il s'agit d'un état d'être respectueux de la dignité humaine. La langue *kinyarwanda* ainsi que les us et coutumes (rites religieux, rites de mariage ou de sépulture) communs à tous les Rwandais confèrent une identité rwandaise à chaque citoyen qu'il soit Hutu, Tutsi ou Twa. Chaque Rwandais se voit par conséquent catégoriser dans un groupe identitaire selon les circonstances.

Pour les besoins de la politique coloniale de l'*indirect rule*, les théories hamites ou nilotiques des historiens et autres ethnologues, l'Eglise catholique et le pouvoir colonial se sont entendus pour affirmer la suprématie culturelle, intellectuelle, esthétique d'un groupe tutsi minoritaire sur une masse populaire hutu. Les Twa ont été oubliés. Le conflit s'est polarisé et est devenu ethnique.

Dans le contexte colonial de la fin du XIX^e siècle imprégné des idées racistes de suprématie qui allaient continuer à faire des ravages dans le monde du XX^e siècle, le pouvoir colonial est au sommet d'une hiérarchie qui dirige une minorité de Tutsi formée à l'administration qui à son tour exploite une masse de population majoritairement hutu. Tutsi devenait synonyme d'élite et de privilégié.

L'introduction de la carte d'identité dans les années trente et la mention ethnique, Hutu, Tutsi ou Twa ont cristallisé les différences sur une base *ethnique*. Cette catégorisation en

¹ Le concept « ubuntu » se retrouve dans différents pays d'Afrique subsaharienne. C'est la générosité, un geste gratuit qui n'attend pas de retour. Dans le contexte rwandais, « ubuntu » c'est ce qui définit « umuntu » (l'humain), à savoir la générosité, donc on est humain quand on est généreux (cf. Kagame, 1956). C'est aussi le fait de reconnaître l'humanité dans chaque être humain. Notre existence ne trouve sa splendeur que dans l'existence de l'autre.

trois *ethnies* a créé une prise de conscience ethnique. Les principales différences mises en exergue sont de l'ordre de l'origine, de la date d'arrivée et des activités sociales. Elles ont été longuement commentées au travers des théories hamites et bantoues.

La mention ethnique dans les cartes d'identité se basait sur le nombre de vaches en possession. Par cette procédure, certains Hutu sont devenus Tutsi et certains Tutsi sont devenus Hutu². Après l'indépendance, certains Tutsi sont devenus Hutu en fonction d'intérêts et de privilèges particuliers.

En 1959 commencent les massacres ethniques contre la population tutsi du Rwanda. De nombreux Tutsi fuient à l'extérieur du pays. En 1962, le Rwanda accède à l'indépendance. Le pouvoir est majoritairement et explicitement hutu.

De 1962 à 1990, l'ethnisation est re-institutionnalisée par les régimes successifs qui se revendiquent hutu, maintiennent la carte d'identité et promeuvent des politiques d'équilibre ethnique. Des pourparlers sont engagés pour permettre aux réfugiés de 1959 de retourner au Rwanda, mais les gouvernements refusent et les massacres ethniques des Tutsi de l'intérieur du pays, accusés de collaboration avec les Tutsi exilés, s'intensifient, surtout en 1963 et 1964.

La démocratie à parti unique du Rwanda ne fait pas l'unanimité, même au sein du pays. La population réclame un partage plus équitable du pouvoir. Les positions se durcissent.

² Avant et pendant la colonisation, une grande épizootie a frappé le cheptel et a fortement réduit le nombre de vaches. Certains éleveurs sont devenus agriculteurs.

Suite à l'échec des négociations entre le gouvernement du président Habyarimana et les Tutsi en exil organisés en Front Patriotique Rwandais (FPR), ces derniers lancent une attaque militaire en 1990.

Le conflit est interrompu par les accords de paix d'Arusha en 1993. Ces accords signifiaient la victoire, du moins diplomatique, du FPR, un retour possible d'exilés et une redistribution du pouvoir. Les extrémistes Hutu *Interahamwe* du Rwanda refusèrent ces accords et mirent en exécution le génocide planifié qui fut le paroxysme du refus de l'autre. L'engagement du FPR dans la guerre contre les Forces Armées Rwandaises aboutit à l'arrêt du génocide.

La mémoire de l'impensable est encore fraîche : on découvre encore des charniers de 1994. Le nouveau gouvernement décourage les appellations Hutu, Tutsi et Twa et appelle à la cohésion sociale.

Sur le territoire rwandais, le «vivre ensemble», même s'il a été traumatisant et reste difficile à imaginer, demeure incontournable. Cependant, l'insécurité demeure. Les bourreaux et les victimes se côtoient dans leur vie quotidienne; les planificateurs du génocide sont encore en liberté dans différents pays et promettent d'autres attaques. Le pays est toujours pauvre et, en plus de dégâts du génocide, croule sous les problèmes de santé, de manque d'infrastructures et d'insuffisance en matière d'éducation.

1.2 L'altérité vue par la philosophie

La question de l'altérité ne date pas d'hier. Elle a été étudiée au travers de plusieurs œuvres et auteurs philosophiques. *L'autre* a toujours posé problème. Souvenons-nous de

la réponse de Caïn dans la Bible. Lorsque Dieu lui demande «*où est ton frère Abel*», il répond : «*Suis-je le gardien de mon frère ?*» Cet exemple lointain montre bien le problème entre les humains, la considération du «*Je-moi*» qui ne veut pas être solidaire d'autrui. Le «*moi*» est symbolisé par Caïn, l'«*autre*» par Abel. Levinas (1972, p. 129) parle de deux êtres «*ontologiques séparés*» où Caïn nie son frère.

Nous percevons l'autre comme un rival et une menace à notre propre intégrité, à notre «*moi*», à notre identité, parce que nous ne pouvons être à la fois égaux et différents. Le «*moi*» est confronté à «*l'autre*», à la fois ressemblant et distinct. Cette ambivalence est menaçante en soi et elle fait peur.

Le contact avec les autres débouche sur la découverte du dissemblable et de l'altérité. Et c'est précisément cette connaissance et reconnaissance du multiple et de la différence qui est à la base d'une nouvelle construction identitaire. Cela devient d'autant plus pertinent que nous vivons dans un contexte multiculturel et interculturel.

Dans son livre *Humanisme de l'autre homme*, Levinas pense que «*l'unicité de l'être, à tout instant consisterait simplement dans le fait que les hommes se comprennent dans la pénétration des cultures*» (p. 36). Dans sa réflexion, il affirme que la relation à l'autre est le début de l'intelligibilité, de la capacité d'accepter l'autre. Il s'agit d'apprécier l'humanité en l'autre et de se sentir concerné par ses préoccupations.

Or, nous constatons autour de nous que les hommes se séparent sur fond de culture, de sexe et d'orientation, de race, d'ethnie, de

religion, de langues, etc. Les peuples se battent pour profiter des richesses et des avantages sociaux.

Pendant des décennies, l'Europe s'est considérée comme dépositaire de la civilisation modèle que les autres nations devraient acquérir. La colonisation fut la mise en pratique de cette domination imposée.

Dans sa critique, Levinas montre que «*la civilisation occidentale apparaît comme l'expression la plus avancée de l'évolution des sociétés humaines, et les groupes primitifs comme des survivances d'étapes antérieures, dont la classification logique fournira, du même coup, l'ordre d'apparition dans le temps*» (1965, p. 6). Le sentiment de supériorité ou la non-reconnaissance de l'autre non-européen permet l'appropriation des ressources et des avantages sociaux. Le droit à la dignité, à la sécurité, au développement et le droit de bénéficier des richesses deviennent des privilèges réservés à la classe dominante. Cette dynamique se poursuit à l'intérieur des pays en développement où le pouvoir se retrouve souvent entre les mains d'un seul groupe qui l'accapare et ceci au détriment de la population qu'il est censé protéger, qui, elle, souffre de la faim, de la pauvreté, de la misère.

La Révolution française a été le début de la revendication des peuples occidentaux pour de meilleures conditions de vie. Elle a aussi déclenché l'idée d'un partage plus grand des pouvoirs, la démocratie et l'état de droit, mais aussi le droit pour tous les citoyens. La Seconde Guerre mondiale, la plus terrible en termes de victimes humaines, a traumatisé l'Occident et de ce traumatisme est née l'aspiration des droits de l'homme à l'égalité dans la différence.

On peut se demander quelle leçon le Rwanda et peut-être l'Afrique tireront de cette histoire qui a culminé en ce qui les concerne dans le génocide des Tutsi de 1994.

2. L'ALTÉRITÉ HUTU/TUTSI/TWA ET LE CONFLIT RWANDAIS

Les livres d'histoire sur le Rwanda d'avant les années 1970 et les manuels scolaires d'histoire utilisés jusqu'au génocide de 1994 ont présenté les Twa comme les premiers habitants vivant dans la forêt. Les mêmes sources affirment que les Hutu sont arrivés vers le VII^e siècle en provenance de la région du Tchad et qu'ils pratiquaient l'agriculture. Les Tutsi seraient arrivés vers le XII^e siècle, de l'Éthiopie, avec des troupeaux de vaches.

Au cours des siècles, les trois groupes ont vécu ensemble, ont échangé les produits vivriers de leurs activités jusqu'à ce que chaque groupe apprenne et pratique les métiers des autres et en vienne même aux mariages mixtes. Dans la société rwandaise avant la colonisation, le Tutsi était perçu comme le riche possédant plusieurs têtes de bétail, le Hutu comme le pauvre, le Twa comme le serviteur.

Les conflits recensés avant la colonisation n'étaient pas de nature *ethnique* mais opposaient des Tutsi entre eux ou des Hutu entre eux pour la conquête du pouvoir dans leurs régions respectives.

La colonisation et l'évangélisation opérèrent des changements politiques et sociaux dans le royaume. Pour gouverner, les missionnaires et les colonisateurs, d'un commun accord, appliquèrent l'adage bien connu depuis les

Romains: «diviser pour régner». Les divisions furent orchestrées entre les Tutsi, détenteurs du pouvoir et les Hutu, groupe majoritaire. Dans le domaine politique, la réforme Mortehan⁴ de 1927 supprima la fonction de *Préfet du sol* qui revenait aux Hutu et celle de *Préfet de l'armée* occupée soit par un Twa, soit par un Tutsi, soit par un Hutu. Il garda celle de *Préfet du pâturage* dévolue aux Tutsi (Kagame, 1975). Du coup, les Hutu et les Twa furent écartés des fonctions de la plus haute direction du royaume. Dans le domaine social, Mgr Classe⁵ interdit l'entrée des Hutu et des Tutsi pauvres dans l'école d'Administration d'Astrida (Butare) (De Lacger, 1939).

En 1931, Mgr Classe, prélat de l'Église catholique et Charles Ryckmans, Commissaire résident belge, décidèrent la déposition du Mwami⁶ Musinga parce qu'il avait refusé de se convertir à la religion catholique. Ils désignèrent son fils Rudahigwa qui était déjà catéchumène au mépris du traditionnel collègue des dépositaires du code ésotérique qui intronisait les *Bami*. Les Belges introduisirent l'*Akazi* (corvées) (Harroy, 1984), accompli par les Hutu et les Tutsi pauvres. Cette mesure impopulaire, comme toutes les grandes décisions, fut décidée par les colonisateurs et mise en application par les Tutsi.

Dans les années cinquante, l'esprit d'indépendance de Rudahigwa vis-à-vis des Pères Blancs⁷ et de l'administration belge lui

⁴ Le Commissaire résident belge de l'époque.

⁵ Deuxième vicaire apostolique du Rwanda (de nationalité française), (1922-1945).

⁶ Mwami (pluriel Bami) signifie Roi. Nous utilisons le terme en kinyarwanda car il fut gardé pendant la colonisation. L'historiographie rwandaise parla du Mwami du Rwanda pour le distinguer du Roi des Belges.

⁷ La *Société des Pères Blancs* ou *Missionnaires d'Afrique* fut fondée par le cardinal français Charles Lavigerie à Alger en 1868 pour évangéliser l'Afrique.

causa des ennuis. Il réclamait l'indépendance et le droit à l'autodétermination. Les missionnaires et les autorités belges réprimèrent cette initiative, qui, si elle avait abouti, aurait conduit les Tutsi à l'indépendance. Or, les colonisateurs souhaitaient la victoire de la majorité hutu et soutenaient l'élite de ce groupe. Les autorités ecclésiastiques et coloniales avaient peur d'une victoire des Tutsi qui les aurait chassés du pays. Les divisions ethniques opérées par les autorités coloniales et les missionnaires furent mises par écrit et acceptées par les concernés comme *normales*.

Le sentiment de dominant et de dominé né de la vision de l'autorité coloniale se propagea entre les Tutsi et les Hutu et les deux se retrouvèrent dans une opposition non souhaitée et une rivalité attisée par les missionnaires et les colonisateurs, surtout après le sacre de Mgr Perraudin⁸ en 1956. Désormais, l'image du Tutsi propagée était celle de l'opresseur alors que l'image du Hutu était celle de l'opprimé. L'Eglise catholique, au travers du journal *Kinyamateka*⁹, joua un rôle dans la diffusion de telles informations dans le but de diviser les Hutu et les Tutsi, surtout lorsque la question de l'indépendance fut clairement posée. Dans ce processus d'accession du pays à l'indépendance, les Hutu et les Tutsi se considéraient désormais comme concurrents pour gouverner le pays. Depuis la publication du document « Mise au point », en février 1957, jusqu'à la proclamation de l'indépendance en 1962 (Nkundabagenzi, 1961), les principaux leaders politiques de chaque camp espéraient gagner la bataille

⁸ Père Blanc d'origine suisse, évêque au Rwanda de 1956 à 1989.

⁹ Bimensuel en langue kinyarwanda fondé en 1933 par l'Eglise catholique.

et tous les moyens étaient utilisés pour disqualifier l'autre. Ils se retrouvèrent ennemis réels.

Pendant cette période post-indépendance, la société rwandaise n'a pas eu, sinon peu, d'expérience pour définir les valeurs collectives partagées. Une partie de l'histoire était occultée. En effet, parler du passé revenait à parler du Tutsi, ce dominateur vaincu. Le discours politique ne cessait de clamer que la dignité humaine, la tolérance mutuelle et le respect de la diversité étaient mis en pratique au travers des actions de développement. Or, la politique d'équilibre ethnique initiée par le Président Habyarimana allait à l'encontre de l'égalité des chances, puisque le système des quotas ne permettait ni la liberté d'étude, ni celle d'entreprise.

La construction des mémoires collectives au Rwanda s'est basée sur la façon dont l'histoire du pays a été racontée, écrite et enseignée. Certains faits et événements du passé ont été interprétés à des fins politiques et ont été par conséquent biaisés. Les discours des leaders politiques Hutu et Tutsi ont conduit à une lecture divergente des événements de 1959. La haine réciproque de cette date a été transmise aux générations qui ont suivi. Les mémoires devenaient de plus en plus ethniques et exclusives.

Les recherches menées dès la fin des années 1970 (Chrétien, 2000, Kanimba Misago, 2003) remettent en cause les théories existantes, *hamites* et *bantoues*, ou tentent d'éclaircir la période controversée de 1959 (Byanafashe, 2003). L'histoire doit être constamment soumise à la critique en fonction des nouvelles données. De même, pour redéfinir l'identité, surtout dans les sociétés divisées, il faut revoir

en profondeur les formes qui l'ont définie jusqu'à maintenant.

Notre identité n'est pas définitive car elle est confrontée à l'altérité changeante et à la compréhension que nous en avons. Par conséquent, la question de l'altérité comme celle de l'identité d'ailleurs, reste toujours présente.

3. LES RESPONSABILITÉS DE L'ÉTAT ET DES PERSONNES

Il est important de parler de la prise de conscience de tout un chacun dans la compréhension des problèmes et dans la recherche collective de solutions. Aujourd'hui, la responsabilité de tous, à tous les échelons politiques et sociaux est indispensable. Les partis politiques en présence, la société civile, les media, les milieux économiques, les universités, les écoles, les églises constituent différentes sources d'énergie et de force pour le développement des populations au niveau local, régional et national. Dans le cas du Rwanda, l'objectif politique est la cohésion sociale. Celle-ci est nécessaire et souhaitable pour éviter un autre génocide.

3.1 *Les responsabilités de l'Etat et la cohésion sociale*

Dans la période précoloniale, il serait illusoire de croire que les Rwandais vivaient en parfaite harmonie. Comme partout ailleurs, des conflits de pouvoir, des guerres de clans et de conquêtes pour imposer la suprématie et annexer des territoires, ont caractérisé le peuple rwandais. Les conflits armés se terminaient par la victoire d'une des parties et l'échec de l'autre. Les conflits non-armés sur les collines étaient résolus par les juridictions

*Gacaca*¹⁰. L'accusé et la victime étaient réunis en présence des villageois. Le *sage* du village arbitrait les échanges.

L'intervention d'un tiers s'avérait donc nécessaire pour que le « moi » et l'« autre » reviennent à l'état de dialogue dans le respect mutuel. L'autorité morale des *sages* et l'implication de la population dans le Gacaca permettaient de rendre justice à la personne lésée. La sanction et la réparation étaient généralement à la hauteur de la gravité de la faute.

Au cours de la période de 1962 à 1994, l'Etat rwandais qui s'est toujours défini comme garant de la sécurité territoriale, a souvent oublié de protéger ses citoyens contre les dérives de certains d'entre eux et les agressions physiques ou morales contre les voisins sous prétexte de différences ethniques. Or, la *responsabilité de protéger*¹¹ chaque citoyen revient à l'Etat. Durant 30 ans, le pays n'a pas su prévenir les différents conflits et massacres qui se sont succédé. Au contraire, il les a souvent provoqués, attisés ou soutenus. En 1963, 1964 et 1965, les massacres des Tutsi furent orchestrés par le pouvoir de Kayibanda en réaction aux attaques des Rwandais réfugiés au Burundi et partisans¹² du parti UNAR. Le discours du Président Kayibanda ne laisse pas de doute sur les intentions du pouvoir: « *A supposer que, par*

¹⁰ Gacaca (prononcer *gatchatcha*): juridictions traditionnelles rwandaises instituées pour résoudre les conflits. Après le débat arbitré par le « sage » du village, le coupable était obligé de faire réparation. Il payait tout de suite ou un délai lui était accordé. Les deux protagonistes repartaient réconciliés.

¹¹ Rapport de la Commission Internationale de l'Intervention et de la Souveraineté des Etats présenté au Secrétaire général de l'ONU fin 2001.

¹² Ces partisans étaient appelés *Inyenzi* (cancrelats). Nom donné aux Tutsi pour les discréditer.

impossible, vous veniez à prendre Kigali d'assaut, comment mesurer le chaos dont vous seriez les premières victimes. [...]. Ce serait la fin totale et précipitée de la race tutsi» (cité par Saur, 1998, p. 35). Radio Vatican qualifia ces massacres de «*plus terrible génocide systématique depuis le génocide des Juifs*» (Linden, 1999, p. 363)¹³. L'expérience se répéta en 1973 avec le conflit entre les Hutu du Nord qui voulaient le pouvoir et ceux du Sud et du Centre qui ne voulaient pas le lâcher. Les Tutsi furent des boucs émissaires et massacrés. Les responsables de ces tueries reçurent des postes à responsabilité importants: le meurtre était récompensé, jamais puni.

Le rapport de l'ONU de 2001 insiste sur la responsabilité de prévenir, de réagir et de reconstruire. Dans le Rwanda post-génocide, les conséquences du génocide sur la population appellent à une implication du pouvoir politique dans les domaines aussi divers que celui de la politique, du social, de la justice, de l'éducation, de la santé ou de l'économie. De fin 1994 à 1997, des programmes d'urgence ont été mis en place par le pouvoir, la société civile et les organisations internationales. Il a ensuite fallu commencer la reconstruction des infrastructures, des écoles, des centres de santé, des logements ainsi que l'établissement de la justice. Ces besoins prioritaires de la population constituaient les nouveaux défis du pouvoir. L'après génocide nécessitait des mesures exceptionnelles en adéquation avec la nouvelle donne politique et sociale. Rendre justice et faire réparation devenait un préalable pour entamer le processus long et difficile de réconciliation ou du vivre ensemble.

¹³ Première édition en 1977 sous le titre «Church and Revolution in Rwanda».

Les juridictions traditionnelles *Gacaca* ont été remises en place pour épauler le gouvernement dans le jugement des présumés coupables de génocide. Les planificateurs, les organisateurs et les leaders du génocide qui ont agi en position d'autorité, les meurtriers de grand renom ou coupables de tortures sexuelles ou de viols sont jugés par les tribunaux ordinaires. Ces juridictions *Gacaca* s'occupent de tous les autres cas (homicides involontaires, vols, etc.). Chacune de ces juridictions est constituée de 19 juges élus, connus pour leur intégrité. Ces juges civils ont reçu une formation avant d'entrer en activité.

Les prisonniers sont amenés sur leurs collines et la communauté écoute les accusés et les plaignants. Les juges décident des mesures à prendre envers l'accusé. La transparence de ce système permet aux villageois d'exprimer leurs opinions. Le jugement, arrêté par la communauté, est généralement bien accepté par les parties en conflit.

Devant ces juridictions *Gacaca*, sont présentés des Tutsi et des Hutu modérés qui sont victimes de la barbarie, ainsi que des miliciens *Interahamwe*. Puisque tous les Hutu ne sont pas des miliciens, les questions d'identité et d'altérité sont donc déplacées. D'un côté les victimes et de l'autre les bourreaux. Lorsqu'un Hutu milicien est confronté à un Hutu victime lors d'un procès *Gacaca*, le «moi» et l'«autre» ne renvoient ni au Hutu ni au Tutsi, mais au génocidaire et à la victime.

Dans l'objectif de la cohésion sociale, les projets politiques depuis 2000 sont insérés dans le programme appelé «vision 2020», c'est-à-dire, les réalisations à accomplir pendant une période de 20 ans. Le projet politique porte

sur tous les secteurs de développement à savoir l'agriculture, la santé, l'aménagement du territoire, les infrastructures et l'éducation.

La réconciliation entre les Hutu et les Tutsi ne peut pas être décrétée. Elle sera longue et se fera d'elle-même au travers des projets politiques et sociaux par lesquels les deux groupes se sentiront concernés. Toute initiative menant au dialogue et à la rencontre est à soutenir. Des projets simples tels des rencontres sportives ou culturelles entre écoles, la solidarité entre jeunes (la participation à une même équipe de foot, à un groupe de danseurs et de chanteurs) permettent le rapprochement et la recherche commune d'une solution.

Le projet appelé « journées d'histoire », commencé en 1998 et arrêté en 1999, réunissant les historiens rwandais et autres scientifiques intéressés par la question rwandaise, avait suscité un espoir. L'émotion suscitée par le génocide n'a pas permis une réflexion approfondie et continue sur les éléments d'interprétation divergente des faits historiques. Le manque à la fois de moyens et de volonté des historiens rwandais n'a pas permis une reprise des discussions sur le passé du pays. La conséquence de cette mésentente est l'absence de l'enseignement de l'histoire du Rwanda dans les écoles primaires et secondaires.

3.2 Les responsabilités individuelles et la question du pardon

Onze ans après le génocide de 1994, les témoins, victimes ou bourreaux, sont encore vivants, les séquelles sont encore visibles et les conséquences se manifestent surtout au niveau des traumatismes psychiques et psychologiques qu'endurent les victimes. Celles-ci ont par conséquent moins tendance à pardonner. Une personne profondément blessée

morale ou physiquement a besoin de temps pour accepter le mal subi, pour faire mémoire de ceux qu'elle a perdus. La rapidité et la réussite du génocide furent rendues possibles par la proximité des victimes et des assassins, les voisins ayant été tués par leurs voisins.

Certains accusés refusent de reconnaître leurs crimes alors que les juridictions Gacaca et autres tribunaux présentent des preuves tangibles. D'autres accusés ne regrettent pas leurs actes (Hatzfeld, 2003) et récusent la réparation. Pourtant, la demande d'excuses est toujours importante pour faciliter sinon une réconciliation du moins un respect.

Quant aux victimes, elles souffrent souvent des séquelles du génocide et n'ont pas le courage de témoigner car pour elles, c'est la désolation et la résignation. Elles n'ont plus confiance ni en la justice, ni en la vie. Elles ont aussi peur de témoigner par peur de représailles d'un voisinage qui leur rappelle leurs tortionnaires; en effet, elles craignent pour leur sécurité et préfèrent rester à l'écart des procès. Ce n'est pas parce que les protagonistes sont voisins qu'ils vont se réconcilier facilement. C'est même l'effet contraire. Elles ont peur de revivre les scènes de 1994.

En ce qui concerne le pardon, il peut dépendre de plusieurs facteurs: le mobile ou l'intention du crime (intention claire *versus* intention pas claire); la disparition des séquelles (conséquences très sévères ou moins sévères affectant la victime *versus* conséquences actuellement disparues); la proximité sociale de celui qui offense (degré de voisinage, difficulté à pardonner la personne qu'on voit régulièrement); les excuses et la demande de pardon de celui qui offense (contrition pour l'acte commis). L'âge constitue un autre facteur dans

le processus de pardon. Les jeunes ont tendance à pardonner plus vite que les adultes.

3.3 *L'école et l'enseignement de l'histoire*

L'engagement des historiens devient indispensable. Par leur analyse critique et distanciée, ils aident les dirigeants et les peuples à laisser de côté les réactions émotionnelles et à comprendre les phénomènes du passé, du présent et à construire leur futur.

Les enseignants et les formateurs peuvent avoir une influence sur la façon de penser des apprenants. Ils orientent ainsi celle de la société future. Car en général, ceux qui divisent sont ceux qui gouvernent et qui sont passés par l'école. Lors d'un entretien dans le cadre de notre thèse, le père de Judith nous a révélé sa tristesse à propos de ce que sa fille lui a raconté le soir après l'école :

« Un jour, de retour de l'école, ma fille m'a dit : « Papa, je cesse d'être Tutsi ». Je ne comprenais pas ce que cela voulait dire et je lui ai demandé de m'en dire un peu plus. Elle m'a déclaré : « Notre maîtresse a dit que les Tutsi étaient méchants, qu'ils frappaient les Hutu, qu'ils les humiliaient. Les Tutsi ne faisaient rien ; ce sont les Hutu qui travaillaient pour eux. Tu comprends papa, les Tutsi étaient vraiment méchants. Je crois que nous devrions changer et abandonner d'être Tutsi ». J'ai regardé ma fille et j'ai eu pitié d'elle. Il était difficile pour moi de lui dire le contraire de ce qu'avait dit la maîtresse. Mais comme j'étais le père, j'ai essayé de la rassurer, de la mettre en confiance et de lui dire ce que je pensais. Je lui ai expliqué l'histoire que moi je connaissais, sans accuser la maîtresse ni la traiter de menteuse. De plus, pour l'examen, il fallait qu'elle sache ce que la maîtresse avait dit et non pas ce que j'avais dit. »

L'enseignement de l'histoire du Rwanda reste problématique. Depuis le génocide, l'histoire du Rwanda n'est enseignée ni à l'école primaire ni à l'école secondaire. Des séminaires et des conférences sur les questions d'histoire ont été organisés et d'autres rencontres sont prévues pour réfléchir sur les questions qui divisent depuis 40 ans, notamment les événements de 1959. Des initiatives sur le retour de l'enseignement de l'histoire nécessitent des appuis politiques, financiers et humains. Toute vision, pour autant qu'elle reste porteuse de valeurs morales positives, pourrait faire naître une éthique dans la conception et la pratique de l'enseignement en général et de celui d'histoire en particulier. Elle servirait de levier aux enseignants pour une éducation à la compréhension mutuelle, et transcenderait sans heurt la spécificité de l'éducation nationale.

Le programme « vision 2020 » dans le domaine de l'éducation se propose d'insister sur l'éducation pour tous en veillant à la construction des écoles, à la diminution des taux d'abandon (12,8%) et de redoublement scolaire (37,6%). Cela nécessite des programmes adaptés, des contenus de manuels axés sur le contexte national et le développement du pays et des enseignants qualifiés et compétents. Pour ce faire, un effort particulier sera mis sur la formation initiale et continue des enseignants. Les centres de perfectionnement des enseignants permettront notamment l'amélioration des connaissances dans les domaines des langues (français et anglais) et des nouvelles technologies de l'information.

Dans un monde caractérisé par les conflits sanglants, le contenu des manuels renvoie trop souvent une image négative de l'« autre ».

Il devrait présenter toutes les facettes des conflits et permettre d'initier un débat de fond entre élèves sans prendre parti. L'enseignant a plus que jamais un grand rôle à jouer dans la reconquête des valeurs. L'acquisition réelle des connaissances nécessite une transmission exacte, équilibrée et impartiale du savoir. Les programmes d'histoire devraient accorder davantage de place au caractère de complémentarité des rencontres. C'est le rôle des concepteurs des manuels d'élaborer des contenus adaptés et adéquats. Face aux idées préconçues et à la segmentation des identités collectives, les contenus d'histoire et leur enseignement requièrent de la clairvoyance et de la responsabilité de la part des auteurs et des praticiens.

Au Rwanda, les enseignants ont tendance à donner l'image de détenteurs d'une vérité immuable, ils interprètent les contenus à leur manière et proposent des enseignements sous forme de récitation. Or, en histoire, ils devraient au moins promouvoir un esprit critique et un débat argumentatif au sein de la classe. L'objectif d'un enseignement d'histoire devrait être la mise à jour de la contribution et de la participation de tous les groupes ou de tous les peuples à l'évolution de la société et de l'humanité. Le cours d'histoire a aussi pour mission l'identification des interactions sociales et culturelles qu'ont provoquées et que provoquent les rencontres.

CONCLUSION

Au-delà de l'objectif politique d'une cohésion sociale, la population du Rwanda doit retrouver les bases d'un vivre ensemble. Les mentalités changent lentement d'autant plus

que les bases du conflit sont profondes et tracées au sang. Le désastre de 1994 a fait prendre conscience à une majorité de Rwandais de la nécessité de réfléchir à des solutions adéquates. Le dialogue dans le respect mutuel semble la meilleure arme pour lutter contre l'escalade de la violence. Cela demande à chacun des protagonistes de ne pas considérer l'autre comme un ennemi, mais d'abord comme «l'autre-moi», un être humain. D'ailleurs un proverbe rwandais ne dit-il pas «*Umuntu ni nk'undi*» («*Un humain est comme un autre*»)? La déshumanisation et l'humiliation de l'autre aboutissent au conflit; le respect et la considération de l'autre permettent le dialogue, clé pour la résolution de conflits.

Quant au système scolaire, lorsqu'il est pris dans sa globalité, il peut proposer une perspective morale collective des citoyens. L'éducation devient un code des valeurs par lequel la société souhaite vivre et entend être jugée. L'école devrait aider les jeunes à développer un esprit critique face au monde pour placer les événements dans leurs contextes. En effet, comme disait Kant, «*Il ne faut pas enseigner des pensées, mais il faut apprendre à penser. Il ne faut pas porter l'élève, mais il faut le guider pour qu'il devienne capable de marcher lui-même*».

Quoi qu'on dise ou fasse, la réponse à tous ces conflits réside dans un projet de société autour duquel les citoyens se retrouvent, se reconnaissent et se sentent concernés. Cependant, ne nous faisons pas d'illusions, tant qu'il y aura des hommes, ils resteront un mystère pour leur semblable et les rapports entre le «moi» et «l'autre» une dynamique sans cesse renouvelée. ↻

BIBLIOGRAPHIE

- Byanafashe, Déo (2003), « Politisation des antagonismes et des attentes au Rwanda (1957-1961) », in Faustin Rutembesa, Josias Semujanga et Anastase Shyaka (éds.), *Rwanda. Identité et citoyenneté*, Série n° 7 des Cahiers du Centre de Gestion des Conflits, Butare, Université nationale du Rwanda, pp. 99-107.
- Chrétien, Jean-Pierre (2000), *L'Afrique des Grands Lacs. Deux mille ans d'histoire*, Paris, Aubier.
- D'Hertefelt, Marcel (1971), *Les clans du Rwanda ancien*, Butare, INRS.
- De Lager, Louis (Chanoine) (1939), *Le Rwanda*, Kabgayi. (La copie que nous avons obtenue contient un supplément écrit par le Père Dominique Nothomb continuant l'histoire de 1939 à 1959).
- Harroy, Jean-Paul (1984), *Rwanda. De la féodalité à la démocratie, 1955-1962*, Bruxelles, Hayez.
- Kagame, Alexis (Abbé) (1956), *La philosophie bantu-rwandaise de l'être*, Bruxelles, ARSC, Classe des Sciences morales et politiques, N.S., XII, 1.
- Kagame, Alexis (Abbé) (1975), *Un abrégé de l'Histoire du Rwanda de 1853 à 1972*. Tome 2, Butare, Editions universitaires du Rwanda.
- Kanimba, Misago Célestin (2003), « Peuplement ancien du Rwanda : à la lumière de récentes recherches », in Faustin Rutembesa, Josias Semujanga et Anastase Shyaka (éds.), *Rwanda. Identité et citoyenneté*, Butare, Editions de l'Université nationale du Rwanda, pp. 47-81.
- Levinas, Emmanuel (1965), *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, M. Nijhoff, 2^e édition.
- Levinas, Emmanuel (1972), *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana.
- Levinas, Emmanuel (1974), *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye, M. Nijhoff.
- Levinas, Emmanuel (1976), *Difficile liberté. Essais sur le judaïsme*, Paris, Albin Michel.
- Linden, Ian (1999), *Christianisme et pouvoirs au Rwanda (1900-1990)*, Paris, Karthala.
- Nkundabagenzi, Fidèle, (1961), *Rwanda Politique, 1958-1960*, Bruxelles, CRISP.
- Saur, Louis (1998), *Influences parallèles. L'internationale démocratie chrétienne au Rwanda*, Bruxelles, Luc Pire.

RENCONTRE DE L'HISTOIRE ET RENCONTRE DE L'AUTRE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE COMME DIALOGUE INTERCULTUREL

COLLOQUE CO-ORGANISÉ PAR LA SOCIÉTÉ INTERNATIONALE POUR LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE
ET L'UNIVERSITÉ MOHAMMED V – SOUISSI – FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, RABAT,
22-25 SEPTEMBRE 2004

«L'esprit de Rabat»: rencontre avec l'autre, avec soi, un moment magique. Impressions et pistes de réflexion. Témoignage de quatre jours de colloque.

Une avalanche d'interventions (une trentaine), des regards croisés, des échanges, des moments forts (Eyal Naveh [Université de Tel-Aviv], *Histoire de l'autre*; l'accueil et le discours du président du Conseil consultatif des Droits de l'Homme; le discours de clôture de Nicole Lautier [Université de Picardie Jules Verne, Amiens], *Penser « nous » et penser les « autres »*), sans oublier bien entendu l'accueil extraordinairement chaleureux de nos collègues marocains. Rien n'a été négligé: repas conviviaux sous des dais blancs, invitations somptueuses, visites des lieux enchanteurs et historiques de Rabat. Voilà pour la forme!

Pour ce qui est du fond, trois thèmes ont été abordés: le premier, **L'ethnocentrisme, la perception de soi**, avec comme exemples: l'Amérique (*face aux Indiens, aux Noirs et à l'Europe*), la France (*face à l'éclatement des identités, quel nouvel ethnocentrisme?*), la Russie (*formation de l'identité nationale à travers les manuels scolaires*), la Grèce (*l'invisibilité des femmes dans l'histoire*), le Brésil (*Qui est qui dans cette histoire? L'autre intérieur dans l'iconographie des manuels scolaires*).

Le deuxième thème, **Les stéréotypes, la perception de l'autre (essentiellement l'Afrique), regards croisés**, a été traité par l'analyse de cursus scolaires ou de manuels (point de didactique, ni de méthodologie, on n'entre pas dans les classes...). Depuis l'Italie: *Afrique, Méditerranée et monde arabe dans l'enseignement de l'histoire antique et médiévale*; depuis l'Allemagne: *L'image du Maroc dans les récits de voyage allemands de 1880 à 1915*; depuis la Hongrie: *L'image de l'Afrique*; depuis la Suisse: *idem*; depuis la France: *Le tabou de la guerre d'Algérie*; depuis Israël: *Quelle est votre histoire: une approche narrative double dans un manuel d'histoire israélo-palestinien*. Depuis le Maroc, *Le cas de l'Europe et De Gaulle dans les manuels d'histoire du Maroc*.

Enfin, troisième thème, **Comment enseigner l'altérité: expériences actuelles et suggestions pour le futur**. *Un faux bey à la Fête-Dieu de Fribourg la Catholique* (Suisse). Des exemples d'approche multiculturelle, en Europe de l'Est et dans les Balkans, en Allemagne. Le projet DIMPLE, matériel pour une éducation interculturelle (Hollande). Des expériences polonaises, slovaques. Un manuel *Pour une histoire de l'Afrique* (Italie et Belgique), avec un CD-Rom.

Des propositions pour un enseignement transculturel de l'histoire de l'humanité (Italie). Des propositions liées à l'enseignement

du fait religieux (Algérie). Des stratégies à mettre en place du point de vue didactique (Maroc). Des pistes de réflexions et de recherche (France, Suisse).

En exergue aux premières contributions, voici la définition de l'ethnocentrisme que je retiendrai, celle de Todorov dans *Nous et les autres* (Paris, Seuil, 1989) : « *il consiste à ériger, de manière indue, les valeurs propres à la société à laquelle j'appartiens en valeurs universelles. L'ethnocentriste est pour ainsi dire la caricature naturelle de l'universaliste : celui-ci, dans son aspiration à l'universel, part bien d'un particulier, qu'il s'emploie ensuite à généraliser ; et ce particulier doit forcément lui être familier, c'est-à-dire, en pratique, se trouver dans sa culture. La seule différence – mais elle est évidemment décisive – est que l'ethnocentriste suit la pente du moindre effort, et procède de manière non critique : il croit que ses valeurs sont les valeurs, et cela lui suffit ; il ne cherche jamais véritablement à le prouver...* »

Pour George D. Wrantham (The Shipley School, Pennsylvanie), l'ethnocentrisme s'est installé au cœur des relations des Blancs américains avec les autres, comme avec les Indiens ou les indigènes d'Amérique depuis leur première rencontre en 1585 aux îles Roanoke en Caroline du Nord. Rares sont les comptes rendus de colons blancs qui ont surmonté leurs sentiments de supériorité et ont traité les Indiens de manière égale. A vrai dire, c'est toute l'histoire des relations qui est entachée par l'ethnocentrisme. Ce n'est que tout récemment, selon M. Wrantham, que les cours d'histoire prennent en compte l'évolution culturelle des Indiens, aussi bien avant qu'après l'établissement des Blancs en Amérique du Nord.

L'illustration de cette expérience peut s'appliquer aussi aux Noirs d'Amérique. Il a fallu l'importante révolution « des Droits civils » de la seconde moitié du XX^e siècle pour que finalement les Blancs américains se réconcilient avec la présence des Noirs américains dans l'égalité. Mais il reste du chemin à faire, le racisme existe toujours en Amérique ! Pour s'appliquer à maîtriser le démon de l'ethnocentrisme et s'engager activement et positivement à faire face à l'autre, M. Wrantham donne l'exemple d'une institution particulière, l'école de Shipley à Bryn Mawr, Pennsylvanie qui s'est donné les moyens d'œuvrer en ce sens (recrutement d'élèves provenant de classes défavorisées, en plus du travail scolaire, travaux d'intérêt public, enseignement des droits humains, etc.).

Serait-ce seulement face à la civilisation européenne que l'Amérique aurait une autre attitude ? Là encore, elle ne fait pas face à l'autre, mais elle s'y soumet !

Pour Marie-Christine Baquès (IUFM d'Auvergne), l'ethnocentrisme est toujours présent aussi bien dans les programmes que dans les manuels français, comme elle le démontre dans la conclusion de sa riche et détaillée intervention : « *Si l'Europe est présente, la France reste la figure d'identification... Certes, pour les programmes et les manuels, le cycle Michelet, celui d'une personification de la France, puis de la République est clos. Il est remplacé par une histoire fortement inspirée des « lieux de mémoire » de Pierre Nora, mais l'échelon reste l'échelon national. Le choix de faire une histoire des entités plutôt que des hommes, les hésitations face à l'Europe, dessinent un ethnocentrisme peu assuré mais aussi un recentrage autour de la Nation. On peut donc s'interroger sur la*

capacité de l'histoire scolaire à répondre au défi de l'éclatement des identités. »

La perception de soi ou « *comment nourrir en chacun un sentiment de fierté pour son histoire, pour son pays (Poutine)* », ce thème a été traité par Marianna Mouravieva (Université de Saint Petersburg) à travers l'étude des manuels de la « nouvelle » génération (1998-2003). Ces derniers, que l'on pourrait réunir sous l'appellation générale de « L'Histoire des civilisations du monde », sont destinés aux étudiants non spécialisés en histoire, donc à la majorité des étudiants de Russie. La place qu'occupe l'histoire de la Russie dans chaque manuel constitue l'élément le plus frappant de l'analyse : de la moitié à 90 % du volume total. Souligner d'une telle manière l'histoire de la Russie, donc de l'histoire nationale, se trouve être un moyen traditionnel de formation d'une identité nationale. L'histoire du reste du monde est abordée uniquement dans le dessein de mettre en valeur cette dernière.

Il faut ajouter que la position de presque tous les auteurs des manuels est pro-occidentale. Il n'y a aucune place pour l'autre, il n'y a de la place que pour les oppositions binaires (Orient-Musulmans/Occident-Chrétiens, par exemple). Les Musulmans de Russie, de la même manière que les femmes russes (autre volet développé dans l'intervention), sont forcés d'accepter une identité qui leur est étrangère, l'identité nationale chrétienne de l'homme russe.

Marianna Mouravieva, comme Maria Repoussi (Université de Thessalonique) dans son intervention intitulée *Représentations de soi masculin et de l'autre féminin dans l'éducation historique. Le cas des manuels grecs*

d'histoire, se sont penchées sur la perception de l'autre – comme la perception de soi – non pas à travers son aspect national ou culturel, mais à travers l'étude des genres. « *L'autre – comme le soi – n'est pas seulement national et culturel, il est – entre autres – sexué* ».

Dans les manuels russes, « *l'image féminine de la « petite mère Russie » est complètement passée au second plan, l'agaçant facteur de la présence féminine a été balayé : les auteurs [souvent des femmes!] ont traduit ici, sans le soupçonner certainement, la tendance fondamentale de l'état actuel de la science russe : aucune féminisation théorique, nous sommes forts, nous sommes... des hommes.* »

De même, Maria Repoussi (Université de Thessalonique), dans son plaidoyer pour inscrire une véritable histoire des femmes dans le cursus scolaire cite les propos de Marcelle Marini qui constate que l'école fait des garçons les seuls héritiers et détenteurs de la créativité. Des critiques majeures sont ainsi adressées à l'histoire enseignée, à ses contenus idéologiques, à ses oublis et représentations de l'autre. Dans l'histoire enseignée, le soi unifie deux attributs : il est à la fois national et masculin.

Silvia Capanema (EHESS, Paris) nous fait part des résultats d'une recherche (conduite par des chercheurs des départements de communication sociale et d'histoire de la Faculté de philosophie et sciences humaines de l'Université fédérale de Minas Gerais) concernant la représentation des trois acteurs considérés comme les fondateurs de l'identité brésilienne. L'enquête a porté sur les représentations iconographiques du Noir et de l'Indien dans les manuels scolaires, ceux-ci compris comme deux autres intérieurs différents dans la société

brésilienne et du Blanc. Ces représentations ne sont pas des illustrations mais ont une portée didactique et dialoguent avec le texte. Elles sont perçues comme un des supports pour la narration de l'histoire du Brésil et pour la formation d'une vision de soi et de l'autre. Ces représentations sont très souvent (il y a des exceptions) stéréotypées : l'Indien dans la nature, le Noir dans sa condition d'esclave, le Blanc occupant la place de détenteur du pouvoir et privilégié social, n'offrent pas aux élèves la possibilité de problématiser, de questionner la logique installée dans la société brésilienne.

Pierre-Philippe Bugnard (Université de Fribourg) a évoqué ce « racisme culturel », qui n'est pas proportionnel au degré de mélange des populations, et que la didactique de l'histoire est appelée à mettre à distance. Les grands media stigmatisent l'autre lointain à coups d'images chocs, mais l'histoire nous montre des formes locales de l'altérité comme dans l'exemple de cet ingénieur zurichois molesté en 1946 par une communauté solidaire pour avoir violé l'espace d'une vallée uranaise où un barrage devait être construit.

En conclusion, à l'analyse des erreurs (centrée essentiellement sur le contenu de l'histoire enseignée et non sur la didactique) devrait maintenant succéder une interrogation sur les difficultés à enseigner et à promouvoir des histoires ouvertes sur l'autre. Conscients que les collectivités qui sont infériorisées par l'histoire enseignée sont nombreuses ; que la représentation négative ou subalterne, l'invisibilité, le silence historique, l'oubli constituent des formes de mépris ; que ce phénomène influence l'élaboration de l'image de soi, affecte la structuration de l'esprit et la formation de son identité, nous nous devons en effet de réagir.

Pour Antonio Brusa (Université de Bari), on se forme une identité avec des faits avérés faux, c'est cela qu'il faut critiquer. Quels sont les stéréotypes, les fausses connaissances que nous continuons de véhiculer dans l'histoire enseignée ? La liste en est longue selon ce professeur. Au XIX^e siècle, on a établi le paradigme historico-didactique de l'enseignement pour construire une citoyenneté. Cette vulgate doit être entièrement révisée, comme la fonction sociale de l'histoire qui n'est plus forcément une fonction identitaire.

Ce congrès de Rabat a aussi donné à certains l'opportunité de revisiter des manuels scolaires ou curriculum d'étudiants à la lumière de l'image que l'on donne de l'autre, plus particulièrement du Maroc, ou plus généralement de l'Afrique (de quelle Afrique, si l'on considère qu'il s'agit d'une construction ?)

Pour Susanne Popp (Université de Siegen), les stéréotypes véhiculés sur le Maroc dans les récits de voyages allemands de 1880 à 1915 avaient une finalité concrète, la réalisation d'un rêve d'un « Maroc atlantique allemand ». Les lycéens devraient, dans les cours d'histoire, trouver l'occasion de travailler sur de telles sources. Elles permettent de se décentrer, de comprendre les mentalités de l'époque. Malheureusement, l'enseignement de l'histoire en Allemagne attribue trop peu d'importance aux ambitions coloniales de l'Empire allemand, aussi les élèves ne peuvent-ils comprendre la politique allemande d'un Guillaume II, encore moins l'adhésion d'un large public à son projet. Sans bonne compréhension de ce passé, les élèves sont tributaires des clichés sur les sociétés islamiques qui ont perduré en Allemagne.

Le constat d'Agnès Fischer-Dardai (Université Janus Pannonius de Pécs), issu de son enquête sur les manuels de géographie et d'histoire hongrois, est que l'image de l'Afrique est assez unilatérale, « *aucun des manuels ne crée le fond des connaissances dont la possession rendrait compréhensible les différences de valeurs, idéologiques, religieuses et culturelles et inciterait les élèves à lire des livres spéciaux sur l'Afrique, à en faire des recherches avec une curiosité accrue* ».

Concrètement, la Hongrie parce qu'elle a été conquise comprend peut-être mieux les pays conquis. Les préjugés à l'égard de l'autre ne sont pas agressifs. Ils ne sont pas véhiculés dans les manuels scolaires ou à l'école mais dans un autre contexte. L'aspect méthodologique des cours devrait être pris en compte dans ces différentes enquêtes sur les manuels pour mesurer l'impact des autres instruments utilisés.

Pour Daniel V. Moser-Léchoy (Université de Berne), les informations transmises sur l'Afrique aux élèves ne sont pas en phase avec l'état actuel de la recherche. Cela tient en partie à la part congrue que les manuels accordent à cette histoire.

La contribution de Mostafa Hassani Idrissi (Université Mohammed V-Souissi-FSE, Rabat) met l'accent, dans l'écriture de l'histoire, sur deux aspects : l'ethnocentrisme qui semble traiter les autres et parle en fait de soi et l'ethnocentrisme où l'histoire de l'autre n'apparaît qu'à travers le prisme de sa propre histoire. Les exemples donnés sont d'une part la place de l'Europe dans les programmes d'histoire et sa perception dans les manuels d'histoire et d'autre part la figure de De Gaulle.

Malgré les coupes qu'elle a subies depuis l'indépendance, l'histoire de l'Europe a gardé dans les programmes une place privilégiée (sans devancer toutefois le monde arabo-musulman). C'est surtout le souci de se définir par rapport à l'autre et d'exalter son propre passé qui transparait dans les manuels du Maroc indépendant. Pour les périodes plus récentes, l'Europe enseignée agit comme objet d'identification et de repoussoir. Dans une société où la tradition et le modernisme constituent l'un pour l'autre un frein et un concurrent, le sens du discours historique ne cherche pas à reproduire la tradition qu'il critique mais à modifier la société, dans le sens d'une société traditionnelle à une société moderne.

L'image de De Gaulle n'est pas retenue comme modèle d'héroïsme et de patriotisme, « *de crainte sans doute qu'elle ne fasse de l'ombre aux modèles nationaux et surtout qu'elle annihile chez l'élève le sentiment de rejet que les manuels cherchent à susciter vis-à-vis de la Métropole* ».

L'ethnocentrisme en question n'exprime aucune prétention de supériorité vis-à-vis de l'autre, mais plutôt une rivalité avec l'autre, de sorte que la construction de l'identité de l'élève ne soit dominée par des modèles d'identification européens/occidentaux.

Deux interventions ont abordé la question de l'autre mais surtout de la mémoire : mémoire divisée pour l'expérience israélo-palestinienne (Eyal Naveh, Université de Tel-Aviv), mémoire et oubli pour la guerre d'Algérie (Christiane Kohser-Spohn, Institut Georg Eckert, Braunschweig).

L'éditorial du *Monde 2* du 23 avril 2004 (Edwy Plenel) relevait, à propos de l'ouvrage

Histoire de l'autre, que « c'est un livre et c'est un mirage. Un tout petit livre, cent pages à peine, et une immense promesse... Six professeurs d'histoire israéliens et six professeurs d'histoires palestiniens y confrontent leurs récits divergents de la même histoire. Ils n'ont pas cherché à écrire un récit commun, encore moins unique. Ils se sont simplement proposés d'exposer en parallèle et de mettre en vis-à-vis deux enseignements d'une même histoire, vécue et, parfois même, nommée différemment. Le texte arabe a été traduit en hébreu, le texte hébreu en arabe... ». C'est de cette expérience qu'Eyal Naveh est venu témoigner et de la réalité sur le terrain. Ce livre fut introduit dans les salles de classe de manière sporadique et sous l'initiative personnelle d'enseignants. Du côté israélien, des élèves âgés de 15 à 16 ans ont apprécié le fait qu'ils pouvaient lire le récit de l'autre et montrer ainsi une attitude plus empathique et tolérante à l'égard des Palestiniens. D'autres élèves ont indiqué que cette lecture n'avait en rien changé leur attitude et plusieurs étaient déçus du manque d'équilibre dans l'approche historique (la partie israélienne serait plus informative, analytique et empathique; la partie palestinienne, davantage émotionnelle de par l'accent mis sur la victimisation). Nous ne savons rien du côté palestinien, l'orateur pressenti n'ayant pas pu se rendre à Rabat. Il demeure le fait que cette expérience est pour l'instant bloquée au niveau du ministère de l'éducation et que cet ouvrage ne peut plus être utilisé dans les classes. Les enseignants de leur côté ne baissent pas les bras et continuent de se battre pour que leur projet aboutisse.

Christine Kohser-Spohn fait d'abord état du fait que la guerre d'Algérie fut pendant des décennies oubliée, niée et que ce tabou ne fut

levé que dans les années 90. En fait, un véritable débat sur la question ne s'est ouvert que très récemment, dans les années 2000-2002. Elle traite ensuite de la répercussion de ce débat dans l'enseignement de l'histoire et sur l'écriture des manuels scolaires en France. Rien ne permet plus d'affirmer que la guerre d'Algérie est encore « tabouisée ». Mais si la guerre d'Algérie n'est plus un tabou, elle n'est encore restituée que dans sa version officielle. Et de poser la question, les manuels scolaires tiennent-ils compte de la sensibilité des classes mixtes qui accueillent bon nombre d'élèves issus de la migration algérienne? Permettent-ils de susciter un dialogue interculturel à travers cette histoire commune entre Français et Algériens? Une analyse minutieuse des contenus des manuels scolaires français de 1962 à nos jours pourrait éclaircir ces questions.

Le dernier thème traité, comment l'enseignement de l'histoire peut-il contribuer à une meilleure compréhension de l'autre, nous a permis de prendre connaissance de matériels innovants et d'expériences actuelles (cités ci-dessus). Ce thème était aussi l'objet de différents ateliers concomitants auxquels je n'ai pas toujours pu participer. Mais c'est la phase prospective, l'état de la recherche qui a retenu toute mon attention et c'est par ces pistes de réflexion que j'aimerais conclure, notamment celle Tayeb Chenntouf (Université d'Oran) : « *les transformations du monde contemporain posent avec acuité de nouveaux problèmes dans l'enseignement de l'histoire. Depuis la décennie 1980-1990, les phénomènes de l'ethnicisme et du communautarisme touchent de manière massive tous les pays. Le rapport de soi à l'autre est devenu plus problématique. Il est à l'origine de polémiques et de conflits nombreux. L'enseignement des religions (rapport Debray en*

France) au collège et au lycée organiserait, aux yeux de ses concepteurs, la connaissance et la reconnaissance du pluralisme des identités... Les civilisations ne sont-elles pas un meilleur référent identitaire?»

Pour Nicole Tutiaux-Guillon (IUFM, Lyon), l'altérité, dans l'enseignement de l'histoire, se décline en trois points de vue fort différents qui chacun suppose une stratégie d'apprentissage différente. La diversité culturelle est posée comme un horizon; la rencontre avec l'autre comme un idéal ou du moins un fonctionnement usuel de la société. Une telle approche pose la question de l'identité de référence que l'on assigne, le cas échéant, à l'enseignement de l'histoire et des outils à mettre en place pour favoriser cette rencontre.

- L'altérité est posée comme un objet d'apprentissage. Il est donc judicieux de centrer son enseignement sur la découverte et l'analyse de l'altérité des sociétés passées.
- L'altérité est celle des élèves. Ceux-ci sont différents socialement, culturellement, comment cela est-il pris en compte? S'agit-il d'une richesse ou d'un obstacle à l'enseignement de l'histoire?
- La finalité d'un tel enseignement n'est-elle pas de développer une capacité à comprendre la complexité historique, à développer la tolérance et à construire des identités?

Luigi Cajani (Université La Sapienza de Rome) défend un enseignement transculturel de l'histoire de l'humanité face au modèle ethnocentrique de l'enseignement de l'histoire qui est de plus en plus remis en question pour des raisons scientifiques et sociales. Des

initiatives concrètes pour introduire un tel enseignement ont abouti aux Etats-Unis mais ont avorté en Italie. Le curriculum proposé ne remplace pas les différentes approches d'ordre culturel et scolaire, il se veut le schéma commun dans lequel les histoires partielles de chaque pays doivent pouvoir se greffer comme approfondissement. «L'objectif de cette opération est donc de combiner des informations plus détaillées sur le contexte géographique où se trouve chaque école avec d'autres nécessaires à la compréhension de l'évolution de l'histoire humaine et à la connaissance de toutes les cultures qui la composent».

Charles Heimberg défend l'idée que la dimension d'altérité est au cœur d'une conception critique de l'histoire, que le regard vers l'autre peut concerner à la fois *l'ici et l'ailleurs*, en écoutant les voix des dominés et des subalternes, et que l'histoire enseignée doit laisser ouverte la question des identités et leurs dialogues (prendre en compte le *bricolage identitaire*, construire une histoire qui dialogue, pas unique). «La dimension d'altérité en histoire est donc bien d'avantage une question épistémologique qu'une question programmatique. Ce n'est pas seulement en traitant plutôt tel ou tel sujet, mais c'est surtout en donnant à voir aux élèves tel ou tel aspect fondamental de l'histoire, que l'on pourra la développer. C'est d'ailleurs en partant de cette conception critique de l'histoire qu'on aura les meilleures chances de faire construire aux élèves, à partir de l'histoire, un sens critique et un esprit aussi tolérant que démocratique.»

Nicole Lautier (Université de Picardie Jules Verne, Amiens) a eu la lourde tâche de conclure ce colloque. Le titre de son très beau texte, écrit avec Henri Moniot (Université de

Paris 7 Denis Diderot), est déjà tout un programme: *Penser nous, penser les autres, de façons raisonnées et croisées, à toute échelle, dans l'écriture, dans l'enseignement et dans les pratiques de l'histoire: un défi intellectuel et social que notre temps propose, appelle et permet.* La recherche en didactique de l'histoire a déjà bien observé et étudié, à travers les programmes et les manuels, les aspects regrettables donnés à la représentation des *autres* par les constructions nationales des XIX^e et XX^e siècles et le sort fait à l'universalisme, sort fait de négligence ou plus souvent d'annexion ou de confiscation.

«L'idée d'histoire qui faisait des historiens des sortes de prophètes et de notaires et les porteurs d'un discours des morts aux vivants, selon les mots de Pierre Nora, et aussi les diverses variantes linéaires de l'idée de progrès ... se sont effilochés. Cette disparition de la force mythique de l'histoire, la variété des contextes et les reconnaissances identitaires nous mènent à fréquenter et à faire savoir fréquenter des identités-projets plutôt que des identités-destins... Ce renouveau et cette diversification des défis posés à l'enseignement de l'histoire habitent pleinement le thème et les lignes directrices de notre colloque: se situer et se mouvoir dans des identités multiples, s'ouvrir aux autres dans leurs différences; perception de soi, perception de l'autre, l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel.»

Les pistes d'action pour un enseignement renouvelé de l'altérité pourraient donc être: intervenir sur les curriculums (que suggérons-nous pour une histoire mondiale, d'une part, et comment donnons-nous forme sensée et judicieuse au reste?), sur les manuels (prise en compte de la production historique, du renouvellement de l'historiographie), agir

sur la mémoire collective (éviter les pièges de l'ethnocentrisme, contrôler l'usage des stéréotypes), développer et faire circuler des supports didactiques plus complexes (manuel israélo-palestinien...).

Dans la formation des enseignants, on n'oubliera pas l'étude des processus d'appropriation des savoirs des sciences humaines: comment maintenir sur le mode du formel des structures cognitives qui fonctionnent essentiellement sur le mode de pensée naturelle? En d'autres termes, il s'agit en situation d'enseignement apprentissage d'exercer plutôt que de contraindre, de travailler sur les processus plutôt que sur les connaissances brutes.

Je conclurai ce riche et motivant colloque avec les mots de Dalongeville dans *L'Image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire* (Paris et al., L'Harmattan, 2001): « Car, en définitive, l'autre est objet d'histoire, de manière incontournable. Il l'a peut-être été moins comme centre de la recherche historique quand l'histoire se centrait plus sur l'événement ou quand elle était une histoire politique ou diplomatique. Il l'est bien plus avec de nouvelles préoccupations comme l'étude des représentations ou avec l'intérêt accru porté à la subjectivité de l'autre passé... »

Jocelyne Muller,
Institut de formation des maîtres
de l'enseignement secondaire, Genève

Le cartable de Clio

L'actualité de l'histoire |

YVES TERNON, HISTORIEN, PARIS¹

Le terme de génocide est apparu tardivement dans le droit pénal international, soit après la Seconde Guerre mondiale. Au moment des massacres d'Arméniens des années 1915-1916, on ne parlait encore que de crimes de guerre. Au moment du procès de Nuremberg, le droit pénal militaire comprenait trois motifs possibles d'inculpation : crime contre la paix, crime de guerre et crime contre l'humanité. Ce que Churchill avait encore appelé un crime sans nom en 1942 ne s'appellera génocide qu'après la Seconde Guerre mondiale.

Pour comprendre ce qu'est un génocide, il nous faut partir de 1948 et de la Convention sur la prévention et la répression du crime de génocide. En effet, à partir de 1948, le droit international dispose d'une triple qualification du crime de masse qui est à peu près précisée. Elle distingue, dans l'ordre de gravité, le crime de guerre, le crime contre l'humanité et le génocide, inscrits dans des contextes juridiques différents. Ces distinctions sont toutefois encore loin d'être suffisantes : depuis le procès de Nuremberg, il subsiste bien des interférences entre crime de guerre et crime contre l'humanité, tout comme entre crime contre l'humanité et génocide. Ce sont des concepts qui relèvent uniquement du droit et qui restent quand même imprécis. L'aspect

particulier du crime de génocide, c'est que, pour qu'il entre véritablement dans une application pratique, pour que l'on puisse incriminer quelqu'un avec la qualification de génocide, il faut qu'il y ait un tribunal pénal international qui soit constitué. D'autre part, toutes les commissions du droit qui vont se réunir vont buter sur la question de la définition, qui n'est toujours pas vraiment claire, du concept d'agression. Donc, à partir de 1948, il y a une qualification qui relève du droit pénal, mais qui n'a pas de possibilité d'application, qui n'est que déclarative. Cela va se confirmer au cours des décennies suivantes, jusqu'au début des années 90, avec cette situation particulière qui voit les Etats s'opposer à toute atteinte à leur souveraineté nationale alors même qu'ils signent les conventions sur les génocides – la Turquie, par exemple, le fera bien avant les Etats-Unis. Ce qui n'aboutit à rien parce qu'aucune plainte n'est adressée à l'échelon de l'ONU et du Conseil de sécurité alors que des crimes innombrables ont lieu sans qu'on ne puisse rien y faire.

Cette criminalité, au cours des années 60 et 70, concerne tout d'abord des situations de décolonisation, avec des crimes monstrueux en Asie et en Afrique. Et rien ne se passe. Le sommet de l'indignité internationale est atteint pendant la période du régime khmer rouge au Cambodge, de 1975 au début 1979. Ce régime cache tout d'abord sa véritable

¹ Ce texte est la transcription synthétique, par Charles Heimberg, d'une intervention d'Yves Ternon à Genève en mars 2005.

nature et apparaît comme révolutionnaire et décolonisateur, puis il se révèle comme l'un des pires régimes criminels que l'on ait connu en détruisant, on le sait maintenant, au moins deux millions de personnes, soit le quart de sa population. Tandis que les représentants de ce régime continuent à siéger à l'ONU, même après ces crimes, notamment parce qu'ils bénéficient d'une querelle fondamentale entre l'URSS et la Chine. On voit donc dans ce cas que le politique l'emporte et que l'humanitaire n'a aucun moyen d'expression pendant cette période. C'est aussi la période au cours de laquelle le terme de génocide va révéler toutes ses contradictions. Mais cette situation d'impuissance sur le plan juridique va finir par créer un malaise au moment des guerres dans l'ex-Yougoslavie. Avec la fin de l'Empire soviétique, la possibilité d'une unanimité au sein du Conseil de sécurité est devenue réalité. On voit alors, au fil non pas tant des massacres entre Serbes et Croates, mais surtout des persécutions et massacres dans l'espace bosniaque, qu'un mouvement international se dessine et aboutit à la première création d'un tribunal *ad hoc*, le tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie, qui est appelé à juger des crimes de guerre, des crimes contre l'humanité et des génocides. Ce qui est très intéressant, c'est que si on lit, sur le plan du droit, la production même de ce tribunal, on voit qu'entre-temps, une hiérarchie des crimes s'est dessinée. On retrouve en effet la même hiérarchie des qualifications dans ce tribunal *ad hoc* pour l'ex-Yougoslavie, dans le tribunal *ad hoc* qui va suivre après le génocide contre les Tutsis au Rwanda de 1994, puis ensuite dans la rédaction de la cour pénale internationale du traité de Rome de juillet 1998: 1. Génocide; 2. Crime contre l'humanité; 3. Crime de guerre. On s'aperçoit ainsi, surtout dans la rédaction juridique de la cour pénale internationale, que

le crime contre l'humanité est de mieux en mieux défini. On explique alors vraiment ce que sont des crimes contre l'humanité. Jusque-là, il y avait toujours les mêmes définitions: extermination, transfert de population, mises en esclavage, tortures, disparitions, viols, etc. Mais là, on trouve une prise en compte et une explication de l'ensemble de la criminalité qui a eu lieu depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Cela répond à la demande générale sous l'angle de la qualification de crimes contre l'humanité parce que, par exemple, ce qui s'est passé en Argentine est bien un crime contre l'humanité, même si ce n'est pas un génocide. On dispose enfin d'une ébauche de réponse à la demande de mise en perspective des différentes qualifications des infractions criminelles.

Cela s'observe aussi dans l'évolution des droits internes. Un cas particulièrement évident et intéressant est celui de l'évolution du code pénal français qui adopte en 1994 la formulation suivante: répression des crimes contre l'humanité: A. Génocides; B. Autres crimes contre l'humanité. On retrouve donc cette mise en perspective comme quoi le génocide est la forme suprême et la plus monstrueuse de cette criminalité. Bien que le génocide se distingue des autres crimes contre l'humanité, il est inscrit dans cette typologie et apparaît au sommet de cette pyramide de l'horreur. Ce sont des nuances qui ne sont pas très claires au niveau du droit. Alors je crois qu'il faut que d'autres penseurs analysent ce mot. Il n'y a absolument aucun interdit qui empêche de penser un concept en dehors du lieu ou du domaine où il est né. Le mot «génocide» est un terme de droit, mais il concerne tout le monde par définition. Les historiens, les philosophes, les différentes disciplines de sciences humaines n'ont pas tous obligatoirement la

même approche du mot «génocide». Et ainsi, on rentre dans le problème du comparatisme.

C'est là une nouvelle problématique, bien difficile, que l'on semble avoir à peu près résolu aujourd'hui. L'article 2 de la Convention de 1948, avec sa liste d'actes constituant le crime de génocide, permettait en effet d'étendre la définition de génocide à un tas d'autres situations criminelles du XX^e siècle, même postérieures à 1948. Ce que de nombreux juristes n'ont pas manqué de faire. Or, si l'on veut préserver la spécificité du concept de génocide, on ne peut pas l'étendre indéfiniment. Même si certains historiens, surtout américains, ont tendance à considérer que le cadre du génocide est immense, certains allant même jusqu'à y inclure des événements qui n'ont rien à voir avec le génocide, comme les bombardements d'Hiroshima, de Dresde ou de Coventry. Il y a donc vraiment des discussions qui doivent s'ouvrir. En s'interrogeant sur les risques d'une banalisation du concept.

Tel est d'ailleurs le gros problème posé à toute étude comparatiste. Les premières victimes de cette banalisation sont évidemment les victimes et les rescapés de la Shoah, qui essayent d'en défendre la spécificité. Là, on a buté pendant longtemps au niveau des historiens sur un obstacle qui paraissait véritablement une aporie: ou la Shoah est l'unique génocide et il n'y avait donc pas besoin d'inventer un nouveau mot, ou il y a eu d'autres génocides, mais alors il faut définir les événements qui sont des génocides et ceux qui n'en sont pas. La fameuse thèse de l'unicité de la Shoah avait tout à fait sa raison d'être dans le contexte malsain des travaux historiques de l'époque, en particulier la querelle des historiens: dans les années 80, on a vu en effet apparaître une controverse sur l'attitude d'Ernst Nolte, un

historien pervers qui a défini la révolution de 1917 comme l'événement fondateur du XX^e siècle et affirmé que le premier crime avait été le stalinisme, que le Goulag précédait les camps nazis et qu'Hitler était l'élève de Staline. D'autres auteurs, plus nuancés, ont mis de leur côté en évidence les souffrances de l'Allemagne sur le front de l'Est. Selon eux, il n'y aurait ainsi aucune raison de ne parler que des victimes de la Shoah. S'est aussi ajoutée à cela une querelle sur la notion d'historicisation de la Shoah consistant à reprocher aux historiens de la Shoah de ne pas vouloir l'approcher comme un phénomène historique, en expliquant qu'elle avait un contexte, que l'Allemagne avait alors continué d'avoir une histoire. Il y a donc une véritable complexité qui s'est installée et dont on a eu beaucoup de mal à sortir. Mais, depuis lors, les jeunes historiens allemands ont beaucoup fait avancer les choses. On a ainsi mis un terme à la querelle des historiens qui venait elle-même se brancher sur la querelle précédente entre les intentionnalistes et les fonctionnalistes. Les premiers nommés disaient que la Shoah était la conséquence première de la volonté criminelle d'Hitler formulée dès 1919, les autres que cette décision avait découlé *in fine* d'une sorte d'engrenage structurel et fonctionnel. Ces querelles ont contribué à enfermer la mémoire de la Shoah dans son unicité, par souci de la préserver. Elles sont aujourd'hui dépassées. Mais qu'en a-t-il été des autres mémoires?

En ce qui concerne l'Arménie (voir l'encadré), il y a eu une évolution tout à fait différente et parallèle. Dès 1945, le mot de génocide a été utilisé par des journalistes arméniens. Mais il a fallu 20 ans, jusqu'au 50^e anniversaire du génocide arménien, le 24 avril 1965, pour que les communautés arméniennes réalisent que leurs revendications

mémorielles devaient se centrer sur la reconnaissance du génocide par les nations, et bien entendu par la Turquie au premier chef. C'est alors que s'est enclenché tout un processus, parce que la Turquie, qui se reposait sur ses lauriers, considérait que la question arménienne était définitivement réglée, enterrée en fonction de la structuration de sa mémoire et de son identité qui bannissaient l'identité arménienne. La Turquie, qui ne s'était pas compromise avec le nazisme, se pensait à l'abri de ces difficultés. Or, en 1965, les communautés arméniennes se mobilisèrent dans le monde entier. Et en Union Soviétique, la République arménienne donna de la voix, 100 000 personnes descendant même dans la rue pour réclamer leurs terres, ce qui ne s'était jamais vu dans le monde soviétique. Ce fut le coup de bambou pour la Turquie, qui dut réagir. Ainsi s'engagea une sorte de conflit, qui allait se gérer en fonction des actions des uns et des autres, entre la Turquie qui ne voulait pas entendre parler du mot génocide, car tout allait se centrer sur ce mot, et les Arméniens qui cherchaient bien sûr à le faire reconnaître. C'est d'autant plus intéressant que, parallèlement, le thème de l'unicité de la Shoah était toujours défendu par ceux qui voulaient freiner la banalisation du concept de génocide. On allait ainsi voir, dans les années 70 à 90, l'évolution de cette volonté des Arméniens de faire reconnaître le génocide. Elle provoqua de nombreux coups d'éclat du côté turc. Le meilleur exemple est celui de 1973, en France, lorsque les relations diplomatiques ont été rompues à la suite de l'inauguration d'un petit monument à la mémoire des victimes du génocide dans une église arménienne privée. Ce fut aussi le cas, la même année, lorsque l'éternelle discussion sur la nature du génocide ressortit dans une sous-commission des droits de l'homme de l'ONU et qu'un

rapport fut demandé, provoquant une levée de boucliers de nombreux pays solidaires de la Turquie.

Il y a eu aussi un terrorisme arménien, divisé entre une branche qui ne s'en prenait qu'à des personnalités turques et une autre branche, manipulée par des extrémistes palestiniens, qui commit des attentats assez effrayants. Heureusement, cela n'a pas duré et ce mouvement a pu être canalisé. En 1984, un tribunal permanent des peuples a été amené à juger du génocide arménien et en a clairement reconnu l'existence. Le 18 juin 1987, le Parlement européen a reconnu qu'il y avait eu génocide. Il y avait aussi eu, en 1985, le rapport Whitaker de la sous-commission des droits de l'homme de l'ONU qui allait dans le même sens. Cette lutte entre les communautés arméniennes et le gouvernement turc se poursuivit au cours des années 90. Et l'on parle désormais d'un négationnisme turc, orchestré par l'Etat, structuré par une sorte de laboratoire de désinformation de l'université turque, soutenu parfois par des enseignants aux Etats-Unis ou par certaines facultés françaises.

Mais revenons à la question de ce qu'est un génocide. Je défends là un point de vue qui est bien sûr soumis à la critique. Selon moi, mais c'est un avis partagé par d'autres historiens, il faut décomposer le crime de génocide et considérer qu'il doit réunir quatre composantes fondamentales. Et que lorsque ces quatre composantes ne sont pas toutes réunies, on ne peut pas affirmer qu'il y ait eu génocide. La première composante, c'est que c'est une destruction physique, c'est un meurtre. La deuxième composante, c'est qu'il s'agit d'un groupe humain, d'une part substantielle de ce groupe, quelle que soit la

nature de ce groupe. Il est absurde de vouloir réduire la notion de groupe humain à quatre catégories possibles : national, religieux, racial, ethnique, comme l'ont fait certains textes juridiques anciens. C'est en effet méconnaître ce qui est l'essence même du génocide, c'est-à-dire le délire du criminel. En fin de compte, le groupe n'est pas identifié par ce qu'il est en réalité, mais il naît de l'imaginaire du criminel. La troisième composante, qui est absolument fondamentale, c'est que les membres du groupe sont tués en raison de l'appartenance à ce groupe. C'est un aspect que l'on trouve sous une forme exacerbée dans le cas de la Shoah avec ce qu'André Frossard a appelé le crime d'être né. On tue un enfant, on le détruit même dans le ventre de sa mère, parce qu'il ne faut surtout pas que survive un membre du groupe. Il y a intention de détruire le groupe, en tout cas de le détruire en tant que groupe. Enfin, la quatrième composante est véritablement la plus fondamentale, c'est l'intention criminelle, le plan concerté. On ne peut ainsi parler de génocide que lorsqu'on peut mettre en évidence une intention criminelle. Or, c'est un crime tellement vaste, tellement énorme, tellement complexe, qui se déroule souvent sur un temps tellement court, que cette notion de plan concerté ne peut guère être que celle d'un Etat. Raison pour laquelle j'ai intitulé l'un de mes livres *L'Etat criminel*. Cela nous ramène à la modernité, à la modernité génocidaire du XX^e siècle, à la modernité de ce crime qui découle du fait que c'est l'Etat, ou un pouvoir qui tient lieu d'Etat, qui produit ce crime de génocide.

Autre caractéristique du génocide, c'est l'innocence des victimes. Dans l'esprit du criminel, la victime est véritablement perçue comme une menace. Cette innocence est

double. La victime potentielle n'a rien fait contre son assassin et elle n'a pas les moyens de lui nuire. Du côté du criminel, on va, par une sorte d'exaltation du mythe, par une sorte de passage à la phase active de la paranoïa, identifier une menace qui est d'autant plus essentielle et vitale qu'elle est tout à fait inexistante. Cette exaltation de la menace aboutit ainsi à l'alternative dont les deux termes fondent véritablement l'esprit du génocide : eux ou nous ! Si nous ne les tuons pas, ils nous détruiront. C'est cela que l'on découvre dans les discours jeunes-turcs, dans les discours nazis ou dans l'abominable propagande du *Hutu Power* à l'égard des Tutsi. On va donc persuader tous les acteurs directs ou indirects du génocide, et même ceux qui resteront passifs, qu'il y a vraiment une menace vitale qui est constituée par la future victime. C'est ouvrir ainsi un second élément additif, qui est composant mais non nécessaire du génocide, c'est-à-dire la négation, le déni. On peut donc dire que le déni va reposer sur la culpabilité de la victime avant même que l'acte soit décidé. Mais bien entendu, au fur et à mesure que le crime est accompli, il se produit une tentative de préserver le secret et de maquiller la réalité des faits. C'est l'installation du déni et du négationnisme. Ce dernier terme, qu'il ne faut pas confondre avec le révisionnisme, dont il existe plusieurs manifestations dans l'histoire, mais qui est en général revendiqué par ceux qui le prônent, ne concerne donc pas seulement la Shoah.

Il y a en effet un négationnisme pour d'autres génocides. Tout comme la Shoah n'est pas le seul génocide du XX^e siècle. Il y en a eu d'autres. C'est évident. Mais la question de savoir quels sont les autres génocides met le comparatisme face à bien des difficultés.

Pour ma part, j'ai contourné le problème en revendiquant le droit de comparer des génocides sur lesquels j'ai travaillé, non pas pour dire que la Shoah et le génocide arménien seraient des crimes de même nature, mais pour dire que si l'on cherche ce qui est le plus comparable à la Shoah, en fonction de différents critères, on retrouve le génocide arménien et le génocide rwandais, même s'ils présentent par ailleurs beaucoup de différences. Ainsi, au lieu de parler d'unicité de la Shoah, il est bien préférable de parler d'un crime sans précédent. Cela dit, la pensée ne peut pas se passer de comparer. Les historiens de la Shoah l'ont bien compris. Ou bien on sacralise la Shoah, on renonce à l'expliquer, elle reste du domaine de l'impensable, de l'inconcevable. Ou bien, on la compare, dans le respect des différentes mémoires. Or, à quel événement peut-on la comparer de la façon la plus proche ? C'est là qu'on retrouve le génocide des Arméniens.

Ainsi, après de longues années de travail, les mémoires juive et arménienne peuvent être d'accord sur le fait que le comparatisme est une démarche nécessaire, que dans la mesure où il est sérieusement et honnêtement pensé, il permet d'éviter la concurrence des victimes et la hiérarchie des malheurs. Or, il faut bien comprendre une chose, c'est que ce n'est pas la qualification d'un crime qui marque la gravité du malheur. Quand un crime contre l'humanité a fait 1000, 10 000 ou 100 000 morts, au niveau des victimes, la souffrance est toujours la même. Les conditions de perpétration du crime ne peuvent pas être hiérarchisées. A l'échelle des victimes, ce crime est toujours absolu ; il est l'événement fondateur de leur identité et de leur mémoire. Mais pourquoi associer le terme de génocide à ce crime ? Cela nous

ramène à la nécessité d'une analyse historique du crime dans toutes ses composantes. On le sait, il y a eu malheureusement un très grand nombre de crimes contre l'humanité dans l'histoire du XX^e siècle. Mais tous ne sont pas des génocides. Je pense par exemple que le cas du Cambodge relève d'un génocide, mais tous les historiens ne sont pas d'accord. J'aurais tendance à penser la même chose du cas ukrainien. Mais je dois tenir compte du fait qu'un historien aussi respectable que Nicolas Werth affirme que ce n'est pas prouvé. Quant à l'ex-Yougoslavie, malgré le caractère tout à fait effroyable de ce qui s'y est passé, on n'y retrouve pas toutes les composantes du génocide et l'on doit plutôt s'en tenir à la désignation de crimes contre l'humanité perpétrés dans le contexte d'une guerre civile.

En fin de compte, il est nécessaire de garder sa spécificité à la qualification de génocide, à son caractère extrême, de crime absolu, et surtout à cette sorte de discordance, qui est absolument effrayante, entre la puissance d'un Etat destructeur et l'incapacité totale des populations qui sont visées à résister à ces effets destructeurs. ↻

*Propos d'Yves Ternon
recueillis par Charles Heimberg*

BIBLIOGRAPHIE

- Ternon, Yves, *Les Arméniens. Histoire d'un génocide*, Paris, Points-Seuil, édition de 1996 revue et mise à jour par l'auteur (édition originale 1977).
- Ternon, Yves, *L'Etat criminel. Les génocides au XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1995.
- *Connaissance et reconnaissance du génocide des Arméniens*, *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 177-178 : *Ailleurs, hier, autrement*, ouvrage collectif, Paris, Centre de Documentation Juive Contemporaine, 2003.

Qu'est-ce que le génocide arménien? Ce petit peuple a une histoire qui remonte vingt-sept siècles en arrière. Un royaume d'Arménie était identifié à l'époque de l'Empire romain dans le Sud du Caucase et à l'Est de l'Anatolie. Sa conversion au christianisme remonte à 301. A la fin du IV^e siècle, il adopte un alphabet. Puis, à la fin du VI^e siècle, après une période de guerre avec les Perses, il décide de demeurer monophysite (et de rompre ainsi avec Rome et Byzance). Les Arméniens ont ainsi acquis la capacité de préserver leur identité.

Après la chute de Byzance, l'Arménie est progressivement intégrée dans l'Empire ottoman. Les Arméniens ont alors droit à une certaine autonomie culturelle, mais sont soumis au statut de *dhimmi* qui les discrimine et les accable d'impôts. A la fin du XVIII^e siècle, ils sont pris, comme petit peuple intermédiaire, entre la volonté d'extension à l'Ouest de la Russie et la résistance de l'Empire ottoman.

La « question arménienne » naît au Congrès de Berlin de 1878 au cours duquel les Arméniens viennent réclamer des droits. Ils obtiennent que le sultan doive rendre des comptes sur l'état des réformes dans les six provinces arméniennes d'Anatolie. Mais la colère vengeresse d'Abdul-Hamid le mène à armer les Kurdes contre les Arméniens et à s'arranger pour que ceux-ci ne soient jamais majoritaires nulle part. Le nationalisme arménien se développe. Deux petits partis révolutionnaires émergent. L'un est né à Genève, l'hentchakiste (1887), l'autre en Russie, le dachnak (1890).

L'accusation récurrente des Ottomans à l'encontre des soi-disant vellétés révolutionnaires arméniennes va générer, en 1895, une première vague de massacres qui font quelque 200 000 morts. Le télégraphe permet de faire connaître ces massacres en Europe, ce qui suscite de très vives protestations et permet d'y mettre fin. En

1908, le mouvement des Jeunes-Turcs du Comité Union et Progrès impose au sultan le retour de la Constitution de 1876 qui n'avait jamais été appliquée. Le sultan est finalement renversé en tentant une contre-révolution. On croit d'abord à un respect des droits des minorités en association avec le nationalisme pan-turc. Mais les Arméniens déchantent vite. De nouveaux massacres surviennent dès 1909 (30 000 morts). Or, après les guerres balkaniques qui ne sont pas favorables aux Ottomans, les Jeunes-Turcs prennent le pouvoir et se tournent vers l'Orient.

En 1914, les Jeunes-Turcs hésitent avant de s'engager dans le camp des Empires centraux. Dans ce contexte de brutalisation, des décisions extrêmes deviennent possibles. Sur le front oriental, mal dirigées, les troupes ottomanes subissent une défaite cinglante. Dès lors, la rumeur d'un complot arménien et le mythe de la trahison se répandent. Or, pour pouvoir perpétrer un génocide, on a besoin de la culpabilité des victimes. Vrai ou faux, c'est un processus mental qui est fondamental. C'est dans ce cadre que la décision est prise de détruire les Arméniens et que l'on met en place une organisation planifiée de destruction sur place ou suite à des déportations (qui commencent le 25 avril 1915).

Dans les villages, on massacre. Dans les villes, on déporte. Ceux qui sont sauvés le sont par l'avancée du front russe. Le nombre de victimes est estimé à 1,2 million, soit les deux tiers du peuple arménien. Les preuves disponibles de l'acte génocidaire ne sont qu'indirectes, mais les faits sont clairs. Une telle simultanéité de faits analogues ne laisse pas place au doute. Il s'agit donc maintenant de le faire reconnaître par tous.

*Transcription synthétique,
par Charles Heimberg, d'une intervention
d'Yves Ternon à Genève en mars 2005*

UN COLLOQUE À CRAONNE ET SOISSONS INTERROGE L'INTERPRÉTATION DE LA GRANDE GUERRE

CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET
UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Alors que la mort des derniers témoins directs éloigne définitivement la Grande Guerre et son histoire du contexte de la mémoire biographique, une controverse s'est développée entre les chercheurs sur la valeur de leurs témoignages et le concept de « brutalisation »¹, controverse dont les enjeux touchent le temps présent et l'avenir².

En novembre 2004, un colloque international a été organisé dans la Somme, à Craonne et Soissons, sur le thème de *La Grande Guerre : pratiques et expériences*. Il a donné l'occasion à de nombreux historiens de discuter la question du consentement des soldats à cette guerre sanguinaire.

L'historiographie de ce massacre de masse qui a inauguré un siècle où progrès et barbarie se sont étroitement mêlés a connu grosso modo trois périodes. Elle s'est tout d'abord déclinée sur le ton d'une histoire soi-disant majuscule, une histoire politique, militaire et diplomatique. A partir des années soixante, elle s'est développée dans une perspective économique et sociale, attentive aux structures de la vie matérielle. Enfin, au cours des vingt dernières années, elle s'est orientée vers

une dimension culturelle concernant autant la culture des acteurs que toute la production culturelle autour de la guerre. En outre, la question de la parole des témoins et de la reconnaissance de leur apport a toujours été posée aux historiens. Elle le demeure aujourd'hui, non plus pour ce que ces témoins ne peuvent plus nous dire, mais au moins pour ce qu'ils nous ont écrit.

Les historiens de la Grande Guerre sont désormais divisés par une querelle qui porte surtout sur la question du consentement patriotique à la guerre des combattants et de la population. Des chercheurs ont développé ces dernières années une réflexion sur la culture de guerre, mettant notamment en évidence la brutalisation des sociétés occidentales. A partir d'une lecture de l'œuvre de l'historien George Mosse, ils ont identifié une brutalisation par le bas de la société, et surtout des soldats. Les masses combattantes et leur ferveur patriotique, les poilus comme leurs adversaires, tous assez largement consentants malgré les rigueurs extrêmes de l'état de guerre, en auraient donc été les acteurs centraux. C'est là un constat que d'autres historiens contestent et veulent nuancer.

En France, cette querelle a ses lieux d'implantation privilégiés. D'un côté, les sites les plus connus, le département de la Somme et Verdun, incarnent la résistance à l'agression

¹ Voir l'annexe ci-dessous.

² *Le cartable de Clio* s'en est déjà fait l'écho avec la contribution de Frédéric Rousseau, « Le moment Norton Cru et l'irruption des témoins dans l'écriture de l'histoire du XX^e siècle », n° 4, 2004, pp. 29-36.

ennemie et inspirent plus volontiers le courant historiographique le plus diffusé dans les media, à travers notamment l'Historial de Péronne. De l'autre, plus proche des historiens qui critiquent les thèses dominantes, on retrouve un lieu resté maudit, moins remémoré, mais qui a fait un non moins grand nombre de victimes. C'est le Chemin des Dames, lieu de l'échec de l'offensive Nivelle, de l'échec d'une attaque française, symbole des terribles conséquences humaines d'un commandement militaire hasardeux; symbole encore, avec Craonne et sa fameuse chanson, de la révolte et des mutineries qui se manifestèrent; autant de faits qui incitent à nuancer la thèse du consentement patriotique et qui expliquent que le colloque de novembre 2004 se soit déroulé précisément dans cette région.

L'actualité éditoriale de l'automne 2004 a été caractérisée par la publication, en parallèle, de deux ouvrages collectifs qui feront date. Le premier, *L'Encyclopédie de la Grande Guerre*, dirigé par Jean-Jacques Becker et Stéphane Audoin-Rouzeau (Paris, Bayard, 2004) reprend largement les thèses du consentement et de la brutalisation tout en proposant d'autres contributions fort intéressantes. Le second, *Le Chemin des Dames. De l'événement à la mémoire*, sous la direction de Nicolas Offenstadt (Paris, Plon, 2004), évoque l'échec de l'offensive Nivelle, son coût humain et la manière dont elle a été écartée des reconstructions mémorielles ultérieures, faisant de cette région un véritable lieu d'amnésie nationale. Dans ce livre, les mutineries ne sont pas minimisées et la perspective critique est constamment développée. L'historien Antoine Prost, dont la thèse avait porté sur les anciens combattants de la Grande Guerre, et qui vient de publier avec

son collègue Jay Winter un excellent ouvrage de synthèse, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie* (Paris, Seuil, 2004), intervient dans les deux ouvrages et refuse de prendre position dans cette polémique. Ce qui ne l'empêche pas d'exprimer ses critiques au concept de brutalisation dans un article de la revue *Vingtième siècle* (n° 81, 2004) en estimant que le nombre de soldats qui étaient vraiment allés au feu avait dû être bien inférieur à ce que l'on prétend habituellement.

Ce qui est intéressant dans cette querelle d'historiens, c'est la question de savoir de quoi ils parlent et d'où ils parlent. Se montrent-ils plus sensibles au point de vue des dominants ou des dominés? des vainqueurs ou des vaincus? du front ou de l'arrière? Mais cette situation historique suggère encore d'autres questions: jusqu'où des individus sont-ils prêts à aller dans un tel contexte d'embrigadement collectif? que sont-ils disposés à accepter, en termes de souffrances et de violences, s'agissant de défendre leur pays? une identité? des valeurs? des idées? A l'inverse, jusqu'où une société moderne, fût-elle démocratique, peut-elle aller dans ce qu'elle impose à des hommes comme plongeon dans cette violence et dans cette haine? Celles-ci ont-elles vraiment été le fait des hommes ou se sont-elles imposées à eux par les circonstances? Qu'en a-t-il été de la pression sociale et communautaire exercée par exemple quand les tribunaux militaires se hâtaient de télégraphier leurs sentences aux maires des villages d'où provenaient les condamnés? Ces questions méritent bien sûr une réflexion approfondie dans une perspective critique.

La Grande Guerre a été un événement-clé de l'histoire contemporaine. Mais elle est pleine

de contrastes. Elle a d'emblée marqué l'échec de l'affirmation internationaliste du mouvement socialiste. Ce qui ne l'a pas empêché d'être le contexte de l'apparition d'autres mouvements qui ont fait renaître ce projet sous des formes nouvelles. Par des mécanismes d'enrôlement et de conditionnement déployés à une échelle de masse, elle a entraîné des hommes en grand nombre dans les pires violences, dans une négation du droit à la protection de la vie, tout en créant les conditions qui ont rendu impossible leur résistance. Elle a ainsi été le théâtre de l'invention et de la mise en œuvre de formes modernes de la propagande de masse. En fin de compte, l'expérience traumatique de cette violence a bien sûr marqué les années suivantes, celles de l'entre-deux guerres et de la montée des fascismes. Mais cela débouche sur un autre débat et d'autres questions autour du concept de brutalisation, de son origine, de sa durée, de sa nature spontanée ou imposée par le haut, avec encore bien d'autres interrogations sur sa périodisation.

Cette controverse a sans doute de quoi susciter bien des réflexions pour le présent et pour l'avenir. Il est d'ailleurs regrettable qu'elle n'ait pas lieu dans des colloques et des ouvrages collectifs communs, faisant dialoguer directement les deux points de vue. Mais cette querelle historiographique est essentielle, parce que la Grande Guerre a encore beaucoup à nous dire et à nous apprendre sur l'histoire du XX^e siècle et sur notre monde contemporain. Elle nous ramène notamment aux formes toujours renouvelées de la régression de la pensée et du conformisme que les guerres et les interventions armées ne manquent pas de provoquer lorsqu'elles nous sont présentées comme « justes » par la propagande et les media dominants. ↻

ANNEXE 1: À PROPOS DU CONCEPT DE BRUTALISATION

Le concept de brutalisation a été introduit par l'historien George Mosse à propos de l'Allemagne et de la période qui a suivi la Première Guerre mondiale :

«La poursuite, dans la paix, des attitudes agressives de la guerre entraîna une «brutalisation» de la vie politique et accentua l'indifférence à l'égard de la vie humaine. Ces phénomènes ne s'expliquent pas seulement par le respect que l'Allemagne portait à son armée, toujours très présente, mais par un état d'esprit issu de la guerre et de son acceptation. Cette brutalité politique qui se dessina à partir de 1918 devait redonner aux hommes leur énergie combative, les pousser à se battre sauvagement contre les ennemis politiques, engourdir leur sensibilité face à la cruauté et à la mort d'être chers.

[...]

Les années 1914-1918 avaient donné une grande leçon de brutalité, non seulement à travers l'expérience du combat au front, mais aussi à travers les relations entre officiers et soldats ou, tout simplement, entre hommes. Les ordres stridents des chefs, la passivité de leurs troupes, la rudesse de la vie d'escouade affectèrent certainement cette génération. Ce qu'on a parfois appelé le processus de civilisation n'est pas sorti indemne de ces tensions. Il est significatif que ceux-là mêmes qui défendirent la noblesse désintéressée de la guerre, sa capacité à réveiller les plus grandes qualités humaines, inclurent sa sauvagerie dans leur apologie.

[...]

Après la démobilisation, les statistiques firent état d'une brusque élévation du taux de meurtres commis par des hommes sans antécédents judiciaires. Un criminologue contemporain a attribué ce fait à la facilité avec laquelle on tuait pendant la guerre et à la situation sociale et économique désespérée. Cette analyse semble juste.

[...]

La déshumanisation de l'ennemi fut une des conséquences les plus terribles du processus de brutalisation. A cet égard, les stéréotypes répandus par les mots et les images comptaient sans doute parmi les moyens les plus efficaces. Ces clichés circulaient bien sûr depuis le XVIII^e siècle, mais la guerre rendit les gens totalement perméables à leur réception. Les histoires les plus atroces circulaient dans tous les camps. Toutes les prises étaient autorisées et les tabous sexuels et sociaux, qui avaient jusqu'alors tempéré l'iconographe, furent levés. Les stéréotypes se firent brutaux et violents: l'ennemi pouvait apparaître massacré, mutilé, torturé, sans soulever la moindre commisération.

[...]

La guerre était un puissant moteur pour renforcer le conformisme et la tendance à figer en stéréotypes les ennemis extérieurs et intérieurs qui menaçaient, pensait-on, la stabilité de la nation et dérangent l'image que la société voulait donner d'elle-même. Une étude de la ville de Marburg a montré comment le besoin de cohésion sociale s'est accru après la guerre. La bourgeoisie était de plus en plus férue d'associations bien structurées, sociales ou politiques et prêtes à soutenir des organisations de masse.»

Source: George L. Mosse, *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes*, Paris, Hachette, 1999 (édition originale 1990), chapitre VII: «La brutalisation du champ politique allemand», pp. 181, 184, 194, 196, 198-199.

L'historien Christophe Charle a récemment contesté la thèse de George L. Mosse :

«[...] *L'historiographie récente conteste une mise en relation directe entre la violence politique de la République de Weimar et l'incapacité considérable des anciens combattants à se réadapter à l'ordre civil. Cette thèse ancienne de la brutalisation, développée notamment par George L. Mosse, voulait rendre compte de la persistance, après guerre, des violences perpétrées par des forces armées irrégulières: les Corps francs, d'abord, pendant la guerre civile et les troubles révolutionnaires du début des années 1920, les mouvements paramilitaires ensuite comme le Stahlhelm, Bund der Frontsoldaten (Casques d'acier: 100 000 membres en 1924, 400 000 en 1932) ou les SA, dont l'expansion accompagne la poussée du vote nazi au début des années 1930.*

L'historien britannique Richard Besser recourt à des arguments chiffrés pour réduire la portée de la mise en relation trop simple de George L. Mosse. Il observe en particulier que face aux 11 millions d'Allemands mobilisés, les Corps francs n'ont rassemblé que 400 000 membres au maximum. De même, parmi les associations d'anciens combattants chargées de maintenir l'esprit du front dans les années 1920, la principale d'entre elles, le Reichsbund der Kriegbeschädigten und Kriegshinterbliebenen, est liée au parti social-démocrate. Elle n'est donc pas nationaliste et diffuse même des thématiques hostiles à toute nouvelle guerre. Elle rappelle donc l'idéologie des anciens combattants français. Or, elle ne compte pas moins de 830 000 membres en 1922. »

Source: Christophe Charle, *Le XX^e siècle des guerres*, Paris, Editions de l'Atelier, 2004, p. 311.

GIOVANNA PROCACCI, UNIVERSITÉ DE MODÈNE

LE CONTEXTE ITALIEN D'AVANT-GUERRE

Si la Grande Guerre a partout provoqué des transformations très profondes – dont les effets allaient se faire sentir non seulement à court terme, mais aussi au cours des trente années suivantes – ses conséquences ont été particulièrement accentuées dans les pays dont le tissu économique était fragile, rendant leur effort d'adaptation d'autant plus considérable. Dans ces pays – dont l'Italie faisait partie –, l'impact de la guerre a eu des effets traumatiques dont il est difficile de rendre compte dans la mesure où le conflit y a constitué, plus qu'ailleurs, un tournant majeur. Ainsi, la guerre a non seulement provoqué une crise économique et sociale, mais également, dans la péninsule, une crise de légitimation politique de la classe dirigeante suite au renversement des valeurs qui avaient été à la base de l'Etat libéral et démocratique.

Commencé seulement à partir des premières années du XX^e siècle, le développement industriel transalpin était resté modeste et circonscrit. En 1911, la population active dans l'agriculture représentait encore plus de 55% du total et le déséquilibre entre le Nord et le Sud n'avait pas été colmaté; il s'était même accentué du moment que le développement industriel avait concerné presque exclusivement le triangle Turin-Milan-Gênes, en

laissant le Sud à l'écart. Juste avant la guerre, le revenu par tête d'habitant correspondait à la moitié du revenu allemand et la consommation alimentaire moyenne restait inférieure d'un cinquième à la moyenne britannique. L'absence de développement avait empêché toute amélioration des conditions de vie misérables d'une grande partie de la population des campagnes; dans le même temps, la surabondance de main-d'œuvre avait permis de maintenir les salaires ouvriers à un niveau très bas. Les efforts de réforme sociale avaient été minimes, de sorte que l'Italie était restée à la queue de tous les pays industrialisés pour les horaires de travail, l'assistance, les assurances sociales et la prévention des accidents.

La dureté des conditions de vie, aggravée par une politique de forte taxation qui touchait les classes les plus indigentes, avait provoqué de violentes révoltes populaires dans le Sud, alors que dans le même temps, le reste du pays connaissait une chaîne ininterrompue de grèves, agricoles et industrielles, particulièrement intenses dans le contexte de la crise économique internationale de 1913. Ces agitations d'avant-guerre avaient eu un caractère particulier: les paysans et les ouvriers ajoutaient en effet à leur hostilité naturelle envers les « patrons » un ressentiment de plus en plus fort à l'égard de l'Etat, qui avait fait retomber sur les plus pauvres tout le poids de la modernisation. La transformation industrielle avait

donc eu lieu en Italie sans que se soit engagé en même temps un processus d'intégration comparable à ce qui s'était passé dans les autres pays industrialisés.

Sur le plan politique, bien que le régime démocratique instauré au début du siècle par Giovanni Giolitti (en concomitance avec le début de l'industrialisation) ait cherché à s'inspirer des modèles des démocraties occidentales – en ouvrant le dialogue avec les forces d'opposition et en facilitant la formation d'organisations politiques et syndicales –, l'Italie des années qui avaient juste précédé le conflit ne se présentait pas sous l'aspect d'une démocratie accomplie : en effet, bien des caractéristiques en faisaient un pays où le pouvoir du Parlement était limité face à l'Exécutif. Or, vu l'asservissement de ce dernier à la magistrature, la très forte influence des nouveaux groupes industriels sur le gouvernement et, ce qui n'était pas le moins important, l'ampleur des prérogatives laissées aux militaires – qui s'étaient vu confier par le pouvoir giolittien, en plus de leurs compétences en matière guerrière, la défense de l'ordre public intérieur – faisaient de la péninsule transalpine un pays plus proche des Empires centraux – avec qui elle était d'ailleurs unie par un pacte d'alliance militaire (la Triple Alliance) – que de la France ou de l'Angleterre.

LA NEUTRALITÉ ET L'INTERVENTION

En mars 1914, Giolitti – qui avait gouverné quasiment sans interruption depuis le début du siècle – avait cédé sa place à un représentant de la droite conservatrice agraire, Antonio Salandra, adversaire déclaré de la politique d'ouverture démocratique engagée par son prédécesseur, et qui n'était pas opposé à

une politique autoritaire, selon les méthodes déjà expérimentées par la Droite au cours des décennies qui suivirent l'Unité italienne. Salandra, avec à ses côtés le ministre des Affaires étrangères Sidney Sonnino, qui était de la même tendance politique que lui, dénonça l'alliance avec les Empires centraux (qui ne prévoyait une solidarité qu'en cas de guerre défensive) et déclara au début du conflit mondial que l'Italie resterait neutre.

La neutralité devait en fait servir à négocier la participation de l'Italie au conflit et à régler les problèmes relatifs à un futur état de guerre. Il fallait en effet obtenir de l'étranger des garanties d'approvisionnement agricole et industriel, mettre sur pied un dispositif de guerre adéquat – l'Italie avait employé la majeure partie de son équipement pour les précédentes guerres de Libye – et surtout, convaincre l'opinion publique de l'opportunité de l'intervention. La majorité des forces politiques s'était en effet déjà prononcée contre cette hypothèse d'intervention : la vaste coalition libérale giolittienne, consciente de l'impréparation de l'Italie, le solide parti socialiste, seul membre de l'Internationale socialiste à être resté fidèle au pacifisme internationaliste et une partie des catholiques étaient pour le maintien de la neutralité. Mais surtout, la population était opposée à la guerre. A un moment où d'autres nations pouvaient compter sur l'adhésion des masses – dans l'enthousiasme ou la souffrance – à la décision d'intervention, l'Italie mesurait les conséquences de la rupture entre la population et l'Etat qui avait marqué son histoire post-unitaire. Les ouvriers des grandes usines, qui étaient liés au parti socialiste, étaient contre ; la grande masse des paysans, qui ne s'identifiait en aucune manière aux concepts de « nation » ou de « patrie », s'opposait à la

guerre; et même une partie de la classe moyenne, dont l'enthousiasme de départ avait été refroidi par les premiers développements de la guerre, était sceptique. Par conséquent, aucune adhésion populaire comparable à celle d'autres pays belligérants ne caractérisa l'entrée en guerre de l'Italie, en mai 1915, quand Salandra, passant outre l'opposition parlementaire, et profitant des manifestations de rue de quelques groupes d'interventionnistes (parmi lesquels se trouvait Mussolini, un transfuge du parti socialiste), décida de faire sortir le pays de sa neutralité. L'Italie entra donc en guerre sans l'appui du Parlement, ni de la majorité de l'opinion publique.

Salandra s'était persuadé de la nécessité d'intervenir dans le conflit parce qu'il pensait que la participation de l'Italie à la guerre, du côté des puissants alliés anglais et français (dont les pressions pour l'entrée en guerre de l'Italie ne doivent pas être sous-évaluées), aurait été brève. Brève, mais profitable. Pour Salandra, la victoire des armées de l'Entente, que le gouvernement prévoyait certaine et rapide, aurait non seulement permis à l'Italie d'accéder finalement à une position de puissance européenne de premier plan, de résoudre l'impasse économique consécutive à la crise de 1913 et à la première année de guerre, mais aussi de réussir, en un temps court, grâce au climat de solidarité patriotique que la guerre aurait engendré et à la victoire prévisible, ce que Giolitti n'avait pas obtenu: la recomposition nationale autour d'un centre politique crédible qui, fort du soutien de la classe moyenne, puisse exercer un contrôle efficace sur les masses populaires. Soutenu par les grandes instances économiques et poussé à l'intervention par le roi et les hautes sphères de l'armée, Salandra avait déjà signé en avril le

pacte secret de Londres qui le contraignait à s'engager aux côtés de l'Entente dans une guerre offensive contre l'Autriche (et aussi contre l'Allemagne à partir de 1916).

LA DISCIPLINE AU FRONT

Ce qui aurait dû être un engagement bref, couronné par une victoire rapide et facile, se révéla bientôt comme une aventure tout à fait disproportionnée par rapport aux forces que l'Etat italien était en mesure de mobiliser, aussi bien du point de vue militaire que de celui de l'organisation civile.

Sur le front – constitué pour une bonne part par le terrible promontoire rocheux du Carso –, les soldats qui furent amassés au cours de l'hiver 1915-1916 manquaient d'entraînement et d'armes: l'Italie ne disposait pas de suffisamment d'artillerie lourde et de campagne, de mitrailleuses et de munitions, et la préparation militaire de ses troupes et de son encadrement était très inférieure à ce qui aurait été nécessaire. La prévision d'une guerre brève avait conduit à sous-évaluer le problème de l'approvisionnement alimentaire comme celui des équipements vestimentaires et de soins, à tel point que le premier hiver connut un nombre très élevé de victimes du gel.

Certaines de ces carences furent résolues au cours de la guerre, mais cela ne modifia pas, jusqu'à Caporetto, la stratégie du général Cadorna, basée sur la technique de l'assaut frontal. Compte tenu de la conformation du territoire, les assauts, répétés à outrance à différents niveaux, provoquèrent un effroyable carnage alors que les conquêtes territoriales restaient minimales. A l'horreur

des assauts s'ajoutaient encore les terribles conditions subies dans les tranchées, constituées de fosses peu profondes, parce que la nature du terrain empêchait de creuser davantage. En outre, la présence de l'ennemi, souvent à quelques mètres de distance, mettait les tranchées à la portée des tirs d'armes légères, d'où le fait que les troupes vivaient sans cesse en situation de combat.

La dureté de la vie matérielle était encore prolongée par la rigueur de la discipline. Selon les indications de Cadorna, les méthodes disciplinaires devaient être inflexibles afin d'obtenir, comme il le prétendit dès les premiers jours, une obéissance des troupes automatique et absolue. En mai 1916, après qu'une expédition punitive autrichienne – la *Strafexpedition* – fut parvenue à pénétrer en profondeur dans le Trentin, la discipline militaire subit une nouvelle aggravation. C'est à cette date que furent introduites les dispositions de Cadorna sur les décimations et les exécutions sommaires auxquelles les officiers étaient invités à procéder en tant que mesures « pour l'exemple ». Un nombre incertain de ces exécutions – que l'on peut évaluer à plusieurs centaines – accompagna l'action des tribunaux militaires qui infligèrent de nombreuses condamnations à mort : au moins 750 ont été exécutées, soit plus que pour la France (600), l'Angleterre (346) et l'Allemagne (48). Et c'est la même intention de prescrire un châtiment exemplaire – une forme de dissuasion pour éviter les redditions et les désertions – qui conduisit le Commandement suprême (avec l'accord du ministre Sonnino) à refuser l'envoi d'aide alimentaire aux soldats italiens prisonniers des Autrichiens et des Allemands, alors que la France, l'Angleterre et les États-Unis, conscients que les Empires centraux

étaient dans l'impossibilité de fournir des secours adéquats aux militaires capturés à cause du blocus naval, organisèrent des secours d'État. Cela eut pour conséquence que 100 000 soldats, un sixième des militaires italiens détenus, moururent de faim, un pourcentage atteint par aucun autre des pays belligérants, à l'exception de la Russie.

LES ÉQUILIBRES POLITIQUES

Le contrôle social fut également fortement marqué par des méthodes coercitives à l'intérieur du pays. Le fait que la population était opposée dans sa grande majorité à la guerre justifia, au moment de l'intervention, la ligne autoritaire qui faisait déjà partie des conceptions politiques de Salandra ; et les agitations populaires suivantes menèrent son gouvernement, puis celui qui lui succéda en mai 1916 – dirigé par un ancien leader libéral, Paolo Borselli, et intégrant les courants de l'interventionnisme démocratique dans une tentative de provoquer une sorte d'union sacrée – à recourir à des moyens répressifs progressivement plus étendus pour éradiquer la contestation. La stratégie du gouvernement italien pour obtenir la pacification interne dont il avait besoin ne consista pas à gagner le soutien de la population par une politique de soutien et de propagande mais plutôt, en accord avec la conception conservatrice de l'élite dirigeante, à édicter des normes pour prévenir et punir les manifestations d'opposition.

Au moment où l'Italie entra en guerre, une série de décrets furent promulgués qui limitaient, allant même jusqu'à les abolir, les libertés de réunion, d'association, de parole. Des phrases pouvant être jugées comme

«susceptibles de créer des troubles» pouvaient mener à des dénonciations et à des condamnations sévères. La liberté d'expression, même quand elle ne s'exprimait pas publiquement, était soumise à de fortes restrictions : les dispositions sur la censure prévoyaient que les autorités militaires ouvrent la correspondance avec le front et les zones de guerre, et que les préfets fassent de même dans le reste du pays ; si les lettres contenaient des phrases considérées comme dangereuses pour le maintien de la paix sociale, leurs auteurs étaient dénoncés. Les préfets pouvaient aussi expédier en résidence surveillée, sans procès, les personnes considérées comme indésirables.

La majeure partie des procédures pour délit d'opinion fut traitée par des tribunaux militaires ; et le Commandement suprême imposa que les normes du code militaire pénal fussent appliquées avec une grande sévérité pour être dissuasives. « *Aucun gouvernement européen ne fut jamais armé d'autant de lois si sévères contre ses propres administrés comme l'est le gouvernement italien* », dénonça à la Chambre, le 17 octobre 1917, le député Arturo Labriola, qui avait pourtant adhéré à l'intervention.

En même temps que l'opinion publique était bâillonnée, le régime de guerre priva le Parlement de son autorité et de ses fonctions : toute la législation des secteurs-clés – comme la défense, l'ordre public et l'économie – fut mise de fait dans les mains du gouvernement. L'assemblée législative ne fut convoquée que quand il ne fut plus possible de l'éviter, pour approuver le budget ou au moment des crises de gouvernement.

Dans cette situation, il restait peu d'espace pour que les courants politiques qui avaient

contesté l'intervention puissent faire entendre leur voix. Les giolittiens, conformément à la volonté de leur leader, s'engagèrent à ne pas gêner l'action du gouvernement. De leur côté, les socialistes, retranchés autour d'une formule de compromis – celle de « *ni adhérer, ni saboter* » – bien que continuant fermement à condamner la guerre, s'engagèrent dans les communes pour porter secours à la population (ce pour quoi leur aile gauche les accusa d'avoir « adhéré » dans les faits). Toutefois, même si leur attitude fut davantage une position de principe qu'une véritable opposition, le fait d'avoir condamné la guerre fit qu'ils apparurent aux yeux de l'opinion publique comme les principaux initiateurs des mouvements pour la paix : coupables de toute l'opération du défaitisme aux yeux des interventionnistes – qui firent d'eux les prototypes de l'« ennemi intérieur » et les accusèrent d'être responsables de toutes les manifestations d'hostilité dans le pays –, symboles de la lutte contre l'injustice et les abus de pouvoir pour la partie adverse.

Quant au mouvement interventionniste – une masse confuse de positions qui allaient de la droite conservatrice salandrine et des nationalistes aux courants « interventionnistes révolutionnaires » des disciples de Mussolini, jusqu'aux « interventionnistes démocratiques » sociaux-réformistes –, au fur et à mesure que la guerre avançait et que la perspective d'une victoire facile s'éloignait, pour apparaître comme une inatteignable chimère dès 1917 (surtout depuis la défaite de Caporetto), il se déplaça vers des positions de plus en plus polémiques à l'encontre des socialistes, et se fit le propagateur, aux côtés de Cadorna, d'une politique de main de fer envers toute forme d'opposition dans le pays : cela alla même jusqu'à un projet de putsch

pour instaurer un gouvernement de salut public guidé par un général – peut-être Cadorna lui-même –, un projet qui traversa les esprits au cours de l'été 1917, mais qui échoua faute du soutien de l'interventionnisme le plus modéré, y compris le groupe conservateur mené par Salandra.

LA MILITARISATION DE LA SOCIÉTÉ CIVILE

La priorité donnée à une politique de répression poussa le gouvernement à chercher l'appui déterminant des forces militaires – qui eurent la plus totale liberté d'action sur le front et à qui fut confiée une bonne partie de la gestion de la vie publique intérieure. De vastes zones, considérées comme stratégiques du point de vue de la guerre, ou particulièrement exposées au danger d'agitations ouvrières, furent exclusivement soumises à l'administration militaire; dans tout le pays, de nombreux délits furent soustraits à la compétence des tribunaux civils et attribués aux militaires; et la défense de l'ordre public – autant la préventive, réalisée par le biais de la censure, que la répressive – fut également confiée aux militaires.

Les militaires se virent également confier toute la gestion de la production industrielle, organisée au sein de l'Institut de la Mobilisation industrielle, dont dépendirent à la fin de la guerre 1917 entreprises employant 903 000 ouvriers, répartis dans tous les secteurs, mais principalement dans la sidérurgie, la métallurgie et la mécanique. L'Institut avait été créé dans le but précis de soumettre les rapports de travail au contrôle de l'Etat – et en particulier des militaires – et d'empêcher tout conflit. Les différends concernant le

travail devaient être résolus par un système d'arbitrage: les ouvriers, y compris les femmes et les enfants, étaient militarisés, et soumis par conséquent à la discipline militaire et au code pénal militaire. Vu cette position juridique, ils ne pouvaient ni faire la grève – mais nous verrons que cette règle a été souvent violée – ni abandonner leur poste de travail (ce qui pouvait arriver pour des raisons familiales ou de santé, ou pour trouver un travail mieux payé): le travail était forcé, l'abandon équivalait à la désertion. La dureté de la discipline fut plus accentuée en Italie que dans les Empires centraux: en Allemagne, les syndicats parvinrent à adoucir certaines normes, comme celle du lien entre le travailleur et son poste de travail, et en Autriche, les femmes ne furent pas soumises à la militarisation.

Le contrôle militaire permit une exploitation du travail dans les usines qui, compte tenu du niveau d'arriération industrielle et des besoins de production engendrés par la guerre, atteignit en Italie des niveaux analogues à ceux des premières phases de l'industrialisation: les horaires journaliers s'élevèrent à 16-18 heures, avec des tournus de 36 heures consécutives, les salaires des ouvriers non qualifiés ne furent pas indexés au coût de la vie, les rythmes du travail ne cessèrent de croître et l'usage du salaire à la pièce s'étendit à toute la production. Vu le rythme de développement extrêmement rapide et les besoins de main-d'œuvre qui en découlaient, le travail se déroulait le plus souvent dans des locaux bondés et dans des conditions d'hygiène et de sécurité très problématiques.

La mobilisation industrielle évita de s'immiscer dans l'organisation du travail, laissant les mains libres aux dirigeants d'entreprises.

Le retard économique poussa de fait le gouvernement à protéger sans aucune réserve – et sans ces contrôles que les pouvoirs publics parvinrent à imposer même en Allemagne – le développement des secteurs industriels de la production de guerre. L'Etat refusa toute enquête sur l'organisation du travail, la comptabilité des entreprises et les coûts effectifs des produits. Ces choix de politique économique – qui firent réaliser des profits astronomiques aux industriels – favorisèrent un accroissement de la production et une transformation de la structure du pays, qui, de majoritairement agricole, ne devint éminemment industrielle que dans ces circonstances; mais ils entraînèrent en même temps une dilatation de la production sans aucune coordination et une influence croissante du pouvoir politique sur les sphères économiques, ce qui aura des conséquences dramatiques pour la stabilité économique et politique de l'Etat libéral.

LES CONDITIONS DE VIE

Le secteur agricole, déjà fortement touché par le manque de main-d'œuvre causé par la guerre, ressentit lourdement l'absence d'investissements, tous engagés dans le secteur industriel plus rémunérateur, avec pour conséquence que la production se révéla insuffisante pour les besoins de l'armée et de la population civile. La mauvaise organisation de la distribution aggrava encore la pénurie alimentaire: une loi empêchait de les exporter d'une province à l'autre, ce qui fit qu'il arriva souvent qu'une zone manquât des réserves nécessaires alors que dans une autre, des denrées inutilisées se détérioraient. Ordres contradictoires des autorités civiles et militaires quant au rationnement et

aux réquisitions, chaos et incompétences bureaucratiques de certains fonctionnaires, tout cela contribua à engendrer une situation d'urgence dans toutes les grandes villes et dans certains centres moins importants. La situation se révéla dramatique dès l'hiver 1915-1916.

A la pénurie de produits de première nécessité – entre 1917 et 1918, quand le rationnement fut introduit, la quantité de pain par personne fut réduite à moins de 200 grammes, mais il n'y avait souvent pas de pain du tout – s'ajouta une très forte augmentation des prix déterminée par la politique inflationniste décidée par le gouvernement pour rendre possibles les dépenses de guerre, couvertes seulement en partie par des prêts britanniques, puis américains. L'Italie décida en réalité de financer la guerre non pas au moyen d'une taxation progressive, comme ce fut le cas par exemple en Angleterre, mais en augmentant la circulation des billets (ce qui provoqua le taux d'inflation le plus élevé au sein des pays en guerre): l'indice du coût de la vie, sur une base de 100 en 1913, passa à 264 en 1918, les prix de gros augmentant de quatre fois plus que ceux au détail, et même davantage.

Avec un tel niveau de prix, et puisque beaucoup de produits se trouvaient exclusivement au marché noir, seules les familles dont plusieurs membres travaillaient parvenaient à un niveau de vie qui ne fût pas misérable. Mais beaucoup de familles d'appelés ne pouvaient compter que sur un petit subside du gouvernement dont le niveau, parmi les plus bas au sein des pays belligérants, n'augmenta pas pendant les deux premières années de guerre et fut rapidement érodé par l'inflation. Par ailleurs, dans de nombreux cas, ce subside n'était même pas alloué (parce qu'on

ne reconnaissait pas des cas d'invalidité au travail, sous prétexte de la possession d'une petite propriété, pour être la mère veuve d'un soldat dont la femme touchait déjà le subside, s'agissant d'enfants de plus de 12 ans, etc.). L'assistance fut alors organisée au niveau des communes, mais surtout par des associations caritatives privées et des associations patriotiques. On imagine bien que ces œuvres volontaires, épisodiques dans les grandes villes et inexistantes dans les centres mineurs et les campagnes, ne purent guère répondre aux besoins. La hausse de la mortalité infantile, observable au cours des années de guerre, l'augmentation des maladies pulmonaires, la forte diminution de la natalité sont autant d'indices du degré extrême de privation matérielle qui toucha les classes les plus pauvres.

Dans les campagnes, les conditions de vie étaient moins dramatiques que dans les villes parce que la subsistance était habituellement assurée par un jardin potager ou un petit élevage domestique; mais elles ne furent sans doute pas aisées, surtout pour certaines catégories, comme les ouvriers agricoles, dont les familles vivaient souvent avec le seul subside de l'Etat. Et ceux qui purent compter sur un travail durent endurer une énorme fatigue physique.

LA « RÉVOLTE MORALE »

En Italie, dans les campagnes, ce furent surtout les femmes qui durent suppléer à l'absence des hommes de la famille. Et elles furent aussi, à l'approche de l'hiver 1916 – le deuxième hiver de guerre pour l'Italie –, les principales protagonistes des manifestations de protestation qui éclatèrent dans toute la

péninsule. La révolte éclata pour des raisons immédiates – le retard accumulé pour les versements du subside mensuel, le manque de pain dans les moulins des villages – mais devint rapidement une manifestation contre la guerre et pour le retour à la maison des hommes qui combattaient. Au cours de l'année 1917, les agitations se succédèrent dans les campagnes avec une fréquence et une intensité croissantes, devenant parfois de véritables soulèvements populaires, selon la tradition de ces révoltes anciennes qui avaient pu être observées jusqu'au déclenchement de la guerre.

Dans les usines, il y eut aussi des agitations qui eurent comme principales protagonistes les ouvrières les plus jeunes, qui risquaient des punitions moins graves, et surtout qui ne risquaient pas d'être envoyées au front comme les hommes. Les causes de ces révoltes étaient moins économiques que reliées au sentiment d'avoir subi un abus de pouvoir: le licenciement d'une camarade, une amende pour un retard involontaire, la punition pour un travail inachevé ou pour un acte de soi-disant désobéissance, etc. L'agitation commençait par la demande de revenir aux conditions précédentes – l'abolition des amendes ou des punitions –, puis se transformait souvent en une demande plus générale d'amélioration des conditions de travail et – surtout à partir de 1917 – en une manifestation pacifiste.

Dans les plus grandes usines, soumises au régime de la mobilisation industrielle et dont les ouvriers étaient militarisés, malgré le fait que la grève ait été interdite au profit d'un mécanisme arbitral forcé, d'importantes mobilisations se développèrent et connurent une forte participation, y compris

des hommes. Leurs motivations étaient souvent salariales ou concernaient les rythmes et horaires de travail que le régime arbitral n'avait pas rendu satisfaisants. Mais la manifestation éclatait souvent par solidarité, contre des licenciements ou des punitions injustement subies par des camarades, pour devenir – comme ce fut le cas au cours des grandes agitations des aciéries ligures et napolitaines – une protestation collective contre le système de coercition et de militarisation. La grève prenait alors un caractère « moral » en tant qu'acte de réappropriation de sa propre liberté et de sa propre dignité professionnelle, l'autoritarisme les ayant offensées l'une et l'autre. Parfois, comme par exemple lors du principal épisode de révolte de la période de guerre, celui de Turin en août 1917 – au cours duquel des barricades furent dressées dans les quartiers ouvriers alors que les insurgés affrontèrent l'armée pendant trois jours –, il s'était agi d'une protestation explicite de toute la population ouvrière et pauvre de la ville contre le régime de guerre : née comme une réaction collective au manque de pain, elle s'était transformée en une véritable insurrection.

Le caractère politique de la révolte turinoise était évident – le groupe de la gauche socialiste lié à Antonio Gramsci se trouvait à Turin et la classe ouvrière la plus politisée du pays y travaillait dans les usines ; en juillet, elle avait accueilli les représentants socialistes révolutionnaires russes aux cris de « Vive le Soviet ! » –, mais la majeure partie des autres agitations n'avait pas été organisée par les socialistes. Certes, dans certains cas, des éléments particuliers – ouvriers syndicalisés dans les usines métallurgiques, ou femmes dans les zones de travail agricole – avaient poussé à l'action. Mais les révoltes étaient le plus souvent spon-

tanées, provoquées par les conséquences de l'état de guerre. Au-delà de la souffrance et des deuils, au-delà du manque de nourriture qui ne permettait pas d'assurer son alimentation et celle de ses proches, le point commun de toutes ces révoltes de l'époque de la guerre fut une « révolte morale », une réaction dont la portée allait au-delà des privations liées à la situation économique ; elle était en fait l'expression d'une injustice plus générale et plus ancienne que le système autoritaire et l'inefficacité de l'Etat mettaient constamment à jour et qui trouvait son expression absolue dans la guerre. « *Faire comme en Russie* » devint ainsi un slogan qui synthétisait la volonté – plus morale que politique – d'instaurer un « ordre nouveau », une hiérarchie de valeurs et de méthodes qui s'opposerait à celles qui avaient été imposées et subies durant la guerre.

APRÈS CAPORETTO

Arrivée de façon tout à fait inattendue, la catastrophe nationale de Caporetto marqua la fin de la dictature militaire de Cadorna. La défaite fut le résultat d'une série de graves erreurs militaires analogues à celles qui avaient mené à l'invasion de mai 1916 : sous-évaluation des forces adverses, absence de coordination du commandement, déploiements erronés des troupes. Les commandants furent totalement pris par surprise et la II^e Armée, privée de toute défense, défaite ; les troupes austro-allemandes purent ainsi arriver jusqu'au Piave. Trente-huit divisions sur soixante-cinq furent anéanties et il y eut 11 000 morts, 29 000 blessés, 300 000 hommes faits prisonniers alors que 350 000 se dispersèrent dans la région, 600 000 civils devant par ailleurs abandonner leurs maisons.

Les alliés imposèrent le remplacement de Cadorna, à qui succéda le général Armando Diaz. Sous ses ordres, la stratégie militaire se transforma : la guerre devint défensive, et non plus offensive, et le recours à des assauts aussi inutiles que sanguinaires fut abandonné ; la rigueur disciplinaire se maintint, mais les punitions furent infligées d'une manière moins arbitraire. On fut aussi plus attentif au moral des soldats : la nourriture fut améliorée, des lieux de repos furent aménagés, la propagande sur le front fut organisée de manière systématique et l'on diffusa la nouvelle que les paysans-soldats obtiendraient un morceau de terre après la guerre.

Dans le pays, l'énormité du désastre produisit un choc collectif. La possibilité que tout le Nord de l'Italie puisse être envahi par les Autrichiens, annulant ainsi toutes les avancées du Risorgimento, relança cet esprit patriotique que les problèmes militaires et intérieurs avaient fortement affaibli au cours des années précédentes. Même certains des principaux dirigeants socialistes – comme le fondateur du parti, Filippo Turati, éminent représentant parlementaire socialiste et leader du courant modéré –, quand leur vint la nouvelle de la déroute, se déclarèrent solidaires des partisans de l'intervention en défense de la « patrie en danger ». On aurait pu croire que le pays avait finalement atteint cette volonté d'union nationale en dépassant les divisions qui l'avaient coupé en deux à partir de l'intervention. Mais cette impression fut de courte durée. La crainte de la défaite, militaire ou politique, poussa les secteurs interventionnistes les plus radicaux – qui, en cas de défaite, auraient perdu toute légitimité – à exiger du gouvernement une politique encore plus orientée à droite. Le gouvernement était dirigé depuis la veille de Caporetto par un

libéral modéré, Vittorio Emanuele Orlando ; il avait auparavant été ministre de l'Intérieur dans le gouvernement Boselli où il s'était montré en faveur d'une politique de médiation. Mais la pression de la droite et la crainte que la déroute militaire puisse déboucher sur une insurrection intérieure le convainquirent d'opérer un tour de vis autoritaire.

Après Caporetto, l'Italie vécut dans un climat de chasse aux sorcières, avec des délations et des condamnations, qui vit s'accroître – et non pas s'atténuer – l'opposition entre ceux qui avaient voulu la guerre et ceux qui étaient accusés de l'avoir boycottée. Les « ennemis intérieurs » par antonomase devinrent les socialistes, dont les cercles furent dissous, ainsi que leurs organisations de jeunesse et les chambres du travail, alors que les activistes se retrouvèrent en prison ou assignés à résidence dans des localités de l'Italie méridionale ou insulaire. Ces mesures touchèrent aussi quelques curés considérés comme dangereux à cause de leur propagande pour la paix. Certains d'entre eux avaient en effet répercuté dans leur paroisse l'Encyclique papale qui avait désigné la guerre en cours comme un « *massacre inutile* ». Mais la répression ne se limita pas à frapper des adversaires politiques ou tous ceux que l'on soupçonnait de propagande pacifiste ; les dénonciations et les condamnations concernèrent aussi la désapprobation commune et les simples manifestations d'un manque de confiance. De nombreux citoyens furent jugés et emprisonnés pour des motifs futiles, souvent sur la base de simples soupçons. La guerre mena ainsi à ce principe du contrôle « total » de la morale privée, au nom de cette nécessité supérieure de défendre l'intérêt national qui se développera ensuite dans les régimes dictatoriaux de l'entre-deux-guerres.

Comment le pays réagit-il? Après Caporetto, les classes moyennes urbaines s'engagèrent fortement dans l'assistance et dans la propagande (elles furent malheureusement aussi actives dans la dénonciation des « ennemis intérieurs » suspectés), mais la dégradation des conditions de vie – l'augmentation de l'inflation mena à la réduction des revenus fixes – et les rappels au front des proches, y compris des jeunes de moins de 20 ans, les fameux *ragazzi del '99* [les jeunes nés en 1899, n.d.t.], mirent à rude épreuve leur enthousiasme patriotique. Dès la moitié de l'année 1918, une série de grèves des employés communaux se succédèrent, montrant que la solidarité nationale commençait à céder le pas à des revendications catégorielles.

Les mobilisations de type insurrectionnel de l'année précédente cessèrent quasiment – elles étaient devenues impossibles avec l'application rigide de la loi – mais un mécontentement sourd persista dans les fabriques, rendu encore plus vif par les procès et les incarcérations de militants socialistes, et se manifesta à travers des protestations dissimulées (des grèves blanches, des actes de solidarité envers les accusés) qui s'ajoutaient à celles que la population exprimait dans toute la péninsule (des écrits anonymes, des lettres elles aussi anonymes d'insultes aux ministres ou aux maires, des « fausses nouvelles » qui révélaient un manque de confiance envers les institutions, etc.). Dans les campagnes, les réquisitions accentuèrent le ressentiment envers le gouvernement. Sa plus forte expression s'observa après Caporetto, selon ce qui a été rapporté au général Diaz, lorsque des paysans de Vénétie et de Lombardie souhaitèrent ouvertement le retour des Autrichiens qui auraient – d'après eux – sorti le pays du cauchemar de la faim.

La guerre et ses terribles coûts humains – sur 4 200 000 mobilisés, les pertes s'élevèrent à 571 000 morts; 452 000 restèrent invalides, et 100 000 blessés; parmi les civils, les morts furent 1 480 000, soit environ 600 000 de plus par rapport au nombre des morts d'avant-guerre, un surplus de morts civils équivalent à celui des tués sur le front – avaient provoqué d'énormes lacérations dans le pays. Du point de vue économique, bien qu'ayant permis une croissance vertigineuse (mais désordonnée) de la production industrielle, le conflit avait accentué les handicaps de départ: augmentation incontrôlée du déficit public et de la circulation des billets, dépendance économique accrue envers l'étranger, dégradation de l'agriculture, aggravation de l'écart entre le Nord et le Sud, entre les villes et les campagnes. Sur le plan social, les résultats avaient été contraires à ce qui était attendu: la guerre conçue comme un moyen de réaliser un processus de nationalisation des masses n'avait pas donné vie à une conscience nationale unitaire, ni permis une recomposition sociale autour de la classe dirigeante; elle avait au contraire accentué l'hostilité de la population envers l'Etat et mis en évidence l'absence d'un leadership capable de construire un nouveau projet d'intégration sociale. Enfin, du point de vue politique, le conflit avait ouvert de nouveaux foyers de désaccord profond entre les paladins de la guerre, qui s'étaient révélés des champions de la violation des règles démocratiques, et ceux qui s'étaient opposés à ces violations en cherchant à défendre la légalité et le droit contre les attaques des précédents.

Au cours de l'après-guerre, les dirigeants politiques ne parviendront pas à combler le vide qui les séparait du pays et à créer les bases d'une reprise démocratique. Face à

l'aggravation de la situation économique, à la forte expression de la contestation populaire et aux pressions exercées sur l'Etat par des groupes économiques et des factions de la droite politico-militaire, les dirigeants libéraux abdiquèrent. La solution à laquelle recourut ensuite l'Etat italien fut celle qui avait été expérimentée pendant les années de guerre : l'abolition des règles démocratiques et des droits des secteurs les plus faibles, justifiée – dans les deux cas – par la défense de la nation face au danger représenté par les ennemis extérieurs et intérieurs. ↪

Traduction : Anne-Marie Fiore-Donno

BIBLIOGRAPHIE

- Le contenu de cet article a été traité plus largement dans Giovanna Procacci, *Soldati e prigionieri italiani nella Grande Guerra. Con una raccolta di lettere inedite*, Rome, Editori Riuniti, 1993 (2^e édition Turin, Bollati Boringhieri, 2000); Giovanna Procacci, « La Prima Guerra mondiale », in *Storia d'Italia*, IV, *Guerre e fascismo*, Giovanni Sabbatucci et Vittorio Vidotto (éds.), Rome et Bari, Laterza, 1997, pp. 3-99; Giovanna Procacci, *Dalla rassegnazione alla rivolta. Mentalità e comportamenti popolari nella Grande Guerra*, Rome, Bulzoni, 1999.
- On peut consulter par ailleurs, pour l'aspect politique, Piero Melograni, *Storia politica della Grande Guerra*, Rome et Bari, Laterza, 1969; pour les aspects militaires et culturels, Mario Isnenghi et Giorgio Rochat, *La Grande Guerra 1914-1918*, Florence, La Nuova Italia, 2000; pour les conditions de vie sur le front, Bruna Bianchi, *La follia e la fuga. Nevrosi di guerra, diserzione e disobbedienza nell'esercito italiano. 1915-1918*, Rome, Bulzoni, 2002.

Le cartable de Clio

Les usages
publics de l'histoire

DE QUELQUES EXEMPLES – MALHEUREUX – DE PRESSIONS EXERCÉES SUR L'HISTOIRE ENSEIGNÉE

LA RÉDACTION DU *CARTABLE DE CLIO*

Notre rubrique consacrée aux usages publics de l'histoire concerne autant des études de cas, liées à la recherche en didactique de l'histoire, que d'éventuelles questions d'actualité qui concerneraient la place de l'enseignement de l'histoire et les pressions que ses contenus et ses modalités peuvent éventuellement subir dans la société.

Nous présentons ici trois exemples différents de ces pressions, qui n'ont rien à voir entre eux, mis qui ont en commun de susciter notre inquiétude. Ils ravivent aussi notre souci de défendre le droit de tous à une histoire enseignée rigoureuse, ouverte aussi à la pluralité des possibles et au dialogue des interprétations. En effet, dans ces trois cas particuliers, observés dans trois pays différents, des acteurs politiques ou institutionnels prétendent décider eux-mêmes, en imposant leur point de vue aux enseignants, aussi bien du contenu de l'histoire que de la manière de le transmettre.

L'interpellation déposée en décembre 2004 par une quarantaine de parlementaires fédéraux de l'UDC [doc. 1] a probablement peu de chances d'aboutir directement à ses fins. Mais elle s'inscrit dans un ensemble de pressions pour mettre les enseignants au pas, ce que l'un de ses signataires, Luzi Stamm, n'a pas hésité à revendiquer publiquement, souhaitant notamment que les conclusions du rapport Bergier n'entrent pas dans les classes.

Elle n'a donc pas besoin d'être approuvée par le Conseil fédéral, qui a déjà fait valoir qu'il s'agissait là de prérogatives cantonales, pour être nuisible. Or, de quoi traite-t-elle? Elle entend promouvoir, et imposer, dans les écoles une vision de l'histoire et de la Suisse qui mette l'accent sur la dimension identitaire et qui prévoie délibérément de choisir dans les faits, ou les mythes, du passé ce qui correspond à une vision préétablie – dans ce cas, une image positive du pays –, qu'elle ait ou non à voir avec la réalité.

En France, l'affaire dont il est question porte aussi sur un problème de mémoire très actuel. L'Assemblée nationale a voté une loi en février dernier qui, si elle était appliquée, obligerait explicitement les enseignants d'histoire à présenter « *le rôle positif* » de la colonisation française, notamment en Afrique du Nord. Ici encore, mais cette fois en s'appuyant sur une majorité parlementaire, le monde politique entend dire l'histoire et en imposer sa propre représentation, selon sa propre opinion, s'agissant d'un aspect donné du passé national, mais sans référence sérieuse avec l'état de la recherche et de l'historiographie. Cette affaire pose donc un problème de principe et ne manque pas d'inquiéter tous ceux qui sont attachés à un enseignement de l'histoire libre de tout conditionnement politique. C'est pourquoi nous avons reproduit ci-après la pétition

lancée par des historiens pour faire abroger cette loi [doc. 2].

Enfin, ce qui s'est passé à Barcelone est un peu différent, mais non moins problématique. Deux de nos collègues ont en effet publié récemment un manuel scolaire sur le thème de la déportation par les nazis, dans des camps de concentration, d'anciens républicains espagnols. Or, des représentants locaux des autorités israéliennes ont fait pression sur la municipalité de Barcelone pour qu'elle retire le livre et le fasse modifier. Ils ont même traité cet ouvrage de négationniste parce que les victimes juives du national-socialisme n'y avaient pas été mises au premier plan et qu'une activité pédagogique proposait aux élèves, à partir de leurs propres observations de l'actualité, une comparaison entre l'expérience concentrationnaire des républicains, celle des détenus de Guantánamo et celle des Palestiniens concernés par le Mur de séparation des territoires israélien et palestinien qui est actuellement en construction. Cette comparaison n'impliquait pas pourtant d'assimiler tous ces faits historiques; elle ne suggérait pas d'amalgame, mais l'ouverture d'une discussion, en reliant le passé au présent, pour stimuler les élèves dans leurs apprentissages. Ce cas de censure a suscité la protestation de nombreux didacticiens en histoire, dont notre prise de position adressée à nos deux collègues de Barcelone en signe de soutien [doc. 3].

Qu'on nous comprenne bien: la question n'est pas de savoir ici si les autorités helvétiques ont vraiment fait leur devoir durant la Seconde Guerre mondiale, si la colonisation française a vraiment eu des aspects « positifs » ou s'il y a une comparaison possible entre les camps de concentration nazis de la Seconde

Guerre mondiale (à distinguer dans ce cas des camps d'extermination, même si l'amalgame est vite fait au niveau symbolique) et des éléments d'actualité comme la base de Guantánamo ou le Mur israélo-palestinien. Les historiens ont en principe tenté de répondre à ces questions, et ils ne se sont pas toujours mis d'accord. Mais en amont de leurs interprétations, il y a d'abord des faits qu'il s'agit dans un premier temps de faire prévaloir.

Finalement, dans ces trois exemples, peu importent les faits; ceux qui font pression sur l'école ne s'y réfèrent pas: ils cherchent avant tout à imposer des tabous et des *a priori* susceptibles d'imprégner toute l'histoire enseignée pour la transformer en une matière prescriptive, digne d'une véritable propagande.

Voilà ce qui nous préoccupe et nous pousse à alerter les lecteurs de cette revue! ✎

« 04.3650 – Interpellation.

Présentation d'une image positive de l'histoire de la Confédération suisse

Déposé au Conseil national par André Reymond en date du 7 décembre 2004

Texte déposé

Je prie le Conseil fédéral de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1. Quelles mesures entend-il prendre dans le cadre de ses compétences en matière d'éducation en vue de s'assurer qu'un enseignement adéquat soit dispensé aux élèves leur transmettant une image positive de la Suisse, de ses cultures, de ses valeurs et de ses traditions ?
2. Quelles mesures entend-il prendre pour éveiller auprès de la jeunesse la compréhension pour les actions des générations précédentes et pour encourager le sentiment patriotique, afin de conserver et fortifier l'unité, la force et l'honneur de la nation suisse ?
3. Est-il prêt à créer les conditions nécessaires auprès des établissements publics d'éducation et de formation pour la prise de mesures nouvelles contribuant à une meilleure compréhension des valeurs fondamentales de la Suisse que sont en particulier l'indépendance et la neutralité ?
4. Le Conseil fédéral est-il prêt à prendre les dispositions appropriées permettant à la jeunesse de prendre connaissance de l'histoire du communisme et des cent millions de victimes causées par cette idéologie criminelle dans le monde entier, de la même façon que celle prévue pour l'enseignement sur les crimes du national-socialisme ?
5. Est-il également dans son intention de donner mission au corps enseignant de dispenser une instruction mettant en valeur non seulement une image patriotique de l'histoire suisse, de ses personnages et faits marquants, mais également un traitement positif de la culture chrétienne et de l'histoire de l'Occident ?

Développement

Jadis il était tout à fait naturel que dans les écoles suisses les écoliers reçoivent dans le cadre des leçons d'histoire qui leur étaient données une image positive de la Confédération suisse. Le but d'un tel enseignement n'était nullement d'idéaliser de façon non critique et sous de trop belles couleurs notre histoire, mais de développer chez les générations nouvelles un esprit patriotique prêt au sacrifice. La jeunesse devrait connaître notre histoire pour retrouver une passion pour notre pays afin d'être digne des combats que nos ancêtres ont menés pour obtenir l'indépendance du pays, la liberté et la démocratie. Nous devons retrouver aujourd'hui le sens des responsabilités pour l'avenir de notre pays et ce sens des responsabilités doit aussi être inculqué à la jeunesse en dépit des campagnes de dénigrement, de diffamation et de révisionnisme historique antipatriotique qui ont été menées ces dernières années.

Cosignataires: Adrian Amstutz – Caspar Baader – Elmar Bigger – Max Binder – Roland F. Borer – Toni Bortoluzzi – Toni Brunner – André Bugnon – Jean Henri Dunant – Jean Fattebert – Hans Fehr – Peter Föhn – Ulrich Giezendanner – Walter Glur – Hansjörg Hassler – Jasmin Hutter – Rudolf Joder – Hans Kaufmann – Robert Keller – Josef Kunz – Ueli Maurer – Christoph Mörgeli – Félix Müri – Fritz Abraham Oerli – Yvan Perrin – Theophil Pfister – Jean-François Rime – Hans Rutschmann – Simon Schenk – Marcel Scherer – Ernst Schibli – Ulrich Schlüer – Pirmin Schwander – Peter Spuhler – Jürg Stahl – Luzi Stamm – Hansruedi Wandfluh – Hermann Weyeneth – Walter Wobmann – Bruno Zuppiger (40) »

Pétition d'historiens contre la loi du 23 février 2005

« La loi du 23 février 2005 «portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés» a des implications sur l'exercice de notre métier et engage les aspects pédagogiques, scientifiques et civiques de notre discipline.

Son article 4 dispose : «*Les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite.*

Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit. »

Il faut abroger d'urgence cette loi,

- parce qu'elle impose une histoire officielle, contraire à la neutralité scolaire et au respect de la liberté de pensée qui sont au cœur de la laïcité ;
- parce que, en ne retenant que le « rôle positif » de la colonisation, elle impose un mensonge officiel sur des crimes, sur des massacres allant parfois jusqu'au génocide, sur l'esclavage, sur le racisme hérité de ce passé ;
- parce qu'elle légalise un communautarisme nationaliste suscitant en réaction le communautarisme de groupes ainsi interdits de tout passé.

Les historiens ont une responsabilité particulière pour promouvoir des recherches et un enseignement :

- qui confèrent à la colonisation et à l'immigration, à la pluralité qui en résulte, toute leur place ;
- qui, par un travail en commun, par une confrontation entre les historiens des sociétés impliquées rendent compte de la complexité de ces phénomènes ;
- qui s'assignent pour tâche l'explication des processus tendant vers un monde à la fois de plus en plus unifié et divisé.

Claude Liauzu, professeur émérite à l'Université Denis Diderot-Paris 7 ; Gilbert Meynier, professeur émérite à l'Université de Nancy ; Gérard Noiriel, directeur d'études à l'ÉHÉSS ; Frédéric Régent, professeur à l'Université des Antilles et de Guyane ; Trinh Van Thao, professeur à l'Université d'Aix-en-Provence ; Lucette Valensi, directrice d'études à l'ÉHÉSS. »

Prise de position de la rédaction du Cartable de Clío pour soutenir des collègues catalans dont un ouvrage fait l'objet d'une tentative de censure

« *Le cartable de Clío*

Revue de Suisse romande et du Tessin
sur les didactiques de l'histoire
Comité de rédaction (juin 2005)

Les membres du comité de rédaction de la revue *Le cartable de Clío* ont pris connaissance des polémiques qui ont suivi la publication du livre *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis*, écrit par leurs collègues Joan Pagès et Montserrat Casas de l'Université autonome de Barcelone. Ils ont notamment pris acte des reproches qui leur ont été adressés concernant leur manière d'orthographier le terme « Shoah » (sans la majuscule), sur l'ordre d'énumération des catégories de victimes des camps de concentration nazis, ainsi que sur la comparaison de ces méfaits concentrationnaires avec la construction récente, à l'initiative du gouvernement israélien, d'un Mur de séparation autour des territoires palestiniens. Ils ont aussi appris avec étonnement que ce livre allait être modifié quant à ce dernier point.

Ils considèrent que ces reproches sont injustifiés et s'inquiètent d'un tel acte de censure d'un manuel d'histoire en démocratie.

Certes, aucune forme de négationnisme autour de la Shoah n'est acceptable, et ce mouvement pernicieux compte malheureusement encore des adeptes très actifs. Mais, à l'inverse, une sacralisation de la Shoah ne saurait en servir la mémoire. Elle risque au contraire d'exacerber certains mécanismes de mise en concurrence des victimes, des mécanismes qui sont en fin de compte très problématiques.

Il ne peut pas être reproché à un ouvrage consacré aux républicains espagnols dans les camps de concentration nazis d'avoir mis l'accent sur cette catégorie de victimes du national-socialisme. En outre, si les victimes juives de la concentration national-socialiste ne sont pas citées en premier dans cet ouvrage, il les mentionne explicitement parmi toutes les victimes. L'accusation de négationnisme à son encontre est donc particulièrement scandaleuse.

Enfin, nous tenons à souligner que la comparaison est une activité centrale de l'enseignement de l'histoire sans laquelle celle-ci perdrait une bonne partie de son sens. Or, si toutes les comparaisons doivent être possibles, elles n'impliquent pas forcément d'amalgames. Poser la question de la comparaison, c'est engager une distinction des ressemblances et des différences entre les situations historiques. C'est par ailleurs une manière de relier le passé au présent, mais aussi à l'avenir. Les risques d'anachronisme étant limités par le travail de contextualisation, il n'y a donc pas de comparaisons en histoire qui soient a priori inacceptables, pourvu qu'elles soient des incitations à la réflexion, au constat des différences, et non pas des affirmations péremptoires.

Dans ces conditions, en tant que chercheurs, enseignants et didacticiens dans le domaine de l'histoire et des sciences sociales, nous tenons à exprimer notre solidarité avec nos deux collègues, et à nous associer à leur lutte pour que leur livre ne soit pas modifié de manière autoritaire.

Le comité de rédaction du *Cartable de Clío*:

François Audigier (Université de Genève), Pierre-Philippe Bugnard (Université de Fribourg), Charles Heimberg (Institut de Formation des Maîtres et Université de Genève), Patrick de Leonardis (Gymnase de La Cité de Lausanne). »

Le cartable de Clio

Les didactiques de l'histoire |

LA PLACE DU RÉCIT DANS LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

BENOÎT FALAIZE, INRP, LYON¹

Il est d'usage, très répandu, de faire au récit historique en situation de classe, *i.e.* le fait de « raconter des histoires aux enfants », un procès didactique riche de critiques et d'analyses montrant non seulement son inefficacité cognitive en terme d'apprentissage, mais plus grave encore, son inadéquation avec les objectifs fondamentaux retenus de l'enseignement de l'histoire à l'école. Le récit cumule sur lui un ensemble de discours critiques très rodés, très efficaces, et qui constituent autant de *topoi* du champ de l'histoire enseignée et de la didactique de l'histoire. Il est souvent dit que « raconter l'histoire » en classe n'a jamais permis au professeur de remplir l'un des buts majeurs de l'enseignement de l'histoire, à savoir la formation du citoyen. L'histoire savante comme l'histoire en classe, telle un calque sur l'originale, est un ensemble de procédures conceptuelles, méthodologiques, permettant de donner une interprétation, balisée par les sources et leur recoupement, sur une période historique, ou un personnage inscrit dans une époque donnée. Former les citoyens, c'est donc donner à lire cette grammaire d'intelligibilité du passé, c'est faire en sorte que face au quotidien de l'information, le citoyen de demain, en lecteur averti, (et plus que cela, en homme ou

femme à même de déceler les événements-écrans comme les manipulations des différents discours émis), puisse lire le monde dans sa complexité afin d'y exercer son libre choix interprétatif.

CRITIQUES DU RÉCIT

Il y aurait dans le récit une impossibilité didactique structurelle, en offrant aux regards des élèves un récit figé dans sa superbe, univoque, clos, empêchant, par nature, l'exercice d'un regard critique. Un constat énoncé sous l'angle de l'évidence : comment un esprit critique pourrait-il se construire sans s'exercer ? Le récit est l'inverse de la comparaison des sources. Il est l'antithèse de la démonstration argumentée. En un mot, il est la restitution d'un discours unique et partial, et d'autant plus invérifiable qu'il s'adresse à des élèves en bas âge, à même d'entrer dans le récit sur le mode où, à peine quelques années avant, ils entraient, dans les contes merveilleux de l'enfance où le roi donne sa fille à un jeune prince charmant toujours sauveur. De ce fait, le récit est renvoyé à un mode de transmission où il constitue un rapport passif à un patrimoine flou (du même registre que les histoires de loups et de princes ou des trois petits cochons), enfantin, et surtout, transmis à l'inverse d'un rapport actif et citoyen à l'histoire. Pire

¹ Benoît Falaize est chargé d'études à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) sur l'enseignement des sujets controversés et sur l'histoire européenne (Pôle « histoire, mémoire, identités », INRP, Lyon).

même, en s'inscrivant dans la mémoire des élèves, le récit peut représenter une telle empreinte que la réflexion critique sera toujours marquée par cette narration initiale. Pour bon nombre de didacticiens, l'histoire, celle qui doit être enseignée, ne peut être réduite à une histoire racontée et enregistrée par les élèves. Ce ne peut être qu'une histoire vidée de presque tout son savoir, où les concepts sont absents. Qui plus est, l'histoire-récit est le produit fini de la recherche qui masque les cheminements, les interrogations, les constructions intellectuelles et les points de vue. A l'origine intellectuelle de la didactique, il y a précisément ce souci de déjouer les implicites et de recentrer les activités des élèves sur des démarches explicites et renouvelables. Apprendre à apprendre plutôt que recevoir passivement un savoir pré-construit.

Pour toutes ces raisons importantes, le récit dans la didactique de l'histoire relève de la trahison. Trahison à la vérité car le récit se présente comme porteur de la vérité ou est perçu comme tel par les élèves. Trahison de la vérité aussi car le récit n'est jamais qu'un point de vue sur le monde, privilégié par rapport à tant d'autres. Le récit du maître ou du manuel n'est qu'un aspect de la façon dont l'histoire en classe peut être dite. A tel maître tel récit. Cette réduction de l'histoire aux emprises personnelles, quand elles ne sont pas idéologiques, permet de justifier la relégation de l'histoire-récit de l'espace de la classe. Seule la démarche critique qui fait de chaque élève un « apprenti-historien », comme on disait il y a une dizaine d'années encore, ou un élève en situation d'exercer ou d'apprendre à exercer son esprit critique, permet d'approcher la nature ontologique de l'histoire savante comme scolaire, ce qui

fait dire à Alain Dalongeville que « *plus que la vérité, c'est le vrai qu'il faut traquer* »².

Accompagnant ces considérations structurantes de la raison historique, la dimension politique et critique vient disqualifier le récit en classe. Pour Christian Laville, le récit est suspect de « *visées dirigistes des consciences* ». Il est incapable de rendre les élèves en situation « *de participation sociale autonome, réfléchie et critique, comme il se doit en Démocratie* »³. C'est précisément le sens des lignes que Robert Martineau et Chantal Dhéry consacrent⁴ aux modalités de la pensée historique en classe d'histoire, reprenant les propos de Pierre Vilar pour qui « *il y a une science historique mais aussi une éducation historique devant habituer les enfants et les jeunes gens à raisonner historiquement* ». Pour les auteurs, le récit est un objet de la tradition historique occidentale où « *dominait un enseignement de l'histoire piétinant irrémédiablement dans l'exposé magistral et la mémorisation par les élèves d'un discours national officiel sur le passé* ». L'écriture scolaire de l'histoire de la colonisation est un des exemples frappants de ce roman national où le mythe de l'idéal universaliste français, ou européen, le dispute à la négation pure et simple du fait colonial dans son analyse historique la plus avérée scientifiquement. La

² Alain Dalongeville, *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette pédagogie, 1995.

³ Christian Laville, « Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? », in *Identités, mémoires, conscience historique*, textes rassemblés par Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourisson, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2003, pp. 13-25.

⁴ Robert Martineau et Chantal Dhéry, « Regard sur les modulations de la pensée historique en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique », *Le cartable de Cléo*, n° 2, 2002, pp. 114-131.

méfiance de la didactique, qu'elle soit européenne ou canadienne, à l'égard du récit, est inséparable de la crainte de voir en classe s'exercer ce que beaucoup d'élèves auraient connu, à savoir une situation didactique où l'histoire est envisagée comme l'écriture univoque et politique d'un roman national gommant chaque aspérité de l'histoire nationale ou collective, légitimant l'ordre ancien et acquis, jouant de l'ellipse et de la négation pour mieux affermir les héros du passé, détenteurs de l'essence idéologique du présent. Quelle que soit la qualité des récits, y compris ceux canadiens envisagés par Jocelyn Letourneau⁵, exigeants, non moralisateurs, réconciliateurs et propres à dessiner une « mémoire commune unificatrice », les didacticiens qui font de l'histoire-récit un obstacle aux apprentissages, comme Christian Laville, s'interrogent en ces termes : « *ne croirait-on pas voir revenir sous des atours légèrement modernisés le discours unificateur et légitimant du passé?* »⁶

Christian Laville résume du reste l'ensemble des positions rétives au récit en classe d'histoire : « *Mais la version ancienne de l'enseignement de l'histoire, celle destinée à soutenir l'avènement puis le développement de l'Etat-nation et pour cela à susciter chez le citoyen le sentiment d'appartenance et le respect de l'ordre institué paraît remisé une fois pour toutes; et avec elle son principal appareil pédagogique, le récit historique achevé, cette généalogie de la nation disant au citoyen ce qu'il est bien de savoir et, implicitement, de penser et*

de sentir. A cette pédagogie du récit, on préfère aujourd'hui une pédagogie de la pensée historique, comme il est coutume de dire, l'estimant appropriée à l'apprentissage des capacités intellectuelles et affectives nécessaires à l'exercice autonome et compétent de ses responsabilités citoyennes ». ⁷

POUR UNE CRITIQUE DES CRITIQUES DU RÉCIT

Il semble néanmoins que beaucoup de critiques de la narration en classe, ou beaucoup de préconisations didactiques de l'usage scolaire de la discipline historique, mésestiment plusieurs effets pédagogiques du fait d'avoir, dans sa classe, à « raconter des histoires » ou à « raconter l'histoire ». Peut-être faudrait-il du reste se mettre d'accord au préalable sur ce que l'on entend par « récit ». S'agit-il de cours magistraux, vécus *ex cathedra*, sans place au dialogue maïeutique ou à l'interrogation constante que propose le cours dialogué ? S'agit-il de l'histoire que l'on raconte pour être dans l'anecdote révélatrice du concept abordé ? Ou s'agit-il du récit, ou des récits, que proposent les manuels scolaires (et lesquels) ? Du reste, la didactique n'est-elle pas elle-même une forme de mise en récit d'un savoir en construction ? Cette polysémie du terme est incontestablement préjudiciable à l'examen correct de la question. Qui nierait les effets mutilants de la conscience critique qu'ont pu être des discours historiques dont le seul moteur était l'édification du peuple scolarisé ? La recherche a depuis longtemps déjà mis en évidence avec beaucoup de pertinence la logique nationale de l'enseignement de l'histoire depuis la Troisième République

⁵ Jocelyn Letourneau, *Passer à l'avenir. Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Boréal, 2000 ; *History, Memory, Identity in Contemporary Québec*, Montréal et Kingston, McGill et Queen's University Press, 2003.

⁶ Christian Laville, « Pour une éducation... », *op. cit.*

⁷ Christian Laville, *ibid.*, p. 14.

pour la France, mais pas seulement, tant chacun des pays, européen ou non, entretient, dans le cadre de la construction de l'État-nation ou de sa légitimation, un rapport particulier et idéologique aux savoirs historiques transmis.

Deux éléments critiques de la critique peuvent être avancés pour faire en sorte que la place du récit puisse être reconsidérée. L'un a trait au contexte social et linguistique des élèves scolarisés; et l'autre est lié directement à des questions plus épistémologiques concernant l'histoire, son statut scientifique et scolaire.

Tout d'abord, la question de la didactique ne peut être isolée du contexte social dans lequel elle s'inscrit. De ce point de vue, une mutation sociale, majeure, du public scolaire s'est produite ces dernières années, et avec elle, une mutation de la pédagogie de l'histoire. Trois étapes essentielles peuvent être retenues. La première période de l'histoire à l'école primaire, qui s'établit, pour dire vite, jusqu'aux années 70, reposait sur un récit national, sorte de roman de la nation, unificateur et ethnocentré, propre à valoriser la dimension affichée de l'universalisme et de la continuité des Lumières, ou des valeurs de tolérance issues des images « positives » de l'histoire antérieure (le « bon roi Saint-Louis », Henri IV et l'édit de Nantes, les Lumières...). Ce récit prenait sa place dans des modalités pratiques de classe que l'on aurait tort, par ailleurs, de stigmatiser trop hâtivement. La leçon *ex cathedra* n'avait sa place qu'en tant que modèle. Les réalités scolaires pouvaient très largement être des contre-modèles plus efficaces et plus novateurs qu'on a trop volontiers l'habitude d'ignorer. Pour autant, en termes de prescription, il est certain que l'image de la

France telle qu'elle émerge des programmes comme des manuels, et y compris dans beaucoup de pratiques, renvoie à une fonction mythologique (mystificatrice, pour Suzanne Citron) que la recherche historique dément largement. Deuxième époque, le temps où va émerger la didactique de l'histoire telle qu'on la connaît aujourd'hui, celle issue de la remise en cause de l'histoire dite traditionnelle. Les effets scolaires « post-68 » amènent à envisager la leçon d'histoire dans le cadre de l'éveil, loin de l'histoire des puissants et des héros du panthéon national, proche de l'histoire des humbles, des « sans-voix ». La didactique mise en place dans les années 70 et plus encore dans les années 80, privilégie l'esprit critique, la remise en cause des documents comme des grands hommes, et accepte la mise à distance du panthéon scolaire national. Le récit, dans sa dimension formelle, est rejeté des prescriptions, alors même que dans les pratiques il demeure largement un outil pour les maîtres. Assimilé à cette histoire traditionnelle « lavissienne », il est rejeté comme partie intégrante d'une certaine manière d'écrire l'histoire nationale. Ou comment prendre la forme pour le fond.

MAÎTRISE DE LA LANGUE ET HISTOIRE SCOLAIRE

Enfin, troisième temps, depuis une quinzaine d'années, la question du public de l'école primaire, et notamment celui en prise à des difficultés face à l'écrit, oblige à envisager autrement la question des apprentissages à l'école primaire. Les programmes de l'école élémentaire française, parus en 2002, sont significatifs à cet égard, en tant qu'ils insistent sur la nécessaire maîtrise de la langue non pas comme un préalable aux apprentis-

sages disciplinaires, mais en tant qu'ils contribuent à ceux-ci. De la même façon, les nouveaux programmes doivent être lus à l'aune des différents travaux de recherches liés au rapport à l'écrit, au sens large, de Bernard Lahire⁸, Roland Goigoux⁹, ou encore Mireille Brigaudiot¹⁰. Cette prise en compte récente des difficultés de maîtrise de la langue écrite, la langue de l'école, légitime socialement, est accentuée par l'arrivée au collège, massification scolaire oblige, d'élèves en grande difficulté dans la maîtrise du code écrit.

Ces considérations étant faites, peut-être est-il possible d'avancer qu'en racontant des histoires aux enfants, et pourquoi pas l'histoire de France, l'histoire de l'Europe, on accepte l'idée, aussi, que dans le récit, on a affaire avec l'intertextualité. C'est-à-dire que le récit est écrit, ou dit, en tant qu'il est issu du dialogue entre des documents et des textes de différents points de vue; que le récit est la rencontre de plusieurs types de discours. Et que de ce point de vue, la démarche scientifique a toute sa place dans l'élaboration du récit, et qu'il peut même être rendu explicite à l'élève lecteur, ou à l'élève en position d'auditeur. Cette approche intertextuelle induit *de facto* une participation active et responsable du lecteur ou de l'auditeur. C'est placé

devant le récit dans une dialectique de question/réponse, avec la médiation de l'adulte, et non l'imposition de ce qu'il faut comprendre, qu'il va l'actualiser. Le texte est laissé à l'interprétation des lecteurs, chose que les psycholinguistes savent et travaillent en permanence; la lecture ou l'audition d'un récit est au centre du mouvement de la pensée. Sa lecture donne toujours des pensées nouvelles. Il donne à imaginer, et renvoie constamment à d'autres interrogations, d'autres questionnements. En un mot, il n'est jamais figé dans sa lecture comme dans sa réception: il est dynamique dans son écriture et dans son accueil.

Enfin, le statut de l'histoire et de son épistémologie. Sorte d'«idole de la tribu des historiens»¹¹, au sens où l'entendait Simiand, idole jamais vraiment remise en cause, la «construction de l'esprit critique» est une des prétentions (au sens noble) de l'histoire en tant que discipline à la fois savante et scolaire. C'est par cette prétention que la communauté éducative historienne se perçoit et est perçue. Sorte d'ethos de la profession, elle n'est que rarement remise en question, sauf dans le cadre de travaux sociologiques¹² ou historiques montrant comment le positionnement académique de l'histoire, notamment par rapport à la philosophie, s'est fait dans un contexte de concurrence de *magister*, où l'histoire, afin de concurrencer la discipline reine de l'Université dans les années 1890-1920, est amenée à décliner une autonomie à partir précisément d'une définition de plus en plus «scientifique» de son activité (et donc de moins en

⁸ Bernard Lahire, *Cultures écrites et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec primaire à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993 (nouvelle édition, 2000).

⁹ Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, rapport de recherche/étude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire, DESCO, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Editions du CNEFEL, Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée, 2000.

¹⁰ Mireille Brigaudiot, *Première maîtrise de l'écrit*, Paris, Hachette pédagogie, 2004.

¹¹ François Simiand, «Méthode historique et sciences sociales», *Revue de synthèse historique*, 1903, repris dans *Annales ESC*, n° 1, 1960.

¹² Jean-Louis Fabiani, *Les philosophes de la République*, Paris, Editions de Minuit, 1988.

moins littéraire) en rapport avec les sources, et avec l'aide d'une méthodologie de plus en plus exigeante et normée que reprendra, plus tard, l'école des Annales.

NARRATION ET ÉPISTÉMOLOGIE

Or, la didactique qui nie le récit comme élément d'apprentissage au sens plein du terme, évacue de ses analyses ou de ses démarches le fait que le récit fasse partie à part entière de la discipline historique et qu'il est même l'une des dimensions centrales de l'histoire et de son épistémologie. L'histoire est toujours une narration. Elle s'organise, comme le montre Paul Ricœur¹³, sur la triple articulation entre la prise en compte de la temporalité, du récit et de la recherche de la vérité, ce troisième critère étant ce qui distingue l'entreprise littéraire et la démarche historique. Ce triptyque constitue son ancrage ontologique. En effet, à la différence d'un récit fictionnel de la littérature qui renvoie explicitement à l'imagination, son ambition est bien de rendre compte de ce statut de vérité. *«L'historien n'est ni un collectionneur, ni un esthète, la beauté ne l'intéresse pas, la rareté non plus. Rien que la vérité»*, disait Paul Veyne. Ce que confirme Pierre Vidal-Naquet pour qui *«l'historien écrit et cette écriture n'est ni neutre ni transparente. [...] L'historien n'est ni un collectionneur, ni un esthète, la beauté ne l'intéresse pas, la rareté non plus. Rien que la vérité modèle sur les formes littéraires, voire sur les figures de la rhétorique. Reste que si le discours historique ne se rattachait pas, par autant d'intermédiaires qu'on le voudra, à ce que l'on appellera, faute de mieux, le réel, nous serions toujours dans le*

discours, mais ce discours cesserait d'être historique.» Aucun historien ne remet en cause aujourd'hui ce statut de la narration. En revanche, on n'hésite pas à le proscrire en classe... De plus, critiquer le récit revient à oublier la forme même de la transmission académique. Avant de rejoindre les archives et de pouvoir en tirer profit, les futurs historiens et futurs professeurs d'école ou de lycées et collèges, passent d'abord quatre à cinq ans sur des bancs à écouter des cours magistraux, ou en lecture, qui sont autant de récits, qui se posent en vérité, écrits par leurs aînés... Car ce qu'aucun chercheur en histoire n'ignore, c'est qu'il n'y a rien de plus exigeant et de plus contraignant que l'archive, et plus encore, que l'approche de l'archive sans connaissance préalable, y compris si ces connaissances ou ces hypothèses sont erronées. Il y a bien un cadre référentiel cognitif qui préexiste à l'analyse du document, sans lequel le travail critique, interne et externe, s'épuiserait vite. Transposer en classe un semblant de démarche historique, avec des textes ou des documents de quelque nature qu'ils soient, ou des extraits souvent tronqués par les éditeurs ou les enseignants, revient à singer une démarche extrêmement exigeante et savante. L'usage des documents (aux archives comme en classe) est complexe et répond à des règles épistémologiques et méthodologiques particulières. Sont-elles transposables à des élèves que l'on voudrait faire devenir, par une magie didactique, de petits «apprentis-historiens»?

LE STATUT PARTICULIER DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Le discrédit porté au récit dans la pédagogie de l'histoire affecte l'école primaire de façon

¹³ Notamment dans *Temps et récit*, Paris, Le Seuil, 1983.

particulière. Il l'affecte dans la spécificité même de ses missions et de son organisation. Porter un regard sociologique sur cet aspect parallèle à la didactique de l'histoire à l'école primaire n'est sans doute pas sans intérêt pour comprendre les enjeux théoriques et pratiques de la question de l'histoire-récit en classe.

L'école primaire et l'histoire vivent en commun une triple spécificité : la première concerne les maîtres : polyvalents, massivement non-spécialistes de l'histoire en tant que discipline, ils sont souvent mal à l'aise devant les manuels le plus souvent conçus comme des répliques ou des importations didactiques du secondaire. Comprendre un document dans son contexte, son intertextualité, ses références explicites et implicites, constitue une réelle difficulté professionnelle qu'il serait vain de nier. De la même manière, les maîtres sont très souvent inquiets de la somme de connaissances et de savoirs à acquérir pour faire une leçon au cycle 3 (qui correspond au CE2, CM1 et CM2 en France, pour des enfants de 8 à 10 ans). Les maîtres, dont les compétences globales inscrites dans la qualité sans cesse croissante des recrutements au concours ne peuvent être mises en doute, doivent ainsi, par toutes sortes de prescriptions (les programmes, reprenant largement les conceptions didactiques légitimes ou majoritaires, les manuels importants des didactiques du secondaire et la formation dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), organiser des leçons d'histoire, en sentant obscurément cette obligation implicite (et souvent revendiquée par eux-mêmes) de ne pas « tomber » dans l'histoire-récit, souvent assimilée sans examen à une pédagogie *transmissive*. Dans les pratiques, les récits peuvent perdurer, mais

la forme scolaire la plus largement partagée semble se situer dans l'entre-deux, entre une didactique des documents bien construite (qui demande une solide formation et/ou une assurance affirmée dans la discipline) et un récit destiné à intéresser les élèves (entre anecdotes et simple récit emprunté à la tradition) : « *Il s'agit donc d'un cours dialogué, mais magistro-centré [...]. Une telle pratique se concilie cependant avec le souci de préserver la spontanéité de la gestion de cours, le refus de programmer son déroulement, de figer l'enseignement de l'histoire et de la géographie : le dialogue permet en effet de répondre aux sollicitations immédiates des élèves, voire d'apporter des compléments en fonction de leur intérêt.* »¹⁴ Cet entre-deux permet, en pratique, de trancher le plus souvent entre un constructivisme revendiqué, souvent formel, et une reconnaissance du rôle de la parole du maître, centrale et irremplaçable. Si le récit demeure, c'est qu'il démontre son efficacité pratique à transmettre des contenus comme à gérer la classe et l'attention des élèves.

La seconde spécificité de l'école primaire, c'est aussi le rapport aux apprentissages des élèves, et notamment des élèves les plus en difficulté. Les travaux de Bernard Lahire, Anne-Marie Chartier ou Jean Hébrard¹⁵ mais encore également de Gérard Marandon¹⁶ nous amènent à mieux comprendre comment une didactique

¹⁴ François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon, (dir.), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris, INRP, « Didactiques, apprentissages, enseignements », 2004.

¹⁵ Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard et al., *Lire et écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*, Paris, Hatier pédagogie, 1998.

¹⁶ Gérard Marandon, « l'effet interculturel : du décalage psychoculturel à la brèche psychosociale », in *Illettrismes, quels chemins vers l'écrit?*, Francis. Andrieux, Jean-Marie Besse, Benoit Falaize (dir.), Paris, Magnard, 1997.

exigeante, et savante, est d'autant plus adaptée à une classe que ses élèves sont d'un niveau social élevé. Plus l'aspect formel est valorisé, plus les élèves de milieu culturel et social défavorisé sont en difficulté. Lire un récit, raconter l'histoire, est souvent une des manières de faire entrer les élèves non seulement dans les rudiments d'une culture écrite, mais également dans le sens même des apprentissages.

POUR UNE UTILISATION DU RÉCIT DANS L'EXIGENCE DE LA DISCIPLINE

Dès lors, à quelles conditions le récit pourrait être un outil didactique pertinent d'apprentissage de l'histoire, dans toutes ses acceptions, y compris les plus méthodologiques? Et quelles fonctions ce récit historique utilisé en classe pourrait occuper dans le cadre d'une didactique adaptée à l'enseignement élémentaire?

Les conditions s'articulent autour de deux points inséparables: la distinction entre récit de fiction et récit qui prétend au vrai, et administration de la preuve. Distinguer d'abord. Comme l'indique Roger Chartier, «*récit parmi d'autres récits, l'histoire se singularise pourtant par le fait qu'elle entretient un rapport spécifique à la vérité, ou plutôt que ses constructions narratives entendent être la reconstitution d'un passé qui a été. Cette référence à une réalité située hors et avant le texte historique et que celui-ci a pour fonction de restituer, à sa manière, n'a été abdiquée par aucune des formes de la connaissance historique, mieux même, elle est ce qui constitue l'histoire dans sa différence maintenue avec la fable et la fiction*». ¹⁷ Car les homologues sont nombreuses: en littérature

comme en histoire, la trame discursive est équivalente. L'écriture procède d'une mise en scène, d'une mise en récit qui suppose une organisation, une dramaturgie propre, en un mot: une mise en intrigues. Le fait isolé n'existe pas, seule l'organisation du récit fait sens. Et tout comme le roman, le récit historique trie, simplifie, ignore, met en lumière une journée en deux cents pages, et un siècle en seulement trois. Ainsi, si pour Roger Chartier «*l'histoire est [donc] toujours un récit, même lorsqu'elle prétend évacuer le narratif*» ¹⁸, alors sans doute est-il important de faire réfléchir les élèves aussitôt que possible sur le statut de l'écrit, sur la distinction entre récit de fiction et récit historique ainsi que sur les ressorts de chaque écriture, comme, pour l'histoire, la recherche d'informations de ces données que l'on recoupe, contrôlables et vérifiables, qui constitue la démarche proprement historique qui n'a pas à être nécessairement masquée aux élèves. «*Louis-François Pinagot a existé. L'état civil en témoigne. Il est né le 2 messidor an IV (20 juin 1798) «sur les trois heures du soir». Est mort à son domicile, le 31 janvier 1876. Puis il a sombré dans un oubli total.*» En commençant ainsi son récit sur la vie de Louis-François Pinagot, sabotier de la Basse-Frêne, Alain Corbin ne fait pas autrement. Il offre un récit à la fois simple et savant, nourri de son expérience de chercheur, en même temps qu'il donne à lire les moyens de la connaissance et de la critique. Si les récits offerts aux élèves en classe sont assortis de toute sorte de réflexions, dans l'écriture même, sur les modalités de recherches des historiens, ou simplement sur les doutes de la communauté scientifique, on approcherait une histoire-récit loin des modèles «lavissiens» de la transmission historique.

¹⁷ Roger Chartier, *Au bord de la falaise*, Albin Michel, 1998, p. 247.

¹⁸ *Ibid.*, p. 246.

« Je travaillais donc les phrases, mais en respectant les règles de mon métier, ces impératifs qui distinguent l'historien du romancier et du poète. L'historien n'est pas libre ». ¹⁹ Si l'intrigue est du ressort de la forme narrative, la quête indiciaire, la recherche de la preuve, ou plus simplement l'administration de la preuve, de la réfutation ressortent de l'écriture historique. Assumant ces deux conditions nécessaires, le récit en classe pourrait se décliner suivant cette quintuple exigence : un récit, disponible par l'intermédiaire de manuels du primaire revisités, accessibles dans la langue ²⁰ et problématisé, nourri aux derniers travaux de recherche et parmi les plus critiques ; un récit qui ouvre le débat plutôt qu'il ne le clôt ; un récit qui ne soit pas une fin en soi, seul garant de la vérité ; qui de ce fait, n'est pas le seul support d'apprentissage à l'exclusion des concepts, documents, des situations-problèmes... ; et enfin un récit déséthnocentré, à même de rendre compte des mémoires et des histoires diverses qui constituent l'identité nationale ou européenne voire mondiale. Dans cette exigence multiple, les canons lavis-siens de l'écriture d'un récit lu et dit en classe n'auraient plus cours. Dépoussiérés des jugements de valeurs comme des attendus idéologiques, ils pourraient constituer une trame de référence, dynamique, rendant compte de la réflexion historique, tout en permettant aux élèves les plus en difficultés de donner sens à cette histoire enseignée, comme on stockerait en mémoire n'importe quelle autre histoire (même fictive), dans la simplicité de sa réception, de sa langue et de son contenu.

¹⁹ Georges Duby, « L'art, l'écriture et l'histoire », *Le Débat*, n° 92, 1996.

²⁰ Marc Bloch aimait dire, dans le *Métier de l'historien*, que l'on ne fait de l'histoire qu'en respectant les règles académiques, mais aussi en acceptant de rendre accessible au plus grand nombre, dans un langage clair et simple, les données du savoir.

Les fonctions du récit ainsi assumées seraient très nombreuses. Je me bornerais à en citer parmi les plus centrales et les plus proches des prétentions historiennes à former les citoyens de demain. En abordant les sujets d'histoire, avec des phrases, à l'écrit comme à l'oral, l'enseignant permet aux élèves les plus démunis socialement, ceux dont l'univers scolaire, la langue scolaire et les implicites pédagogiques restent étrangers à leur cadre de références, d'entrer dans l'histoire et ses problématiques. Ce récit abordé en classe aurait le mérite de les faire entrer également dans la culture de l'écrit, et de la lecture experte. Lire ou entendre un récit permet d'apprendre à lire. Confronté à la pression sociale et politique et l'urgence manifestée de recentrer sa mission sur l'acquisition des compétences de base autour du lire/écrire/compter, l'école primaire peut, par le récit, concilier l'importance civique de la transmission d'une culture commune, gage d'une identité nationale ou européenne commune, dans le respect de ses obligations que chaque élève sache lire à la sortie du cycle élémentaire.

L'histoire-récit, celle qui serait respectueuse des préalables et conditions disciplinaires que nous fixons plus haut, permet également, par le plaisir de l'écoute ou de la lecture, de faire travailler aux élèves des compétences essentielles. Compétences culturelles : en nourrissant l'imaginaire (lire fait toujours penser, à moins de soutenir que lire ne fait jamais réfléchir...), le récit, utilisé sans ignorer d'autres démarches, et la première d'entre elles d'avoir à comparer des récits présentant différents points de vue, peut permettre d'augmenter le stock mémoriel d'histoires disponible chez chaque élève. C'est ce stock mémoriel là qui fait le lien social. Celui qui crée la construction et le fondement d'une

culture en partage, en disposant bien des mêmes références, des mêmes implicites culturels. Des compétences psycholinguistiques sont à l'œuvre également dans le fait de lire ou d'écouter une histoire; la mémoire, la compréhension, la mobilisation de ce qui a été appris la semaine précédente, sont autant de démarches inextricablement liées à la langue comme au contenu. Faut-il aussi insister sur les compétences linguistiques, elles aussi mobilisées largement dans toute activité de lecture et de réception de textes? L'utilisation d'un lexique précis, d'une syntaxe appropriée de plus en plus complexe, fait partie des apprentissages fondamentaux accompagnant la découverte et la compréhension du monde. De la même manière, la juste utilisation des indicateurs de temps et de lieu, l'ensemble des éléments qui conduit à se familiariser avec un registre de langue plus soutenu, tout ceci ne peut s'acquérir, en histoire, que si les élèves sont placés en situation de l'exercer. N'être que dans des dispositifs didactiques, même très pertinents, sans rapport avec la maîtrise de la langue, ne fait, bien souvent, que privilégier les élèves déjà en disposition sociale propice aux apprentissages. Par ailleurs, apprendre à lire des récits, à les écouter, c'est aussi apprendre à en construire. Les compétences proprement intellectuelles d'exercice d'un esprit critique peuvent être valorisées: savoir déchiffrer la construction d'un raisonnement, mais aussi d'une argumentation, savoir opérer des tris dans les informations ou reconnaître les tris opérés par l'organisation du récit étudié, permettent de développer ces activités intellectuelles essentielles que sont le fait de sélectionner, d'ordonner, de hiérarchiser ou d'élaborer une écriture proprement historique, contrainte par la source et les impératifs de la discipline dont parle Georges Duby.

NARRATION, CRITIQUE HISTORIQUE ET MÉMOIRE

Dans un article du *Débat*, Krzysztof Pomian²¹ reconnaissait la parenté entre le récit d'histoire et le récit de fiction. La narration, pour Pomian, occupe trois fonctions majeures: celle de créer une continuité, sans téléologie, là où les traces, vestiges ou sources de l'historien sont lacunaires (le récit sert à « boucher les trous » disait Paul Veyne); celle de rendre sensible la dimension vécue des événements décrits, ou des personnages présentés; celle enfin de mettre en scène des acteurs collectifs qui sont des catégories construites par les historiens (classes, nations, civilisation...). De ces trois utilités pratiques, et à haute valeur pédagogique, le récit tire sa force didactique en ce qu'il permet de construire du sens, en donnant à lire et à voir les continuités, les liens entre les événements, tout en levant les ambiguïtés lexicales trop abstraites, pour des enfants de 8 à 10 ans, que sont des notions telles que: nation, Eglise, Etat, ou culture...

Surtout, bien comprise dans l'équilibre de la leçon et de la discipline, confrontée et enrichie par les documents présentés lors d'une leçon, envisagé non pas comme un récit clos sur lui-même mais que les élèves pourraient eux-mêmes enrichir, amender ou nuancer, l'histoire-récit pourrait avoir une vocation que Jocelyn Letourneau, au Québec, envisage également, de construire une culture commune, partagée, et minimale, indispensable au lien social, *a fortiori* dans des sociétés de plus en plus préoccupées par des enjeux de mémoire et où la conscience

²¹ Krzysztof Pomian, « Histoire et fiction », *Le Débat*, n° 54, mars-avril 1989.

nationale est mise à mal par la résurgence de tous ces « refoulés de la mémoire » et de l'historiographie. Si l'histoire « à la Lavisse » désignait, à l'édification de la nation, des grands hommes monarchistes, patriotes et catholiques majoritairement, rien n'empêche de construire, sans mythologie, un autre panthéon, plus proche des recherches et des problématiques méthodologiques, de Clovis à Toussaint Louverture, de Charlemagne à Averroès, ou encore de Rashi de Troyes à Pauline Léon, en incorporant, à part entière, aussi bien des acteurs ou héros anonymes, individuels ou collectifs de l'histoire. Pourquoi le récit serait-il cet archétype de l'histoire univoque, patriotique et idéologique? Dans la pédagogie de l'histoire, peut-être faudrait-il revenir aux propos de Michel de Certeau pour qui « *l'histoire tomberait en ruine sans la clé de voûte de toute son architecture: l'articulation entre l'acte qu'elle pose et la société qu'elle reflète. [...] Si elle quitte son lieu propre [...] elle se décompose pour n'être plus qu'une fiction (le narré de ce qui s'est passé) ou réflexion épistémologique (l'élucidation de ses règles de travail). Mais elle n'est ni la légende à laquelle une vulgarisation la réduit, ni la critériologie que ferait d'elle la seule analyse critique de ses procédures* ». ²² La pédagogie de l'histoire à l'école élémentaire tomberait également en ruine, si elle ne se vivait, dans sa théorie comme dans sa pratique, que dans cette opposition stérile et mutilante où le récit ne serait assimilé qu'à une vulgarisation contraire à toute pédagogie, dépassée, voire authentiquement réactionnaire. La didactique de l'histoire à l'école élémentaire, en reconnaissant une *praxis* spécifique, distincte des formes secondaires

de l'entendement didacticien de l'histoire, pourrait assumer le lien que Marc Bloch définissait pour toute entreprise historique, y compris en vue de sa transmission au plus grand nombre, qui fait du lien étroit et permanent entre les canons académiques, la recherche critique et la vulgarisation de la recherche, la condition première du rôle civique de l'histoire. ❧

²² Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Paris, NRF Gallimard, 1975.

PASQUALE GENASCI, GORDUNO¹

Nell'autunno del 2003, in seguito alla richiesta della Divisione della Formazione Professionale, inoltravo un progetto d'aggiornamento per i docenti di questo settore. Come esperto di storia, ho sempre ritenuto fondamentale la preparazione disciplinare dei docenti e per questo ho ritenuto necessario offrire delle opportunità di approfondire, migliorare e aggiornare le conoscenze.

D'altra parte va sottolineato il fatto che gli insegnanti sono sempre più sollecitati su diversi fronti e che il loro impegno, anche in termini d'ore, va continuamente crescendo.

Bisogna quindi tener conto di questi due aspetti, affinché l'aggiornamento per i docenti non sia vissuto come un ulteriore aggravio senza risultati, anche concreti. Partendo da tali considerazioni ho ritenuto auspicabile che l'attività d'aggiornamento potesse, in parte, essere riutilizzata per la preparazione di lezioni didattiche; una parte del lavoro (un percorso a domande a cui rispondere utilizzando testi, carte, grafici, schemi e fotografie delle mostre) è perciò stato preparato dal sottoscritto, con lo scopo di incoraggiare le visite (vedi annesso).

Lo storico Marc Ferro, in una conferenza di qualche anno fa, affermava che tra gli argomenti che, a suo giudizio, un insegnante doveva scegliere, vi erano quelli che suscitano discussioni e presentano interpretazioni controverse. In quest'ottica potevano entrare in considerazione un paio di temi all'interno della Seconda guerra mondiale: la Resistenza al nazifascismo e la Svizzera durante il conflitto mondiale.

Le nuove interpretazioni a proposito del primo fenomeno che sono state divulgate in questi ultimi anni in Italia, hanno portato non solo a polemiche, ma anche a fare il punto sulle attuali conoscenze (si veda il «Dizionario della Resistenza», opera a più mani in due volumi, pubblicato da Einaudi nel 2000-2001) e a tracciare nuove piste di ricerca.

Con la pubblicazione del cosiddetto «Rapporto Bergier» sono stati fatti nuovi e importanti passi nel senso di una rilettura critica della posizione della Svizzera durante la Seconda guerra mondiale. La mia impressione è che si è parlato molto dell'argomento, anche in Ticino, ma si sia effettivamente approfondito poco (anche da parte dei docenti).

¹ Pasquale Genasci è docente ed esperto di maturità professionale per la storia e le istituzioni politiche.

L'occasione era quindi propizia per affrontare le tematiche in questione e lavorare su diversi piani:

a) *Studi della commissione Bergier*

Partendo sia dai rapporti specifici sia da quello conclusivo, si possono ipotizzare degli approfondimenti con l'obiettivo di individuare informazioni e materiali da utilizzare in classe sull'esempio di quanto è stato fatto a Ginevra (*Le rapport Bergier à l'usage des élèves*, Documentation présentée par Charles Heimberg, avril 2002, 48 p.).

b) *Utilizzazione di materiali d'archivio*

La Fondazione Pellegrini-Canevascini e l'Archivio di Stato conservano, nei propri fondi, diversi documenti, inediti, che possono essere valorizzati anche dal punto di vista didattico su tematiche quali la limitazione delle libertà (censura, proibizione di partiti, ecc.), i rifugiati politici e razziali, i campi di smistamento, di quarantena, di lavoro e così via. Materiali di prima mano che possono avvicinare meglio lo studente alle fonti principali della storia.

c) *«I sentieri della libertà»*

«I sentieri della libertà», costituiva la sezione storica di un più ampio progetto (Interreg IIIA) intitolato «La memoria delle Alpi» dal 1939 al 1945. «Una frontiera, quella che si stende lungo l'arco alpino occidentale, attorno alla quale si dispongono regioni che hanno secolari rapporti sociali, economici e culturali, ma che vissero la Seconda guerra mondiale in situazioni politiche diverse: paese neutrale la Svizzera, paese occupante l'Italia, paese occupato la Francia.» (dalla prefazione

all'interessante catalogo «Terra di frontiere. Ticino 1939-1945», *Arte e Storia*, edizione speciale, n. 24, marzo-aprile 2005).

Alla parte ticinese di tale progetto, mi sono appunto agganciato (e ho fornito inoltre una serie di documenti d'archivio su cui lavorare). I corsi d'aggiornamento si sono svolti nelle sedi di due delle tre mostre allestite nei musei etnografici di Curio (Malcantone), Loco (Onsernone) e Intragna (Centovalli).

Il materiale dei corsi (documenti e schede didattiche) sono scaricabili dal sito della maturità professionale www.ti.ch/mpstoria. Le mostre si possono visitare con le classi in autunno e, probabilmente, ancora nella primavera del 2006. ✨

TERRA DI FRONTIERE. TICINO 1939-1945. LA MOBILITAZIONE DIMENTICATA.
Mostra Museo del Malcantone, Curio.

LA TRADIZIONE D'ASILO ELVETICA (CORRIDOIO)

- 1) Quale concezione della Svizzera si voleva trasmettere a proposito dei perseguitati tramite l'immagine della « Mater Helvetia »? Qual è oggi, invece, l'idea che gli studi più recenti ci trasmettono a questo proposito?**

La concezione che ci viene data è quella di una Svizzera generosa nel concedere l'asilo rappresentata da una madre che protegge tre bambini, in altre parole i più deboli.

La realtà è più variegata: ad un impegno umanitario in determinati periodi, si aggiungono atteggiamenti meno nobili, in particolare all'epoca del fascismo e del nazismo in cui le considerazioni di carattere umanitario furono relegate in secondo piano a scapito di altre esigenze: quelle di non compromettere le relazioni con gli stati dittatoriali, salvaguardare l'indipendenza nazionale e garantire la sopravvivenza economico-alimentare.

- 2) Durante la guerra, chi si mobilitò per soccorrere i rifugiati accolti in Svizzera?**

La Croce rossa svizzera e altre associazioni caritative, comitati specifici composti da varie personalità. Tutti furono sostenuti da un'importante fascia di popolazione e intrapresero numerose iniziative per il sostegno materiale dei profughi.

- 3) Osserva le tre carte: da dove entrarono o cercarono di entrare i profughi, nel 1940, nel 1942 e nel 1943? In seguito a quali avvenimenti?**

1940: Francia, invasione da parte tedesca e sconfitta francese; 1942: Francia, zona occupata e zona « libera » (Vichy), deportazione di ebrei francesi, olandesi e belgi verso i campi di sterminio; 1943: Italia, caduta di Mussolini e armistizio dell'8 settembre.

RIFUGIATI POLITICI E MILITARI (SALA GRANDE)

- 1) I profughi erano raccolti nei campi d'internamento. Quale differenza fondamentale esiste tra questi e i campi di concentramento nazisti? Quali erano alcuni aspetti negativi dei primi?**

Sono diversi per quanto riguarda le finalità: in quelli nazisti, dopo essere stati sfruttati, erano eliminati (non così evidentemente in Svizzera).

Aspetti negativi: 1) libertà limitata; 2) mancanze organizzative (igiene, alloggi, comandi, ecc.); 3) durezza verso alcune categorie particolari di rifugiati considerate pericolose (comunisti, disertori, ebrei)

- 2) La massa di profughi arrivata in Svizzera durante la Seconda guerra mondiale fu assai variegata: fu perciò necessario un sistema d'internamento flessibile, caratterizzato da campi con finalità distinte. Quali erano le caratteristiche dei seguenti campi?**

Campi di raccolta (Sammellager): *Campi in cui si restava pochi giorni dove avvenivano le visite mediche e si compivano le procedure amministrative (interrogatori, compilazione formulari, ecc.)*

Campi di quarantena: campi in cui si restava circa tre settimane, sotto severo controllo militare e quasi completamente isolati.

Campi d'accoglienza o smistamento (Auffanglager): Campi in cui si restava in attesa di una sistemazione definitiva.

Campi di lavoro (Concentrationslager): Campi in cui venivano messi gli uomini in buone condizioni di salute e quindi atti anche a lavori pesanti.

Campi d'internamento («home»): Campi che accoglievano persone non in grado di svolgere attività pesanti come ad esempio donne (e bambini) che si occupavano di lavori di sartoria.

Campi di convalescenza (sanatori): Campi in cui venivano accolti anziani e persone malate.

- 3) **Osserva la carta del Ticino con la distribuzione dei campi. Dove erano situati i vari campi per rifugiati?**

Campi per «emigranti» (rifugiati civili): Soprattutto nel Sottoceneri (alcuni nel Locarnese)

Campi per «estremisti»: Malvaglia, poi Gordola.

Campi per rifugiati civili dopo l'8 settembre 1943: nel centro del Ticino (da Losone a Roveredo Grigioni) e nel Sottoceneri.

Campi per rifugiati militari: un po' in tutto il Cantone, ma soprattutto nel Sopraceneri, comprese le valli).

- 4) **Di che origine erano prevalentemente i profughi «estremisti» (soprattutto comunisti)? Come erano trattati? Perché?**

Erano di nazionalità germanica, austriaca e italiana. Erano sottoposti ad una disciplina molto rigida perché considerati pericolosi e quindi «indesiderabili».

- 5) **Leggi il testo e osserva le fotografie della «home» di Brissago. Dove era situata, chi vi era ospitato, come trascorrevano il loro tempo?**

Si trovava nell'albergo, inutilizzato, Grand Hôtel Brissago; ospitava donne di diversa nazionalità, religione, classe d'età, estrazione sociale, ecc. Svolgevano attività di sartoria e, benché rari, avevano anche momenti di svago.

- 6) **Osserva le sei fotografie che si riferiscono alla fuga di migliaia di persone verso la Svizzera dopo l'8 settembre 1943. Descrivile brevemente.**

Passaggio della rete di confine («ramina») da parte di soldati in fuga.

Alcuni profughi attraversano il fiume Tresa.

Decine di profughi hanno attraversato la frontiera e percorrono una strada scortati da soldati svizzeri.

Campo di calcio di Chiasso gremito di profughi (in piedi, seduti, sdraiati), civili e militari; per terra carte e rifiuti.

Profughi a torso nudo si sottopongono ad una rapida visita medica che era seguita dalla doccia e dalla disinfestazione di vestiti e oggetti personali.

Provvisoria sistemazione di profughi sdraiati sulla paglia, giacche appese alle finestre.

- 7) **Quale fu l'esperienza narrata da Liliana Segre e dei suoi famigliari?**

Famiglia ebraica entrata in Svizzera ad Arzo, riaccompagnata alla frontiera, arrestata dalle guardie di confine italiane e deportata ad Auschwitz.

- 8) **Come venivano accolti invece i profughi politici?**
Contrariamente agli ebrei essi furono accolti in modo benevolo, molte personalità ticinesi sii prodigarono per sottrarli dai campi d'internamento.
- 9) **Una delle poche descrizioni di un campo d'internamento apparve su Libera Stampa del 16 maggio 1944 sotto il titolo « Ospitalità »**
- a) **Chi si trova in maggioranza in questo campo d'internati?**
Donne, di tutte le età, dai sedici agli ottant'anni, di tutte le nazionalità (russe, italiane, polacche, francesi).
- b) **Quale problema, superata la fase iniziale, si dovette affrontare e quali soluzioni furono trovate?**
Quello di rendere possibile la vita: vitto sano e abbondante, un'occupazione lavorativa (lavori di rammendo), attività ricreative e culturali (filodrammatiche, spettacoli cinematografici, corsi di lingue e di cucito, conferenze).
- c) **L'impressione generale della vita nel campo che si ricava dall'articolo è positiva o negativa? Ci sono critiche?**
Il giudizio è positivo, si fa riferimento ad aspetti negativi iniziali « passato il primo momento di inevitabile confusione e disorganizzazione ».
- 10) **Nell'estate 1940 quanti profughi militari arrivarono in Svizzera? Di che nazionalità? Come furono accolti?**
Entrarono in Svizzera e furono disarmati 29000 soldati francesi e marocchini, 12000 soldati polacchi e alcuni distaccamenti inglesi e belgi. Essi furono accolti a braccia aperte dagli svizzeri romandi, apertamente francofili.
- 11) **Osserva il grafico riguardante gli internati militari nel Canton Ticino dal 1940 al 1945.**
- a) **Di che nazionalità furono i primi rifugiati militari?**
Dall'agosto 1940 all'aprile 1941: francesi e indocinesi.
- b) **Di che nazionalità furono i più numerosi e i più a lungo presenti su suolo ticinese?**
Furono i polacchi presenti dal 1941 al 1945.
- c) **Che cosa noti per il periodo ottobre 1943 – settembre 1945?**
Oltre ai polacchi, furono presenti internati militari di parecchie nazionalità: italiani; prigionieri di guerra evasi dai campi di concentramento in Germania, Austria e Italia (senegalesi, indiani, russi); disertori (tedeschi e austriaci).
- 12) **In quali attività a favore della collettività furono impiegati in Ticino i profughi maschi (soprattutto militari) nelle zone del piano, sugli alpi, ecc.?**
Opere di bonifica (disboscamiento, prosciugamento), strade, costruzione di canali Spietramento (Giumello), pulizie di pascolo, riattamento di stalle.

13) Come fu organizzato l'internamento in Svizzera?

Il « Commissariato federale per l'internamento e l'ospedalizzazione » riorganizzò, a partire dal 1941 la distribuzione geografica dei campi in otto settori. Il sesto, con posto di comando a Locarno, era quello ticinese.

14) Osserva gli schemi dei campi di Claro e Vico Morcote. Quali erano le componenti essenziali che costituivano i due campi?

Infermeria, « Soldatenstube », cucina e sala da pranzo, ufficio del comandante, accantonamenti per gli internati, scuderia dei cavalli necessari per il lavoro.

15) Oltre al lavoro, gli internati poterono dedicarsi alla cultura, all'istruzione e al tempo libero. Quali furono alcune delle principali attività?

Attività teatrali, serate cinematografiche, corsi di lingue, conferenze e concerti. L'iniziativa culturale più importante proposta dagli internati fu la creazione di un coro.

16) Osservando in particolare le fotografie della parte dedicata alla vita spirituale, quali osservazioni si possono fare?

I polacchi erano molto religiosi e frequentavano dunque le funzioni religiose: messe in chiesa e da campo appositamente celebrate per loro, processioni, visita a Santuari (Madonna del Sasso), ecc.

MEMORIA SUI CAMPI DI ASTANO E CADEMARIO (SALA PICCOLA DESTRA)

1) Come furono accolti i polacchi?

Atteggiamento fu spesso positivo, ma non mancarono manifestazioni di ostilità (concorrenti sul mercato del lavoro, spie straniere, fardelli per la difficile situazione alimentare del Paese, ecc.

2) Come fu la sorveglianza?

Disciplina ferrea, restrizione delle libertà.

3) Quali furono le condizioni per quanto concerne l'alloggio, l'igiene, il vitto?

Condizioni d'alloggio e igieniche piuttosto precarie. Migliore, invece, il trattamento per quanto concerne l'alimentazione: razioni simili a quelle destinate ai soldati svizzeri; coloro che svolgevano lavori particolarmente pesanti usufruivano di supplementi di carne e formaggio.

4) Come occupavano il tempo libero?

Frequentavano i locali pubblici dove consumavano elevati quantitativi di alcolici, si dedicavano alla danza e al canto.

5) Quale fu il bilancio complessivo della loro presenza?

I polacchi costituirono una preziosa forza lavoro. Grandissimi lavoratori, non chiacchieravano e lavoravano in silenzio.

IMPRONTE DI MEMORIA SUI RIFUGIATI (SALA PICCOLA SINISTRA)

Scegli un luogo di memoria tra quelli proposti (Astano, Cademario, Claro, Gnosca, Losone, Madonna del Sasso): descrivi di che cosa si tratta e riporta eventuali scritte.

Astano

- a) Targa su una roccia con la scritta: « Questa strada è stata spontaneamente costruita da soldati polacchi della 2a Div. SP internati negli anni 1943-1944 e in più 300 000 m² terreni incolti sono stati dissodati per l'agricoltura – idem in tedesco – Stempel Maag Bern »
- b) Facciata esterna chiesa Astano. Placca donata dai soldati polacchi alla Parrocchia in segno di ringraziamento per l'ospitalità loro concessa. Madonna con bambino, 1942-1943
Scritte: in polacco e in italiano « Alla Parrocchia di Astano i soldati polacchi ».

Cademario

Scultura e placca* posta all'imbocco della strada forestale che da Cademario conduce all'Alpe di Agra, vasto terreno che si estende fino ad Arosio. Esse ricordano la presenza nel villaggio malcantonese degli internati polacchi e i lavori da loro eseguiti: la strada e la bonifica dell'Alpe di Agra ancora oggi chiamata « Polonia » da alcuni abitanti del luogo.

* Scritta placca: « Questa strada è stata spontaneamente costruita da soldati polacchi della 2a Div. SP internati negli anni 1943-1944 e in più 200 000 m² terreni incolti sono stati dissodati per l'agricoltura – idem in tedesco ».

Claro

Cappella degli internati. In alto: madonna di Lourdes (perché costruita dai francesi). In mezzo: bandiera svizzera, agli angoli i quattro numeri che formano 1940, sotto scritta « A la Suisse notre seconde Patrie ». In basso: targa in marmo « Souvenir des soldats français internés en Suisse. Travaux de Claro 1940 ».

Gnosca

Sulla facciata ovest del salone parrocchiale (che si trova sotto la strada) è visibile un dipinto (circa 2 metri di lunghezza per 50 cm di altezza), che rappresenta una figura femminile (mezzo busto), con una montagna (il Pizzo di Claro, ben noto a tutti nella regione). I colori dominanti sono il rosso, bianco e blu (colori della Francia), con una scritta « Internati francesi, Anno 1940-41 ».

Sempre sulla stessa facciata vi era un dipinto più grande di internati polacchi, sacrificato in seguito alla costruzione di un servizio igienico per il salone.

Da una foto storica, recuperata da Christian Luchessa, mostra C, il dipinto esistente è la parte alta di uno più grande che occupava la facciata alla sinistra di una porta: in primo piano un internato che lavora alla bonifica e un soldato di sorveglianza; dietro le case del paese di Claro e il monastero, in alto la parte appunto ancora oggi visibile. A destra della porta pure un grande dipinto che occupa tutta l'altra metà della facciata con al centro un seminatore (scritta: « ricordo internati polacchi », scritta anche in polacco). Sopra la porta tre stemmi: al centro quello svizzero, ai lati quelli della Francia e della Polonia (aquila bianca in campo rosso).

Losone

Nei pressi della caserma militare di Losone, in località « Arbigo » è posto un monumento commemorativo (scritto in polacco) che ricorda la presenza degli internati polacchi e i preziosi lavori di bonifica svolti.

Sulla strada forestale che da Golino, comune di Intragna, porta ad Arcegno, frazione di Losone, si trova un dipinto (aquila bianca su fondo rosso) eseguito nel 1942 dai soldati polacchi. Nel 1995 le autorità comunali di Losone collocarono, accanto al dipinto, una placca che commemora la presenza degli internati. In alto stemmi svizzero e polacco con in mezzo le date 1940-1945; « questa strada è stata costruita durante la seconda guerra mondiale dai soldati polacchi internati in Svizzera »; sotto, idem in polacco; in fondo la data del 1995.

Madonna del Sasso

Cappella dedicata dagli internati polacchi (a Losone) alla Madonna del Sasso. Benedetta dal vescovo Angelo Jelmini nel 1942, essa si trova lungo il sentiero che da Locarno conduce al santuario. Sulla placca si legge: « Ticino 1942. Cappella votiva in onore della B.V. di Vilna in Polonia eretta dagli internati soldati polacchi residenti nel Cantone Ticino. »

LE FONTI ICONOGRAFICHE NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA DELLA RIFORMA

FRANCESCA TOGNINA MORETTI, SCUOLA MEDIA DI PREGASSONA

In un'epoca in cui il fatto religioso non informa più la vita quotidiana risulta difficile insegnare la storia della Riforma ad allievi di scuola media. Basti pensare alle disquisizioni teologiche che riecheggiavano nelle aule universitarie e nei luoghi consacrati all'esame della parola di Dio e che attraverso i torchi della stampa irrompevano nella vita quotidiana delle persone e inondavano il XVI secolo sul fronte protestante come su quello dell'ortodossia cattolica che si venivano definendo, oggi perlopiù avulse all'esperienza quotidiana degli allievi, e quindi di per sé insignificanti.

La distanza non è solo quindi temporale, ma va misurata in tutta la sua ampiezza sul terreno della mentalità. Per questa ragione risulta difficile proporre la storia della Riforma esclusivamente sui manuali scolastici, che perlopiù restituiscono un resoconto dei fatti piano e non argomentato.

LE FONTI ICONOGRAFICHE

Quali erano le paure e le angosce che pervadevano gli uomini del XVI secolo? Quali passioni e quali speranze animavano le loro vite? Quali erano le risposte offerte dagli uomini preposti a tal compito, i teologi? Come si atteggiavano gli uomini dell'epoca rispetto ad esse?

Le fonti iconografiche permettono di aprire una finestra sul XVI secolo, restituendo i fatti dell'epoca in maniera alquanto vivida. A questo proposito va inoltre riconosciuto alla stampa il ruolo di rilievo nella diffusione delle idee non tanto attraverso la produzione di testi scritti, rivolti a un pubblico ristretto in grado di leggere e di scrivere, quanto alla diffusione di fogli volanti che veicolavano il messaggio attraverso la produzione di una sterminata serie di immagini. Ai torchi si affidavano sia i propagatori della nuova confessione, sia i difensori dell'ortodossia cattolica.

Di seguito mi soffermerò su alcune fonti iconografiche che offrono lo spunto per avviare uno studio della Riforma attento alla dimensione della storia della mentalità.¹

TRIONFO DELLA MORTE E IL PROBLEMA DELLA SALVEZZA

L'unità didattica si apre con un Trionfo della morte oggi molto celebre, quello di Pieter Brueghel, un soggetto diffuso in tutta Europa nel basso Medioevo e nei primi secoli dell'età moderna. Lo scenario di morte che si apre allo sguardo degli studenti suscita sentimenti di stupore e ne scatena l'immaginazione. La

¹ I materiali sono disponibili sul sito dell'Associazione ticinese degli insegnanti di storia, www.atistoria.ch.

descrizione minuziosa degli episodi che si verificano all'interno della cornice precede la decifrazione delle angosce che pervadono l'umanità del XVI secolo.

Sono date le premesse per affrontare la questione delle indulgenze che scatena il processo storico della Riforma, da un'angolatura che privilegia un approccio antropologico, quale questione sorta attorno al modo di rispondere all'angoscia della morte, del giudizio universale e al problema della salvezza.

LA RIFORMA QUALE ASPIRAZIONE AL CRISTIANESIMO DELLE ORIGINI

Grande divulgatore del pensiero di Lutero attraverso le immagini è senz'ombra di dubbio Lucas Cranach, all'epoca proprietario di una bottega tipografica a Wittenberg, sulla stessa strada sulla quale, sul limitare della città, aveva sede il convento agostiniano, dimora di Martin Lutero. Una serie di incisioni tratte dalla *Passional Christi und Antichristi*, pubblicata a Wittenberg nel 1521, si presta molto bene per illustrare l'opera di riforma della chiesa che intendeva promuovere Lutero. Il libretto confronta gli episodi della vita esemplare di Gesù ed episodi della vita del papa di Roma, designato quale Anticristo.

Le immagini sono ampiamente commentate; in tedesco e in caratteri gotici, risultano indecifrabili agli allievi che vengono a condividere la condizione di analfabeti propria di gran parte della popolazione europea dell'epoca. A loro spetta il compito di individuare quale forma di cristianesimo intendeva promuovere l'incisore, e quale invece disconoscere.

LA RIFORMA POPOLARE E I SUOI DETRATTORI

La storia della Riforma non è stata fatta solo dai grandi protagonisti, ma anche da persone perlopiù senza nome e senza volto: è la Riforma popolare studiata da Josef Macek, che nei gesti quotidiani ha espresso la sua adesione ai principi della nuova confessione religiosa, in alcuni casi innescando un processo di rinnovamento che investiva appieno la sfera politica quando pretendeva di trasporre i principi evangelici sul piano sociale. È la Riforma popolare che non avrebbe ottenuto il riconoscimento da parte dei riformatori.

Una storia vera e spaventevole della rivolta di Baviera, così come è nata dalla dottrina di Martin Lutero nella nazione tedesca nell'anno 1525 e che disgraziatamente non si è ancora conclusa è il titolo di una serie di cartoline di un incisore anonimo, testimonianza, questa volta, di come la Riforma, in particolare nella sua veste popolare, era percepita da coloro che non vi avevano affatto aderito: della Riforma venivano messi in risalto l'aspetto distruttivo e l'azione iconoclasta praticata dai seguaci, uomini e donne, delle idee riformate. È lo spunto per indagare più a fondo la percezione della Riforma da parte di chi, nella schiera cattolica, anima e corpo, la avversava. Descrivere quanto avviene nelle immagini e individuare da quale parte si schiera l'incisore, mediante gli indizi forniti nelle immagini e nelle didascalie, è questa volta un'operazione di più facile interpretazione.

IL FATTO RELIGIOSO. QUESTIONE DI VITA O DI MORTE

Quale rilevanza aveva il fatto religioso nella vita degli uomini del Cinquecento? Un caso

interessante per mostrare l'incidenza del fatto religioso nella vita degli uomini del XVI secolo è la storia di Klaus Hottinger, predicatore riformato seguace di Zwingli e cittadino di Zurigo. Nel 1523, col consenso del proprietario che gliela aveva ceduta, distrusse una croce lungo la strada di Stadelhofen, del tutto ignaro delle conseguenze che tale gesto avrebbe comportato per la sua vita. Tradotto di fronte al tribunale di istanza di Baden, venne imprigionato a Klingnau per essere giustiziato a Lucerna. È la vicenda di un personaggio minore della storia della riforma svizzera, per giunta di un perdente.

La storia di Hottinger, illustrata dall'acquellista ..., è interessante perlomeno per due aspetti. Innanzitutto mette in luce come un gesto dettato dalla fede religiosa poteva provocare le conseguenze estreme per la vita di una persona: di religione, nell'Europa del XVI secolo, si poteva morire. La storia di Hottinger, da questo punto di vista, è esemplare ed evidenzia la profonda distanza tra il XVI secolo e l'Europa contemporanea. La storia si presta, inoltre, a mettere in luce la frammentazione religiosa della Svizzera che segue i confini cantonali, e come tale, è utile per introdurre lo studio della geografia religiosa della Confederazione elvetica.

DALLE FONTI ICONOGRAFICHE ALLA RICOSTRUZIONE STORICA DELLA RIFORMA

Non sempre le immagini cinquecentesche sono di facile lettura. Spesso, anzi, veicolano messaggi attraverso una simbologia di non immediata decifrazione. In questo senso, gli allievi si trovano spesso nella condizione di analfabeti, disorientati e spaesati. Soprattutto

all'inizio del percorso didattico non sono in grado di comprendere quali sono le parti schierate in campo. È un atteggiamento che in un certo senso riflette il venir meno delle sicure coordinate religiose e immerge gli allievi in quel mondo religioso europeo precedente la definizione delle ortodossie protestanti e cattolica. Un mondo ancora fluido e aperto, dove il fatto religioso è un'esperienza quotidiana che si impone di fronte a qualsiasi tentativo di inquadrarla nella cornice di una ortodossia.

Oltre a questa difficoltà, l'analisi delle fonti iconografiche pone un altro problema, quello della necessità, fortemente avvertita dagli allievi, di ordinare cronologicamente i fatti contestualizzando le fonti iconografiche rispetto alla storia che si viene dipanando. In questo senso le fonti iconografiche, che hanno svolto una funzione importante per avviare l'argomento della Riforma, si rivelano di per sé insufficienti, mentre emerge la priorità di incastonarle in un quadro storico di più ampio respiro: la storia, come racconto dei fatti, così come si sono svolti, fa di nuovo capolino, questa volta non come storia data per conosciuta agli allievi, ma come esigenza da loro stessi avvertita. ✎

L'AVIS D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUR L'UTILISATION ET LA VALEUR ÉDUCATIVE DU PATRIMOINE CULTUREL EN CATALOGNE. TROIS ÉTUDES DE CAS

NEUS GONZÁLEZ MONFORT, UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Cet article s'inscrit dans une recherche¹ qui a pour but d'examiner la place du patrimoine culturel dans l'enseignement, les méthodes avec lesquelles on l'aborde et les objectifs éducatifs qu'on lui assigne. A cet effet, nous avons conçu un modèle de l'enseignement du patrimoine culturel qui nous a permis d'analyser et d'évaluer sa présence et son traitement didactique dans les programmes, les manuels scolaires, les matériaux didactiques produits par les institutions qui gèrent des ensembles patrimoniaux, mais aussi au cœur des pratiques pédagogiques de la classe.

L'objectif de cet article est de décrire comment les enseignants utilisent le patrimoine culturel dans l'enseignement de l'histoire, et quelle valeur éducative ils lui accordent. Pour ce faire, nous exposerons les approches théoriques qui encadrent cette recherche (hypothèse de travail, méthodologie et conceptualisation du patrimoine) et les premières conclusions auxquelles nous sommes arrivés. Nous les illustrerons par la présentation de trois brèves études de cas, soit l'opinion et la pratique de trois enseignants. Toutefois, la recherche en cours consiste en une enquête bien plus vaste auprès d'un groupe de professeurs du secondaire et d'experts en

didactique du patrimoine travaillant dans des musées.

1. L'HYPOTHÈSE DE TRAVAIL

L'hypothèse de travail qui oriente cette recherche part de l'idée que les enseignants d'histoire sont très intéressés par l'enseignement du patrimoine culturel. Mais que cet intérêt contraste toutefois avec un effort très limité de mise à jour des théories concernant le patrimoine et une absence de rénovation de son utilisation didactique. Ainsi, la présence du patrimoine culturel dans les salles de classe des écoles secondaires serait souvent assurée par des propositions méthodologiques et conceptuelles relevant bien davantage des modèles traditionnels que de ceux issus de la nouvelle conception de la notion de patrimoine, de l'innovation et de la recherche éducatives.

2. LE CONCEPT DE PATRIMOINE CULTUREL

Actuellement, on parle plus volontiers de patrimoine culturel, ou naturel, et plus seulement de patrimoine, en fonction d'une conception qui est plus intégratrice et globale. Cette tendance découle des contributions les plus récentes de l'anthropologie qui

¹ Cette communication se base sur notre thèse en cours, dirigée par le Dr Joan Pagès i Blanch dans le cadre du programme de doctorat de didactique des sciences sociales de l'Université autonome de Barcelone.

ont fait évoluer les concepts de culture et d'identité. On pense ainsi que l'on peut évaluer et mieux connaître globalement l'identité d'un groupe à partir de ses différentes expressions culturelles (Buesa, 2001 : 176), par exemple sur les plans archéologique, industriel, architectural, etc.

Le patrimoine est constitué de l'ensemble des objets anthropologiques qui subsistent à travers le temps (Ballart, 1997 et 2001). Et comme le temps est la substance de l'histoire, on peut considérer le patrimoine comme « *l'ensemble des objets de l'histoire* ». Ces objets véhiculent une série de significations qui sont en rapport avec l'identité et la culture d'un groupe. La perception de ces significations les transforme et les rend susceptibles d'être hérités ou non. Dans ce sens, les objets patrimoniaux sont une porte d'accès au passé : ils nous en transmettent la sensation et nous servent à le relier au présent et à l'avenir. Ainsi, même si le temps est passé, l'espace est rempli d'objets qui nous relient à lui et attestent de sa présence.

Tout élément, matériel ou immatériel, pourrait certes relever potentiellement du patrimoine culturel. Cependant, pour entrer vraiment dans cette catégorie, il est nécessaire qu'un objet réunisse les trois valeurs fondamentales suivantes :

- une valeur symbolique, qui lui est donnée par le fait qu'il témoigne d'idées, de faits ou de situations du passé, permettant ainsi de « mettre en contact » des individus d'époques différentes ;
- une valeur d'usage, qui se réfère à l'utilité de l'objet ;
- une valeur formelle, relative à l'attraction qu'il exerce et aux sens qu'il réveille par sa taille, sa présentation, etc.

Quand ces trois dimensions sont présentes pour un même élément, matériel ou immatériel, et que le groupe associe cet élément à une identité, à certaines valeurs et certaines idées, il est en quelque sorte « sacralisé » et acquiert ainsi un caractère stable qui le relie au « patrimoine culturel ». Tout dépend en quelque sorte de la faculté de cet élément de se transformer en un symbole et d'exprimer effectivement ce qui relie les idées, les valeurs, les conceptions, les croyances et les émotions, entre passé et présent. Dès lors qu'il est « activé », c'est-à-dire que les discours identitaires qu'il véhicule en font un élément-clé du débat idéologique, il fait pleinement partie du patrimoine culturel.

Cette sélection des éléments qui font partie du patrimoine culturel n'est cependant ni neutre, ni objective. Elle implique que l'on soit capable d'identifier ceux qui sont reconnus par une communauté comme des éléments significatifs de son passé, de son histoire, de sa culture et de son identité. Une fois un élément patrimonial « activé » et reconnu comme tel, chacun peut l'utiliser consciemment dans ses relations culturelles et sociales, produisant ainsi des relations symboliques significatives en relation avec des objets, des lieux et d'autres membres de la communauté.

Ainsi, le concept de patrimoine culturel « *relève d'un processus de déconstruction et reconstruction, en ce sens qu'il ne constitue pas un moyen ou une ressource pour connaître l'histoire, ou pour faire de l'histoire, mais qu'il est la démonstration de l'histoire, ce qui lui a survécu, ce qui est visible du passé et auquel on accorde de la valeur dans le présent. Il est donc constamment en évolution* » (Hernández, 2003 : 456-458). Le patrimoine culturel est une

construction sociale qui est donc toujours modifiable en fonction de l'évolution des critères de sa reconnaissance, des intérêts et/ou des besoins sociaux (Fernández, 2001 : 39-40).

L'utilisation du patrimoine culturel dans les propositions didactiques d'histoire et de sciences sociales peut aider au développement de la capacité des élèves d'agir de manière responsable et critique en faveur de la préservation et de la promotion, non seulement du patrimoine lui-même, mais de l'environnement en général, favorisant par là l'identification et l'appropriation de valeurs démocratiques, ainsi que le développement d'une conscience historique. Des propositions didactiques novatrices et critiques utilisent ainsi le patrimoine culturel comme une ressource importante pour l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales. Elles le considèrent comme un levier, un instrument de communication et d'expression (Hanosset, 2003). Ce patrimoine ne devrait toutefois pas être un objet d'étude en lui-même, mais un moyen à partir duquel développer des objectifs éducatifs ambitieux, liés à la construction des identités personnelles, collectives et communautaires. Le potentiel éducatif de ce travail sur le patrimoine est immense, puisqu'il peut relever de la citoyenneté, de la compréhension de ses propres racines culturelles ou de l'étude du milieu social et culturel d'une société. Par conséquent, la didactique de l'histoire et des sciences sociales, en mettant les jeunes au contact du patrimoine culturel, peut favoriser la construction et la consolidation d'une citoyenneté responsable, fondée sur une volonté de respect et de conservation de l'environnement; elle peut aussi développer une capacité d'analyse et de choix face à différentes situations et problématiques de société.

L'enseignement du patrimoine culturel peut aider les jeunes à se construire cette conscience historique qui leur permettra de mieux comprendre le passé, de mesurer sa présence dans le présent et de participer activement à la construction de l'avenir, sur le plan individuel comme sur le plan collectif. La didactique de l'histoire et des sciences sociales devrait donc en tenir compte.

3. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie utilisée dans cette recherche répond aux critères de la recherche qualitative et ethnographique. Elle mobilise des techniques et des méthodes qui permettent d'observer et d'analyser la valeur éducative qui est accordée au patrimoine culturel à différents niveaux (manuels scolaires, musées, pratique pédagogique en salle de classe, programmes, avis d'experts et d'enseignants, etc.). Elle respecte les principes établis par l'ethnographie éducative pour la récolte des données (enquêtes, entrevues, observation participante, récolte de documentations diverses, etc.) et tient compte de la proposition d'« *analyse de contenu* » de Van der Maren (1995), puisque son objectif final n'est pas l'étude d'un groupe, mais bien l'utilisation éducative qui est faite d'un contenu – le patrimoine culturel – à partir de son traitement didactique.

En résumé, les caractéristiques de la recherche sont les suivantes :

- elle est qualitative, parce qu'elle est inductive, subjective, généralisatrice et constructive (Bisquerra, 2002); inductive parce qu'une partie de l'observation d'une situation et des approches théoriques oriente la récolte de données; subjective parce que le

chercheur filtre la récolte de données, dès le départ et jusqu'à l'interprétation finale; généralisatrice parce qu'elle essaye d'établir des catégories conceptuelles à partir de la description systématique des phénomènes et des variables qui sont observées en utilisant les preuves comme sources; constructive parce que de nouveaux éléments d'analyse apparaissent au cours de la recherche;

- c'est une recherche ethnographique (Pérez, 1998), centrée sur une réalité géographique relativement petite et homogène – la Catalogne – avec une langue et une culture propres, et traditionnellement très préoccupée par son patrimoine culturel. Cela nous a permis de fixer un cadre d'étude par le biais de différents objets et protagonistes: l'analyse de manuels et de matériaux publiés par des musées (lieux essentiels de l'observation), les enquêtes auprès des enseignants, l'observation de leçons en classe et les entretiens avec des experts du cadre patrimonial, des musées et de l'éducation.

La méthodologie de la recherche n'a jamais été rigide. Au contraire, elle est partie d'une question assez vaste et ouverte. La révision constante de l'information rassemblée et de son analyse a ainsi servi de guide (Latorre, Del Rincón et Arnal, 1997; Rodríguez, Gil et García, 1999). En d'autres termes, un processus réflexif s'est engagé dès le début de la récolte de données entre la chercheuse et son objet de recherche.

4. LES ENTREVUES

La phase de la recherche qui est présentée ici est celle des entretiens avec des enseignants

de sciences sociales de l'enseignement secondaire obligatoire (ESO)². Ils ont été menés sous la forme d'une conversation semi-directive (Rodríguez-Gil-García, 1999). Une série de questions avaient donc été préparées au préalable, pour répondre à l'objet de la recherche, mais toutes n'ont pas été formulées selon l'ordre prévu pour tenir compte de l'interaction effective avec l'interlocuteur. Cette option permet en principe aux personnes interrogées d'être plus naturelles et réceptives.

L'entrevue s'est déroulée en deux parties. La première avait pour but de savoir comment les enseignants concevaient leur tâche et quelles étaient leurs priorités éducatives. Pour cela, il leur a été posé des questions sur leur conception de l'enseignement, leur mode d'organisation, leurs relations sociales et personnelles au sein de l'école, leur fonction d'enseignants, leurs stratégies didactiques, le rôle des élèves, etc. La seconde partie consistait à examiner et à comprendre la conception qu'ils avaient du patrimoine culturel. Ils ont alors été interrogés sur les contenus, les objectifs et les buts de leur enseignement en relation avec ce patrimoine.

Les entretiens ont été effectués auprès de trois enseignants:

- Maria, une enseignante diplômée en histoire et possédant une maîtrise en didactique des sciences sociales. Il y a plus de trente ans qu'elle enseigne dans des classes du secondaire. Elle travaille dans la ville de Barcelone. Au moment de l'entretien, elle intervenait dans une 2^e année d'ESO;

² En Catalogne et en Espagne, l'« Education secondaire obligatoire » (ESO) est une étape scolaire destinée à tous les élèves de 12 à 16 ans. Elle se compose de deux cycles de deux années académiques chacun.

- Albert, un enseignant diplômé en histoire et docteur en préhistoire. Il a plus de vingt ans d'expérience professionnelle. Son école est située dans la périphérie de la zone urbaine de Barcelone. Quand il a été interviewé, il donnait cours dans une 1^{re} année d'ESO.
- Josep, un enseignant diplômé en géographie et en pédagogie. Il a obtenu le diplôme d'études supérieures en didactique des sciences sociales. Son établissement se trouve dans la banlieue proche de Barcelone. L'entrevue a été effectuée alors qu'il enseignait en 3^e année d'ESO.

4.1 Maria

Maria a souligné l'importance que les élèves apprennent « à chercher une information, à la choisir, à l'organiser selon une structure préalablement établie entre tous ». C'est pourquoi elle organise toujours sa classe de telle sorte que les élèves puissent travailler à deux ou en groupe. En effet, cela « alimente le dialogue entre eux et avec les matériaux; c'est une importante ressource pour qu'ils apprennent ».

Elle considère que les outils disponibles dans les salles de classe de sciences sociales sont généralement très descriptifs. On n'y trouve guère de processus, de transformations, avec leurs causes et leurs conséquences. Elle trouve donc très important de partager et commenter l'information obtenue en lisant des documents, d'établir ainsi des causes et des effets, de décrire des changements et des continuités.

« Dans le cas de ce cours où nous avons travaillé sur le Moyen Age, avec tout le matériel utilisé et toutes les activités proposées, je voulais que les élèves se rendent compte que ce n'était pas un âge obscur, qu'il connut beau-

coup de changements, etc. Je voulais qu'ils comprennent que la société médiévale était pleine d'activités, qu'il y avait différents groupes sociaux, avec des intérêts divers... et pas seulement qu'ils étudient le rôle de chacun d'eux, l'évolution des territoires, le style et la fonction des différents bâtiments qui ont été construits à cette époque ».

En présentant sa pratique, elle souligne le dialogue qui doit toujours s'établir entre les élèves et le matériel, mais aussi entre les différents groupes d'élèves. Elle précise également qu'elle utilise un matériel diversifié, dont beaucoup de livres disponibles à la bibliothèque. Cela oblige les élèves à partager l'information de chacun pour construire collectivement un « schéma conceptuel et interprétatif », ce que les élèves appellent aussi l'« index ».

Cette manière de travailler avec le patrimoine culturel trouve d'autant mieux sa place dans l'école qu'elle est aussi une occasion d'apprendre à chercher des informations.

« En plus de la consultation de nombreux livres, il est nécessaire que les élèves aient d'autres moyens pour obtenir de l'information, raison pour laquelle j'essaie de leur montrer des films et d'organiser des sorties. Par exemple, pour le Moyen Age, nous avons vu le film *Le nom de la Rose* et nous sommes allés visiter le Monastère de Pedralbes, à Barcelone. »

Dans la seconde partie de l'entretien, l'enseignante affirme que l'étude du patrimoine culturel doit permettre « d'extraire l'information qui nous aide à comprendre comment était la société auparavant, comment vivaient les différents groupes sociaux, etc. » Elle défend ainsi l'idée qu'analyser le patrimoine

doit servir à interpréter le passé et comprendre « *tout ce qui a été fait pour améliorer le bien-être des gens de l'époque* ». C'est pourquoi les objectifs qu'elle se propose de travailler avec ses classes de sciences sociales sont fondamentalement les suivants :

- montrer que la réalité est très complexe et qu'il faut s'intéresser à la « multicausalité », en ce sens que les faits historiques n'ont pas une seule cause, mais en ont de multiples ;
- permettre l'élaboration de schémas interprétatifs qui aident les élèves à organiser leurs connaissances et à analyser tous les aspects de l'histoire ;
- travailler le temps historique pour comprendre le changement, l'évolution, les rythmes de la vie, avec l'idée que l'histoire n'a jamais été marquée par un progrès ascendant, constant et linéaire ;
- connaître le passé pour pouvoir mieux comprendre et interpréter le présent ;
- connaître le rôle des femmes tout au long de l'histoire ;
- se situer mentalement dans le passé, pour connaître et comprendre comment agissaient les hommes et les femmes de l'époque, et se demander quelles décisions ils pouvaient avoir pris pour améliorer leur situation.

Elle affirme ainsi que, selon elle, « *l'histoire est l'interprétation du passé, ce passé pouvant être interprété de manières différentes* ». En étudiant la vie quotidienne, elle sensibilise donc ses élèves à une approche de l'histoire qui reconnaisse qu'il s'agit bien d'une « *interprétation effectuée depuis le présent* ».

Au cours de l'entretien, Maria a répété plusieurs fois que son objectif éducatif principal était que ses élèves « *sachent comment*

fonctionnait le monde d'hier et comment fonctionne le monde d'aujourd'hui. Je veux qu'ils apprennent à interpréter notre monde. Je me propose de les aider à devenir des citoyens capables de réfléchir ».

Dans ce sens, le patrimoine culturel étant formé de tous les éléments qui se sont maintenus et qui ont subsisté dans le présent, elle pense qu'il correspond à « *tout lieu où ont vécu les gens et qui nous aide à extraire de l'information pour connaître le passé et comprendre le monde actuel* ».

4.2 Albert

L'intérêt de cet enseignant pour un travail sur le patrimoine culturel dans la salle de classe est déjà ancien. Il a en effet profité du cadre que la LOGSE³ avait créé pour développer un projet éducatif impliquant tout le département des sciences sociales de son école. Avec un autre professeur, il a profité de la création d'un nouvel IES⁴, en 1994-1995, pour repenser les contenus de sciences sociales et concevoir un nouveau matériel répondant aux besoins éducatifs les plus marqués.

« Nous avons lancé un projet de travail sur le patrimoine dès l'inauguration de l'IES en 1994-95. La réforme éducative avait été introduite ici deux ans avant le reste de la Catalogne. C'était une école nouvelle. Nous n'avions ni tradition, ni matériel disponible. »

³ La LOGSE est la Loi organique d'aménagement général du système éducatif, approuvée en 1990, et qui a aboli l'ancienne Loi générale d'éducation (LGE), de 1970. En 2002, la LOGSE a été modifiée par la LOCE (Loi organique de qualité de l'éducation). Actuellement, une nouvelle loi organique d'éducation (LOE), dont les grandes lignes ont été approuvées le 22 juillet 2005, est en cours d'élaboration.

⁴ IES : Institut d'éducation secondaire.

Un des premiers défis a donc été de chercher « *quelque chose qui créerait un certain type d'identité, un sentiment de cohésion du groupe d'élèves de l'école* ». Ils y tenaient beaucoup parce que cette localité : « *avait connu une croissance brutale de sa population à la fin des années quatre-vingt. Ces gens étaient arrivés de Barcelone ou de Sabadell. Ils avaient été dépayés et vivaient dans une cité-dortoir. En outre, cette commune n'avait ni personnalité, ni identité, parce qu'elle avait toujours été à l'ombre de Sabadell. Ce contexte social avait fait que l'effectif scolaire était très hétérogène et sans liens particuliers à l'interne. Le seul élément de rencontre était l'école. Par conséquent, nous estimions nécessaire de nous demander quels mécanismes allaient pouvoir renforcer cette cohésion. Et nous l'avons fait à partir du patrimoine.* »

De fait, cette localité possédait suffisamment de vestiges patrimoniaux pour illustrer la plus grande partie de son histoire, au moins pour les périodes étudiées à l'ESO. C'est pourquoi il fut décidé de profiter de ce potentiel et de donner à voir cette richesse patrimoniale dans la salle de classe.

Précisons aussi que le cadre de la LOGSE permettait de développer un tel projet dans la mesure où on pouvait « *travailler avec le patrimoine et faire notamment le chemin aller et retour, du local au global, avec les heures de sciences sociales, en mêlant la matière commune et la matière variable du programme* », et en utilisant aussi certaines formes différenciées de crédits⁵.

⁵ Tous les secteurs du programme d'études étaient organisés autour de crédits, soit des unités de programmation d'une durée de 35 heures, durant un trimestre à raison de 3 heures hebdomadaires. Parmi ces crédits,

Dans ce contexte, le programme d'études de sciences sociales a été organisé de la manière suivante : en 1^{re} année, un crédit variable d'« Introduction à l'archéologie » a été créé, qui devait fournir un savoir de base pour apprendre à travailler avec des sources matérielles (observation, lecture et interprétation des éléments du patrimoine culturel) ; ce crédit « *renforçait la partie commune des sciences sociales et l'interaction entre le local et le global* » ; en 3^e année, un crédit de synthèse a été conçu et introduit pour étudier globalement la commune où se trouve l'école et ses ressources patrimoniales ; enfin, en 2^e année de baccalauréat⁶, avec des élèves plus âgés, et en profitant du cadre offert par « le travail de recherche »⁷, il a aussi été possible de proposer une analyse plus globale de l'environnement naturel, économique, culturel, historique et social de la localité. Ainsi, nous dit Albert :

« *Nous disposons de trois moments où s'effectue en permanence le jeu d'aller et retour entre l'étude de l'environnement sur le terrain et le programme d'études commun de sciences sociales. En outre, cette dynamique a encore été favorisée et renforcée par le programme*

65 % étaient obligatoires pour tous les élèves et 35 % en option. En outre, pour chaque cours, l'élève devait suivre un « *crédit de synthèse* », composé d'un ensemble d'activités conçues pour vérifier s'il avait acquis les compétences prévues dans les objectifs généraux des différents secteurs du curriculum.

⁶ Le baccalauréat (Bachillerato) est constitué d'un cycle de deux ans pour des élèves de 16 à 18 ans, après la période d'enseignement obligatoire.

⁷ Le travail du baccalauréat est une petite recherche que doivent réaliser tous les candidats. Il peut être inscrit dans une matière ou interdisciplinaire ; on peut le réaliser individuellement ou en groupe ; il doit être encadré par un professeur ; il équivaut à 2 crédits et représente une dotation de 10 % dans la validation finale du diplôme.

éducatif Comenius qui a fourni de l'aide et produit quantité de matériel et d'idées.»

Entre diverses activités conçues pour travailler les sciences sociales, des éléments concrets du patrimoine culturel ont ainsi pu être introduits. Albert considère à ce propos qu'il est utile d'introduire les éléments du patrimoine dans les programmes d'études de sciences sociales pour que les élèves puissent se transformer en agents patrimoniaux; en effet, si «*les élèves relient l'environnement patrimonial à l'environnement social et familial, ils contribuent à la cohésion sociale et culturelle du territoire*», et ainsi à la création d'une identité collective.

Abordant la seconde thématique de l'entretien, Albert considère que le patrimoine culturel doit prioritairement se concevoir et se travailler comme une procédure et comme une valeur.

«Le patrimoine est à la fois une procédure et une valeur, voire un concept en troisième lieu. Mais le plus important, ce sont les compétences qui doivent être construites systématiquement.»

Par conséquent, il ne s'agit pas de travailler le patrimoine culturel du seul point de vue de son contenu conceptuel. Ainsi, Albert ne croit pas que cela ait un sens de travailler des concepts en eux-mêmes, sans développer en même temps des compétences reliées implicitement à des valeurs.

«Le déroulement de l'enseignement me mènera aux concepts, mais je ne me propose pas de travailler les concepts pour eux-mêmes. Je pense en effet que tout tourne autour des procédures et des compétences. Je dirais que plus l'on travaille quantitativement les procédures,

plus les concepts arriveront spontanément. Alors que les valeurs émergent en permanence, le travail est moins explicite et surgit plus subtilement. Mais cette question de la valeur du patrimoine est essentielle (pourquoi nous avons besoin de connaître le patrimoine, de travailler avec lui, pourquoi nous devons le préserver et le respecter, etc.)».

Albert pense que le patrimoine a une valeur affective très importante et qu'il est un élément de contact. Le patrimoine est ce que nous nous rappelons du passé, c'est ce qui peut encore nous émouvoir dans ce passé. Il transforme donc l'histoire de manière tangible.

«Dans la mesure où un élément du patrimoine peut être touché, le rapport que l'on entretient avec lui dépasse la froideur du manuel scolaire. C'est d'ailleurs là l'une des grandes valeurs du patrimoine: toucher concrètement le passé, toucher cette histoire qui n'existe déjà plus».

L'enseignant souligne deux niveaux de travail possibles avec le patrimoine. Le premier porte sur l'observation et son potentiel, l'un des premiers niveaux d'action pour pouvoir extraire une information, le type d'information ainsi obtenu étant très concret pour les étudiants. Le second niveau, c'est l'analyse hypothético-déductive, qui est déjà plus complexe, mais qui peut tout à fait être mobilisée en classe avec les élèves.

S'il est possible de travailler le patrimoine culturel avec les élèves, cela implique un grand engagement des enseignants. En réalité il devrait s'agir ici d'une recherche guidée, d'un processus de découverte fortement balisé, et non pas d'une vraie recherche scientifique.

« Il s'agit de fournir les instruments nécessaires pour que les élèves apprennent les mécanismes de la réflexion et puissent les mobiliser dans le futur. Les enseignants ont la responsabilité de fournir l'information de base et les outils didactiques susceptibles de se transformer en guides ».

A la question de savoir quels doivent être les principaux objectifs pédagogiques d'un usage renforcé du patrimoine culturel, deux réponses peuvent être apportées :

- *« pouvoir toucher et voir l'histoire. S'apercevoir que l'histoire n'est pas une photographie dans un manuel scolaire, mais que les restes du passé existent, qu'ils sont visitables et qu'ils peuvent être compris et interprétés »;*
- *« utiliser le patrimoine comme un instrument d'enseignement-apprentissage qui aide à développer des procédures et des compétences. La procédure est ici la manière dont on peut acquérir la connaissance conceptuelle ou factuelle ».*

Quant au but qu'il confère principalement au patrimoine culturel dans tout le processus d'enseignement-apprentissage, Albert affirme rapidement que *l'on a toujours dit que l'histoire servait à comprendre le passé et à améliorer le futur. Mais on en est toujours resté à un plan théorique ou philosophique. Je crois que le patrimoine en concrétise la possibilité ».*

L'enseignant défend la valeur sociale du patrimoine culturel comme élément permettant de construire une identité et de comprendre la réalité actuelle. Il considère que le patrimoine culturel aide à expliquer *« ce que nous sommes actuellement »*, par quel chemin nous en sommes arrivés là, etc. *« Le patrimoine permet de visualiser le passé, il le*

rend réel, il permet de le vivre et de faire qu'il soit expliqué ».

Finalement, Albert conçoit le patrimoine culturel comme un *« élément de cohésion et de regroupement »*, parce qu'il le met en rapport avec les identités et leur construction. Il défend ainsi l'ampleur du concept de patrimoine, puisque *« c'est tout cela qui nous est arrivé, c'est ce qui détermine notre manière d'être et de nous déplacer dans la vie. On trouve bien sûr différents types de patrimoine : archéologique, oral, industriel, etc. Mais c'est justement cela, cette diversité, qui a formé notre façon d'être ».*

4.3 Josep

Josep, en ce qui le concerne, part de la conviction que *« les sciences sociales doivent être utiles pour les élèves »*. Il considère donc qu'ils doivent percevoir que les sciences sociales ont un sens et *« qu'elles servent à quelque chose »*. Il pense que ce pragmatisme doit aider à ce que les élèves s'intéressent aux sciences sociales et qu'ils *« dépassent »* ainsi la barrière de rejet initial qu'ils peuvent ressentir envers cette matière. Il défend aussi l'idée qu'il s'agit d'obtenir qu'ils entrent en classe avec intérêt pour pouvoir créer une bonne atmosphère de travail.

Pour cela, il croit qu'il faut constamment mettre en parallèle le passé et le présent.

« Il s'agit de mettre en rapport le présent avec le passé pour pouvoir mieux expliquer le contenu des sciences sociales. Cette mise en relation est très puissante parce qu'elle aide les élèves à comprendre le passé ».

Dans ce but, il plaide pour les sorties et les activités hors de la salle de classe, parce

qu'elles permettent plus facilement d'établir cette relation. Avec les sorties, il prétend que les élèves entrent plus directement en contact avec le patrimoine culturel, avec le milieu qui les entoure, et que leur intérêt pour « découvrir des choses » est ainsi stimulé davantage. Il considère par conséquent qu'avec ces méthodes, il est très facile « de relier les connaissances théoriques avec les praticiens et leurs expériences [...], et de recueillir au maximum l'attention des élèves, parce c'est là une façon différente d'apprendre. Par exemple, une sortie au monastère de Sant Cugat permet aux élèves d'explorer, de toucher, etc. Ensuite, on peut bien sûr en reparler en classe. Mais le plus important, c'est qu'ils soient surpris, puis qu'ils s'en rappellent. Par exemple, après avoir été maintenus en silence dans la salle du monastère, ils diront qu'ils ont ressenti la paix et le silence; ils seront intrigués par le fait que les moines recherchent justement cela. Or, il est très difficile, pour un adolescent du XXI^e siècle, de comprendre ce que les moines cherchaient dans un monastère. Si je veux qu'ils comprennent ce qu'était la vie monacale, je dois aussi passer par des sensations, pas seulement par la théorie ».

En tant qu'enseignant, l'un des principaux objectifs de Josep est « d'accrocher » les élèves, pour qu'ils veuillent bien apprendre, pour qu'ils veuillent continuer à apprendre en venant en classe. Il rejette par conséquent l'idée que le travail de l'enseignant serait seulement celui de transmettre des connaissances. Il croit qu'il faut s'impliquer pour intéresser les élèves et faire en sorte que ceux-ci « trouvent du sens dans les cours ».

C'est pourquoi il estime important que la relation établie entre le professeur et ses élèves soit une relation de complicité :

« L'enseignant doit être un peu acteur, un peu communicateur, s'il veut pouvoir recueillir l'attention de ses élèves. Je pense que la formation des enseignants devrait considérer cet aspect, parce qu'il faut être capable d'attirer l'attention. Et l'élève doit être impliqué, toujours être en mouvement, si l'on veut qu'il soit constamment disponible. Il s'agit aussi qu'il comprenne que l'enseignant peut l'aider à mieux comprendre le contenu des cours. Ainsi, il ne faut pas renoncer à faire un peu de tout en classe: des cours magistraux, des jeux, des lectures de romans, des sorties..., autant de ressources pour impliquer les élèves et recueillir leur attention. Ainsi pourront-ils développer leur curiosité potentielle ».

Dans la seconde partie de l'entretien, Josep précise que le patrimoine culturel est pour lui l'une des principales ressources en sciences sociales. En fonction des objectifs à travailler, on donnera la priorité à un type de contenu ou à un autre.

« Mais le patrimoine est davantage une ressource qu'un contenu. Tout dépend de l'activité dont il fait l'objet. Tout dépend des objectifs que l'enseignant s'est fixés. Les éléments du patrimoine culturel ne changent pas, mais c'est l'activité proposée qui peut transformer la perspective d'analyse ».

C'est pourquoi il considère que le patrimoine « doit absolument être contextualisé », parce qu'il « appartient à tous, à toute la collectivité, mais nous rappelle surtout comment était le passé. [...] Le patrimoine est le passé, mais c'est aussi et surtout le présent, parce que le patrimoine est vif, actuel, et parce qu'il évolue, qu'il change ».

Josep affirme encore que les sciences sociales sans patrimoine n'auraient aucun sens, « parce

qu'[elles] sont faites de patrimoine»; pour ce motif, l'objectif de l'étude du patrimoine coïncide avec celui de l'étude des sciences sociales, «*aider à faire des citoyens*».

5. COMMENTAIRE GÉNÉRAL

L'école, comme institution, pourrait être un lieu de rencontre de la société et du patrimoine, et les enseignants des agents intermédiaires qui concevraient les didactiques les plus adéquates pour aller dans ce sens. Leur action éducative joue ainsi un rôle-clé dans l'analyse de l'utilisation et de la valeur éducative du patrimoine culturel dans l'enseignement secondaire.

C'est la raison pour laquelle nous défendons la nécessité que les objectifs éducatifs reliés au patrimoine culturel dans l'enseignement des sciences sociales soient explicites et répondent aux principes et modes de faire d'un modèle curriculaire critique. En effet, l'école peut et doit contribuer à former une citoyenneté ouverte sur le potentiel socioculturel de la société et susceptible de développer une attitude critique garantissant la préservation et la conservation du patrimoine culturel, et favorisant ainsi la construction de la conscience historique des étudiants.

Nous estimons en outre que le patrimoine culturel peut être une ressource aidant à interpréter le passé, et à comprendre la réalité présente, pour pouvoir envisager l'avenir comme le fruit d'un processus ou d'une évolution historique; et pour qu'il soit aussi possible d'agir, de s'engager pour améliorer présent et avenir. Par conséquent, nous défendons ici le potentiel didactique du patrimoine culturel pour favoriser :

- le développement d'une pensée sociale critique et d'une attitude réfléchie;
- la construction de la conscience historique pour mieux percevoir le rôle social des personnes au sein de la collectivité;
- la définition et la construction d'identités personnelles et collectives multiples telles qu'on peut les retrouver face à la complexité des perspectives du monde actuel.

Toutefois, l'analyse des entretiens (ceux présentés dans cet article, mais aussi d'autres réalisés avec des experts, ou par des questionnaires passés auprès d'enseignants du secondaire) nous fait penser qu'en Catalogne, le patrimoine culturel n'est pas encore entré dans l'école comme une ressource pour construire de la connaissance sociale et historique. Il semble en effet qu'il est majoritairement utilisé pour des moments ponctuels, comme une curiosité, et dans le but d'illustrer et d'accompagner ce qui a été préalablement expliqué sur le plan théorique. Cette absence de l'utilisation du patrimoine culturel comme une ressource, un instrument ou un moyen de construire des connaissances, correspond d'ailleurs à ce qui caractérise l'actuelle formation initiale et continue des enseignants. En ce qui concerne la formation initiale, il est en effet considéré que la formation en didactique disciplinaire spécifique est non pertinente, parce que trop limitée et peu influente envers le processus d'enseignement-apprentissage. Mais le futur enseignant a besoin de pouvoir relier la théorie à la pratique, c'est même un processus qui lui est indispensable pour pouvoir engager la réflexion permanente et continue que requiert l'action éducative.

La formation des enseignants ne parvient donc pas à leur faire dépasser des représentations

traditionnelles solidement installées sur la conception de leur profession, autour de pratiques traditionnelles et peu novatrices qui maintiennent l'illusion d'un patrimoine culturel devant être seulement une illustration de leurs explications théoriques et magistrales préalables. Quant à la formation continue, les occasions qu'elle offre aux enseignants de discuter et d'améliorer leurs pratiques autour du patrimoine culturel sont rares et ne font même pas l'objet d'une demande soutenue.

Certes, les discours construits autour de l'utilisation didactique du patrimoine culturel dans les classes montrent que le patrimoine constitue bien une ressource potentielle, ou un instrument, pour construire une connaissance historique et sociale. Toutefois, en observant et en analysant les pratiques, on observe la persistance d'une conception très traditionnelle du patrimoine, autour d'un modèle d'enseignement non moins traditionnel, où l'élément patrimonial est pris pour lui-même, sans s'interroger sur le contexte, l'environnement, les raisons qui ont permis sa conservation, la légende et le sens qui lui est éventuellement attribué par la collectivité.

Pour toutes ces raisons, nous estimons que subsiste encore la croyance que le patrimoine culturel serait un élément qui devrait être expliqué par un expert, mais en aucun cas une ressource utile à la construction de connaissances sociales et historiques. C'est pourquoi les enseignants considèrent souvent qu'un médiateur serait nécessaire, un expert qui décrirait et qui expliquerait les éléments patrimoniaux aux élèves, ceux-ci pouvant difficilement les déchiffrer par eux-mêmes.

Dans cette perspective, le patrimoine culturel est finalement conçu comme une illustration d'un système conceptuel complexe, et non pas comme une ressource à partir de laquelle apprendre de l'histoire. C'est là une manière de justifier les méthodes traditionnelles et de contrer les propositions novatrices. C'est aussi un moyen d'éviter une transformation de la conceptualisation du patrimoine culturel en amont de toute innovation didactique.

Mais heureusement, il existe des pratiques concrètes en classes qui ne répondent pas à ces schémas d'enseignement traditionnel, à ces conceptualisations du patrimoine culturel comme un trésor et un objet précieux en lui-même. Ces expériences novatrices tentent d'appliquer des propositions didactiques impliquant des changements épistémologiques et méthodologiques qui enrichissent et facilitent le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, par exemple, les pratiques des trois enseignants dont nous avons évoqué les propos dans cet article vont effectivement dans ce sens. ☞

BIBLIOGRAPHIE

- « Art et patrimoine », IREHG. *Revue des Instituts de Recherche pour l'Enseignement de l'Histoire-Géographie et groupes associés*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, n° 6, 1998.
- « Enseigner le patrimoine », *Les Cahiers. Innover & Réussir*, Le Perreux-sur-Marne, CRDP de l'Académie de Créteil, n° 5, avril 2003.

- Astoul, Guy (2003), *50 activités pour découvrir le patrimoine*, Toulouse, CRDP de Midi-Pyrénées.
- Ballart, Josep (1997), *El patrimoni històric i arqueològic. Valor i uso*, Barcelona, Ariel.
- Ballart, Josep (2001), « El patrimoni històric: bases teòriques », in Carreras, Cèsar et Munilla, Glòria (coord.), *Gestió del patrimoni històric*, Barcelone, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, pp. 14-51.
- Ballesteros, Ernesto; Fernández, Cristina, Molina, Jose Antonio et Moreno, Pilar (coords.), (2003), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca, AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.
- Bardavio, Antoni et González, Paloma (2003), *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*, Barcelona, ICE/Horsori.
- Bisquerra, Rafael (coord.), (2004), *Metodología de la recherche educativa*, Madrid, La Muralla.
- Buesa, Domingo (2001), « Patrimonio cultural y ciencias sociales. Aspectos didáctico-prácticos para la enseñanza secundaria », in Morales, Jorge, Bayod, María del Carmen, Prats, Joachim et Buesa, Domingo, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, Saragosse, ICE-Universidad de Zaragoza, n° 15, pp. 171-183.
- Cardona, María Cristina (2002), *Introducción a los métodos de investigación en educación*, Madrid, Editorial EOS.
- Conseil de l'Europe (1998), *Recomanació número R (98) 5 del Comitè de ministres dels estats membres relatiu a la pedagogia del patrimoni*.
- *Etudier le patrimoine à l'école, au collège, au lycée* (1999), Besançon, CRPD de Franche-Comté.
- Fernández, Eladio (2001), « El concepto de patrimonio cultural desde la perspectiva de la antropología », in Iglesias, Jose Manuel (ed.), *Cursos sobre el patrimonio histórico*, n° 6. Reinosa, Universidad de Cantabria-Ayuntamiento de Reinosa, pp. 39-52.
- Goetz, Judith et Lecompte, Margaret (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Goetz, Judith et Lecompte, Margaret (1991), « Qualitative research in social studies education », in Shaver, James P. (ed.), *Handbook of research on social studies. Teaching and learning*, New York, Macmillan Publishing Company, pp. 56-66.
- Hanosset, Yves (2002), « Transmissors de patrimoni », in AAVV, *V jornades de pedagogia del patrimoni monumental*, Reial Monestir de Santes Creus, Generalitat de Catalunya-Centre Unesco de Catalunya, pp. 45-54.
- Hanosset, Yves (2003), « Transmissors de patrimoni » in AAVV, *VI jornades de pedagogia del patrimoni monumental*, Reial Monestir de Santes Creus, Generalitat de Catalunya-Centre Unesco de Catalunya.
- Hernández, Francisca (2002), *El patrimonio cultural. La memoria recuperada*, Gijón, Ediciones Trea.
- Hernández, Francisca (2003), « El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales », in Ballesteros, Ernesto, Fernández, Cristina, Molina, Jose Antonio et Moreno, Pilar (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca, AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pp. 455-466.
- Latorre, Antonio, Del Rincón, Delio et Arnal, Justo (1997), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona, Hurtado ediciones.
- López-Barajas, Emilio (1995), « La investigación y el estudio de caso único », in López-Barajas, Emilio et Montoya, Josefa Magdalena (eds.), *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*, Madrid, UNED, pp. 9-30.
- Maykut, Pamela et Morehouse, Richard (1994), *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*, Londres, Falmer Press.
- Muñoz, Marie-Claude (1998), « Conclusions et recommandations », in AAVV, *Le patrimoine culturel et sa pédagogie. Un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale. Actes du séminaire*, Bruxelles, Editions du Conseil de l'Europe, pp. 119-124.
- Pérez, Gloria (1998), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos, técnicas y análisis de datos*, Madrid, La Muralla.
- Prats, Joachim (2001), « Valorar el patrimonio histórico desde la educación. Factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales », in Morales, Jorge, Bayod, María del Carmen, Prats, Joachim et Buesa, Domingo, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, Saragosse, ICE-Universidad de Zaragoza, n° 15, pp. 157-169.
- Prats, Llorenç (1997), *Antropología y patrimonio*, Barcelona, Ariel.
- Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier et García, Eduardo (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Stake, Robert E. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Tutiaux-Guillon, Nicole (2003), « Le patrimoine objet d'enseignement: un défi? », in Ballesteros, Ernesto, Fernández, Cristina, Molina, Jose Antonio et Moreno, Pilar (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca, AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, pp. 327-337.
- Van der Maren, Jean-Marie (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

À PROPOS DU COLLOQUE DE BOLOGNE
*HISTORIOGRAPHIE ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE :
UNE NOUVELLE ALLIANCE EST-ELLE POSSIBLE ?*

GIANLUIGI ORSONI, ISTITUTO TECNICO AGRARIO STATALE « F.LLI NAVARRA », OSTELLATO – FE

Quels rapports y a-t-il entre l'histoire qui s'enseigne dans nos écoles et les développements récents de l'histoire savante? Cette question se pose en permanence, mais plus encore quand il nous faut constater l'influence persistante du sens commun sur l'enseignement de l'histoire et l'ennui ressenti par de nombreux élèves s'agissant de leurs cours d'histoire. Poser cette question ne signifie pas pour autant qu'il faille viser la formation de jeunes historiens et que les textes de ladite histoire savante aient à se déverser tels quels dans les classes. Mais une sensibilisation au regard particulier de l'histoire sur le monde est toutefois rendue nécessaire par les finalités citoyennes de l'enseignement public, afin de rendre possibles une meilleure appréhension de la complexité des problèmes qui sont posés aux collectivités humaines et le développement d'un sens critique.

Nous publions ci-dessous de très larges extraits d'un compte rendu du colloque organisé en automne 2004 à Bologne sur la question des liens entre l'historiographe et l'enseignement de l'histoire. Cette question est en effet essentielle pour notre revue qui a justement été fondée pour tenter de rapprocher ces deux mondes.

La rédaction du Cartable de Clio

Un congrès de *crise*? de l'historiographie? de l'enseignement de l'histoire? Dès le document de présentation, on s'en est tenu en tout cas à un point de vue constructif.

Dans le texte qui explique la raison d'être du congrès, il est constaté que l'alliance séculaire entre histoire savante et histoire enseignée est en bout de course et que les recherches scientifiques mettent en évidence que c'est surtout l'architecture de l'historiographie scolaire qui génère une mauvaise formation-apprentissage des élèves (et une mauvaise formation des enseignants à leur métier). Le congrès s'est

donc présenté comme un moment de réflexion donnant à voir des modèles produits par l'histoire savante qui, transférés dans l'histoire scolaire, pourraient inspirer un enseignement et un apprentissage de l'histoire susceptibles de promouvoir la formation d'une culture historique critique et exigeante.

Dans sa présentation d'ouverture, Ivo Mattozzi, qui était membre du comité scientifique et le coordinateur de la rencontre, se référant au titre « à la Prigogyne » du congrès, a réaffirmé la nécessité de renouveler autant l'enseignement de l'histoire que l'idée de culture

historique, en considérant qu'il fallait plus d'exigence à l'égard de l'histoire enseignée: en effet, c'est bien l'histoire générale scolaire qui pose aujourd'hui problème.

L'historiographie scolaire, spécialement pour l'enseignement primaire et le secondaire I, est marquée par une forte dégradation des connaissances savantes qu'elle mobilise, ainsi que par une *forme* défectueuse des connaissances historiques: sa structure textuelle est trop distante des modèles les plus efficaces de l'histoire savante.

Comment y remédier?

1. en promouvant une formation historique des enseignants distincte de leur formation traditionnelle;
2. en promouvant la capacité de construire une historiographie destinée aux élèves plus proche de l'histoire savante;
3. en promouvant la production de systèmes de connaissances que l'école puisse faire apprendre à ses différents niveaux;
4. en promouvant des livres dont l'architecture textuelle rende possible l'accès à une connaissance historique.

Mattozzi a conclu son intervention par une précision conceptuelle: la notion d'historiographie est en effet à comprendre comme une activité de production de connaissances historiques, mais surtout comme un patrimoine de connaissances produites par les historiens qui forment les enseignants d'histoire en enseignant dans les universités. Il y a toutefois de nombreuses manières de penser et de produire de la recherche historique: il importe donc de vérifier quels sont les modèles les plus adéquats pour l'historiographie scolaire.
[...]

Antonio Brusa, dans sa présentation, a traité des stéréotypes historiographiques en les classant en trois catégories:

1. Les stéréotypes synthétisables comme stéréotype de l'autre. L'autre est l'adversaire, qui change de peuple à peuple, et sert, par contraste, au narrateur pour construire sa propre histoire. Ce stéréotype est entré en crise dans l'historiographie occidentale il y a quelques décennies et a disparu des manuels dans les années 70. Mais on le retrouve dans les historiographies non-occidentales qui se racontent de leur propre point de vue. Cela donne des histoires afrocentriques, sinocentriques, etc., selon le vieux modèle des histoires occidentales. La perspective de l'histoire mondiale peut permettre de dépasser ce stéréotype.
2. Les stéréotypes de la connaissance. Il s'agit d'un stéréotype exprimant une connaissance qui se voudrait facilitatrice parce qu'elle permettrait de communiquer des concepts complexes et serait ainsi conçue comme un élément de la «réduction» didactique.
3. Les stéréotypes généraux. Ce sont des concepts comme l'identité, la culture, le peuple, la nation, etc., qui sont présents dans l'histoire et son usage public, et qui présentent des défauts comme l'essentialisation (séparés de toute problématique, les concepts sont pris comme des faits), la personification (mémoire collective et mémoire individuelle), la mauvaise compréhension de la signification métaphorique du concept. Il revient donc aux historiens d'intervenir pour critiquer scientifiquement les usages erronés de ces concepts.
[...]

Alberto De Bernardi a parlé de son côté des paradigmes de l'histoire contemporaine

présentée dans les manuels au cours des soixante premières années du XX^e siècle. Son analyse est partie de la conception nationaliste de l'histoire de Rodolico, pour qui le noyau fondamental de ce qu'il fallait enseigner et transmettre était constitué par un fil conducteur linéaire qui unissait Rome à tous ses combattants : une histoire conçue comme un processus constitutif de la *nation italienne*.

Les antécédents historiques de cette conception se trouvaient déjà dans l'Italie d'avant le Risorgimento. C'était le cas par exemple du national-patriotisme de Balbo, avec ses formules caractéristiques : république romaine, communes médiévales, Renaissance, XVIII^e siècle et idée de nation. Mais Rodolico contesta l'aspect élitaire de ce modèle. Son « nationalisme historiographique » prévoyait ainsi l'insertion populiste des masses dans le récit de l'histoire et la guerre entre les nations comme guerre entre les peuples (ce qui concerne non pas la république romaine, mais l'empire romain). On peut insérer le fascisme dans cette conception nationaliste ; les éléments caractéristiques n'ont pas été réorganisés, l'histoire nationaliste englobait le fascisme comme son débouché, non pas pour ses aspects dictatoriaux ou de totalitarisme contemporain, mais comme une construction impériale de la grande patrie. Cette conception ne faisait pas du fascisme un moment de rupture, mais un moment de continuité avec le passé.

Après la chute du fascisme, cette conception n'avait en principe plus rien à voir avec l'Italie démocratique. Mais comme il n'y avait pas de *récit* alternatif disponible, elle a été reprise après avoir été épurée de son ultime débouché. Pour éviter une histoire sans

conclusion, on réinvestit la Grande Guerre victorieuse à laquelle on relia l'Italie républicaine (en négligeant ses implications nationalistes et autoritaires). Cette conception allait constituer pendant longtemps la culture des Italiens et des enseignants italiens.

Une nouvelle idée d'histoire italienne n'a commencé à s'affirmer qu'à la fin des années 60 ; pour cela, en Italie, l'arrivée de l'historiographie des *Annales* allait être fondamentale.

Falk Pingel, en ouverture de la deuxième session, a analysé les modèles utilisés pour l'enseignement de l'histoire en Europe. Depuis le XIX^e siècle, a-t-il relevé, l'histoire enseignée a été pour l'essentiel une histoire nationale. L'histoire internationale, selon la connotation positive ou négative qu'on lui donne, a été développée de deux manières : soit intégrée avec l'histoire nationale (Europe nord-occidentale, Italie), soit séparée de l'histoire nationale (Europe sud-orientale, pays extra-européens).

Les deux modèles sont entrés en crise. Le poids de l'histoire nationale a été réduit un peu partout. Elle est devenue un aspect spécifique de l'histoire générale, ce qui a fait surgir de nouveaux problèmes politiques (comment l'histoire peut-elle contribuer à l'unité nationale ?) et didactiques (quels modèles de présentation de l'histoire ?).

La construction de nouveaux curriculums se discute autour de trois problèmes :

1. L'europanisation. Nous avons besoin de renouveler notre compréhension du terme « européen ». Nos conceptions de l'espace géographique correspondent-elles à la notion de l'identité culturelle

qui est la nôtre? Jusqu'où l'Europe s'étend-elle? Comment les espaces européens sont-ils définis au sens politique, culturel, géographique, historique, etc.? Qu'est-ce qui les relie? les divise? Le problème de la représentation de l'Europe est le fait d'avoir le regard trop fixé sur la seule Europe occidentale, ce qui ne laisse de fait aux Etats orientaux que l'issue d'une assimilation à une « civilisation » de type européen-occidental. Il est donc nécessaire de renforcer les échanges entre des concepteurs de curriculums et des auteurs de manuels, non pas pour harmoniser les différentes manières de se rapprocher de l'Europe, mais pour se rendre compte de la variété des interprétations et promouvoir les approches de type comparatif, qui excluent les points de vue nationalistes.

2. La globalisation et l'universalisation.

L'Europe est aujourd'hui l'un des nombreux centres du développement mondial. D'après l'Unesco, il est nécessaire de prendre conscience du monde en tant qu'unité; d'en représenter les connexions globales. Mais comment représenter le monde? Selon deux modèles: d'une part, l'intégrationniste, qui part de l'adaptation au développement dominant, soit l'industrialisation, à un marché ouvert et à la garantie des droits fondamentaux (mais ce modèle ne modifie pas de manière fondamentale la structure générale qui continue à se concentrer sur l'Europe et sur l'Occident); d'autre part, le modèle multiculturel, qui part du principe que des groupes culturellement différents peuvent cohabiter avec des droits égaux, sans s'orienter vers l'idée d'un objectif ou d'un développement commun (mais dans ce

modèle, nos critères de choix sont de type formel, ils font exister côte à côte des histoires diverses qui ne peuvent pas être nécessairement insérées dans un cadre commun).

3. L'histoire contemporaine et la contemporanéité.

Le monde bipolaire étant devenu une histoire ancienne, comment est-il possible de représenter l'histoire *contemporaine*? L'historien Rothfels a proposé l'histoire du présent, celle qui a été vécue par des gens qui peuvent encore la raconter: des événements de l'histoire « objective » qui ont laissé une empreinte dans la mémoire des contemporains. Aujourd'hui, face à un processus historique dit de civilisation, les régions « sous-développées » ont acquis le droit d'être représentées, ce qui signifie que plusieurs stades de développement coexistent les uns à côté des autres. A ce propos, l'historien Reinhart Koselleck a introduit la notion de « contemporanéité du non-contemporain »; Calvani et Giardina, dans leur manuel, ont inséré dans le flux de leur narration des encadrés intitulés « A la même époque » pour décrire ce qui se passait alors de tout différent dans d'autres régions du monde. Ainsi, la contemporanéité et les expériences générationnelles peuvent être utilisées comme des clés pour faciliter la compréhension de l'histoire contemporaine: elles servent en premier lieu à compenser l'apparente désagrégation de l'unité du monde dans la narration historique; en second lieu, elles peuvent introduire dans l'histoire universelle cette dimension narrative qui risque d'être perdue dans un enseignement dont les unités de contenu sont toujours plus diverses et isolées.

Carlos Barros, dans son intervention basée sur le *Manifeste sur l'historiographie* du groupe « Historia e Debate », a présenté quelques propositions pour une nouvelle histoire savante qui puisse être une héritière critique des grandes écoles du XX^e siècle des *Annales* et du matérialisme historique et qui considère comme central son rapport avec l'enseignement de l'histoire. Barros a défendu l'idée que les chercheurs et les éducateurs devaient collaborer dans le champ de l'histoire, de manière à pouvoir tirer un avenir meilleur pour l'humanité de la transition historique de ce début de millénaire.

Première proposition : *le travail sur Internet.* Il prévoit un changement radical dans les règles des échanges académiques entre collègues, départements, facultés, universités et historiographies nationales; il s'agit de réorganiser horizontalement l'enseignement vertical de l'histoire, basé sur le rapport maître-élève, en générant une nouvelle communauté académique où les professeurs et les étudiants de n'importe quelle spécialisation, pays ou continent, à égalité de conditions, puissent discuter et élaborer leurs propres modèles d'enseignement pour le monde à venir.

Deuxième proposition : *la tolérance.* Dépasser les attitudes sectaires, la vieille tendance des écoles historiques à se refermer sur elles-mêmes, à l'immobilisme, à rendre absolues leurs propositions. Il faut tout mettre en discussion : l'alternative historiographique proposée est continuellement en phase de construction. Contre une histoire présentée comme seule et unique prévalent alors le droit et l'obligation d'enseigner et d'apprendre une histoire diverse et plurielle, du niveau local au niveau mondial.

Troisième proposition : *une histoire comme science qui prenne en compte le sujet, mais soit néanmoins une science.* Une histoire scientifique avec un double sujet : les agents historiques qui la rendent telle et les historiens qui cherchent, analysent et contrôlent à chaque instant, chaque époque nouvelle impliquant de renouveler son questionnement et son point de vue historiographique. On sait depuis très longtemps que le chercheur exerce une influence sur son objet de recherche; malgré cela, le positivisme historiographique a survécu, il s'est même renforcé; c'est pourquoi il importe de continuer à défendre une histoire scientifique conditionnée par le sujet, par ses contextes et ses temporalités sans tomber, bien évidemment, dans un relativisme extrême. L'enseignant exerce lui aussi une influence sur l'histoire et ses « vérités » : il ne doit pas être un élément passif de transmission du savoir historique entre les universités et les écoles, mais un médiateur actif – voire même interactif – entre l'histoire d'aujourd'hui et les sujets historiques de demain.

Quatrième proposition : *une histoire globale.*

1. en tant qu'histoire mondiale que la globalisation a rendue actuelle et qui peut représenter toutes les périodes historiques d'un point de vue international, macro-national, continental;
2. en tant qu'histoire « totale » que le marxisme et *Les Annales* voulurent, mais ne surent ou ne purent pas faire. Le nouveau siècle de la communication nous la réclame et la rend possible en même temps. De même, il s'agit de pouvoir rechercher et expliquer l'histoire locale et nationale dans un contexte mondial, comme il s'agit de savoir combiner dans la recherche et dans les enseignements

concrets le sujet individuel et le sujet collectif, le rôle historique des gens du peuple et celui des grands hommes.

Cinquième proposition : *la dimension critique de l'histoire savante et de l'enseignement de l'histoire.* Une histoire ré-engagée : au cours de ce nouveau siècle, l'université ne peut rester en marges des problèmes du monde (ceux, humainement atroces, du Tiers-Monde; ceux, préoccupants, qui seraient générés par de nouvelles guerres; ceux, terribles, concernant le fondamentalisme en pleine ascension et le terrorisme global). L'historiographie académique ne peut rester à l'écart de ce monde nouveau qui évolue, cherche, interroge, souffre..., et encore moins l'histoire écrite et l'histoire enseignée. Un engagement d'une autre nature que celui des années 60 et 70 : plus (auto)critique et professionnel; un engagement qui revendique le rôle de l'histoire dans les sciences humaines et sociales, dans le système scolaire, dans la société.

Ivo Mattozzi, réagissant aux propos de Barros, a considéré que *l'alliance* histoire savante-histoire enseignée devait aller dans les deux sens et que l'école ne pouvait pas dépendre des rythmes de l'université pour avoir une nouvelle proposition d'*histoire générale* ou une nouvelle formation des enseignants, ces derniers pouvant être les acteurs de processus de renouvellement de l'enseignement historique en comptant sur des modèles d'histoire savante déjà disponibles (et parfois peu diffusés au sein même des universités).
[...]

La dernière présentation du colloque était consacrée à l'histoire mondiale. Luigi Cajani

l'a entamée en revendiquant le caractère *révolutionnaire* de l'histoire mondiale et de son enseignement.

L'orateur a reconstruit dans ses grandes lignes le projet cosmopolite, issu des Lumières, d'une histoire « universelle » (Schlozer, 1772 : « [...] *sans patrie et sans orgueil national* ») opposé au modèle de l'histoire européocentrique et d'essence chrétienne; ce projet n'a pas survécu au XIX^e siècle nationaliste. Le modèle nationaliste, à son tour, a été mis en discussion après la Seconde Guerre mondiale : le mythe de l'Etat national a commencé à décliner, de nouvelles historiographies extra-européennes se sont développées, de même qu'un esprit pacifiste et cosmopolite. L'intérêt pour le monde comme système au sein duquel expliquer les faits historiques s'est affirmé progressivement; la fondation, en 1982, de la *World History Association* a été significative de ce point de vue. En 2000, le XIX^e Congrès international des sciences historiques a dédié l'un de ses thèmes à *la mondialisation de l'histoire : concepts et méthodologie*. Et le modèle euro-nationaliste est aussi soumis à révision dans les écoles des Etats européens : la question des migrations et la didactique interculturelle mènent à privilégier la dimension mondiale, la seule qui permette de comprendre complètement, par exemple, le journal télévisé.

Les éléments qui s'opposent à la perspective mondiale sont l'ethnocentrisme, la volonté identitaire (l'histoire enseignée forme les consciences) et le retard culturel de quelques historiographies nationales comme l'italienne.
[...]

Il y a deux stratégies pour l'enseignement de l'histoire mondiale, une « révolutionnaire »

et une « réformiste ». Cette dernière, adoptée en Allemagne, prévoit un « élargissement » de l'histoire européenne au monde ; mais elle risque de conserver son caractère eurocentrique. La stratégie révolutionnaire prévoit d'abord un tableau de l'histoire mondiale dans lequel construire des histoires à d'autres échelles.
[...]

L'objectif serait de rechercher, de la part des historiens et des enseignants cosmopolites du monde entier, un langage commun sur l'histoire mondiale qui devienne un curriculum international au sein duquel insérer des histoires nationales.

Il serait opportun de diviser ce curriculum en deux parties distinctes : l'une de *base*, l'autre d'*approfondissement*.

Le curriculum de base prévoirait les connaissances essentielles d'histoire mondiale, les clés d'interprétation et la base épistémologique. Ce curriculum nécessite une forte continuité conceptuelle, temporelle (une périodisation « valable » pour toute la planète), spatiale (des relations entre les différentes échelles) et thématique (structures et rapports sociaux, échanges, les sociétés comme sujet de l'histoire et objet de la recherche). On peut lire l'histoire humaine autour de l'idée de *globalisation*, en partant de la diffusion de notre espèce occupant petit à petit la planète entière, en passant par la fragmentation de l'œcumène (l'évolution des sociétés dans leur environnement et par leurs échanges) et sa recomposition progressive dès le XV^e siècle.

Toutes les sociétés (du Paléolithique au monde industriel) doivent être analysées et

comprises sur la base de quatre aspects fondamentaux :

1. le rapport entre l'environnement et les modalités de fourniture des ressources matérielles ;
2. les formes de l'organisation politique et sociale (ainsi que les rapports de genre) ;
3. la culture et toutes les expressions de l'intelligence et de l'imaginaire humain ;
4. la géopolitique (les interactions pacifiques ou conflictuelles entre les sociétés pour contrôler lesdites ressources).

[...]

Répondant à une question du public, Cajani a également précisé qu'il utilisait le terme de globalisation dans son sens technique, sans connotation impérialistico-occidentale. Sa proposition d'histoire mondiale n'utilise pas non plus le terme de civilisation (parce qu'il critique l'approche *culturaliste*) ; il s'agit d'étudier les groupes humains, les sociétés, sur la base de ce qui les caractérise tous : il n'y a pas différentes humanités, mais il y a une seule humanité.

Dans sa conclusion générale, Mattozzi s'est notamment concentré sur une question : qu'est-ce que l'*histoire générale scolaire* ? C'est une histoire, enfermée dans des manuels, à faire apprendre aux élèves. L'histoire savante produit des œuvres monographiques, localisées dans l'espace et le temps de la recherche (et du chercheur), qui sont utilisées par des historiens pour construire des *histoires générales* (d'une période, d'un pays, etc.) ; cette histoire générale, à travers des médiations, passe dans l'histoire générale scolaire. Mais il y a un problème : on ne sait jamais comment elle est construite parce que ses auteurs ne déclarent jamais leurs modèles, leurs caractéristiques, leurs références, etc. Ainsi les

élèves ne le savent jamais et ne peuvent ainsi se rendre compte qu'il s'agit d'une histoire sans sujet et sans instrument. Résultat : cette histoire « dé-forme ». Cela dit, l'histoire générale scolaire ne peut pas être pour autant une copie (dégradée) de l'histoire experte, parce qu'elle est destinée à un public en formation, ce qui implique des exigences particulières. 🐞

Traduction : Charles Heimberg

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES EN HISTOIRE : DES OPÉRATIONS COGNITIVES ET DES CONNAISSANCES HISTORIQUES JUSQU'AU PORTFOLIO

CHARLES HEIMBERG, IFMES ET UNIVERSITÉ DE GENÈVE

L'association italienne Clio '92 regroupe des enseignants et des chercheurs en didactique de l'histoire (cf. *Le cartable de Clio*, n° 3, 2003, p. 141) qui s'efforcent de renouveler les pratiques dans le domaine de l'histoire tout au long du parcours scolaire pour faire en sorte que les élèves accèdent à une véritable conscience historique critique.

Dans le cadre de sa XXI^e Ecole d'été d'Arcevia, dans les Marches, elle a organisé, du 27 au 29 juin 2005, un cours sur le thème de l'évaluation en histoire. Partant d'une conception commune de l'histoire enseignée, il s'agissait de comprendre comment les connaissances et les compétences à faire construire aux élèves pouvaient être évaluées. Dans cette perspective, la réflexion sur l'évaluation ne se résume pas à la question du portfolio. Elle est bien plus complexe et consiste notamment à affronter les spécificités de la discipline et leur place réelle dans le processus d'évaluation.

1. OPÉRATIONS COGNITIVES ET CONNAISSANCES SIGNIFICATIVES EN HISTOIRE

L'intérêt premier de ce cours consistait notamment à se fonder sur une conception explicite et novatrice de l'histoire enseignée, qu'il s'agissait alors de développer jusqu'à la question de

l'évaluation. Ivo Mattozzi, professeur à l'Université de Bologne et président de l'association Clio '92, a ainsi évoqué en introduction les opérations cognitives et les connaissances significatives qui constituent selon lui l'essentiel des objectifs de formation en histoire.

1.1 *Les représentations préalables de l'évaluateur*

Les problèmes de l'évaluation en histoire sont liés aux spécificités structurelles de la discipline et des apprentissages qu'elle développe. Ils dépendent de nos représentations préalables autour de trois questions : comment les enfants pensent-ils le monde avant ou au début de leur parcours scolaire ? Quelles conceptions avons-nous de l'apprentissage de l'histoire ? Quelles conceptions avons-nous de l'évaluation elle-même ?

LA CONCEPTION QUE L'ON A DES ENFANTS

Selon Howard Gardner, dans *Les formes de l'intelligence* (Paris, Odile Jacob, 1997), l'enfant de 5-7 ans est un jeune individu déjà très compétent à bien des égards. Il sait notamment utiliser des formes symboliques, ce qu'il fait en parlant, en dessinant, etc. Il sait même se lancer à sa propre échelle dans des interprétations dont il n'a pas l'expérience.

En matière d'histoire scolaire, on peut donc stimuler et renforcer ces compétences qui sont déjà existantes. L'esprit de l'enfant

présente toutefois deux faces : d'une part, une certaine ouverture à la découverte ; d'autre part, une appréhension des choses très stéréotypée (d'où, par exemple, son incapacité à comprendre le sens des métaphores).

LA CONCEPTION DE L'HISTOIRE

L'histoire est une connaissance construite. C'est aussi une représentation d'aspects (descriptifs), de faits (événementiels) et de processus complexes. Elle se présente sous la forme de textes comprenant des informations factuelles et interprétatives.

On peut distinguer l'histoire comme connaissance et l'histoire comme production de cette connaissance. En tant que discipline, l'histoire produit des connaissances textuelles qui sont en principe vérifiables par d'autres membres de la discipline. Au départ de la production de ces connaissances, on ne dispose pas forcément de toutes les sources, mais seulement des traces qui ont été laissées par les activités humaines. Le travail historien consiste donc aussi à transformer les traces en sources. Pour ce faire, il recourt à des opérations cognitives qui sont des activités nous permettant dans le quotidien d'organiser l'information dont nous disposons. Quant à la connaissance proprement dite, elle naît au moment où l'on dispose du texte par lequel ces informations ont été organisées.

Quelques mots-clés de cette conception de l'histoire ont ainsi été proposés par l'orateur : elle serait une **construction** effectuée par le biais d'**opérations cognitives**, lesquelles organisent ce processus pour proposer une **représentation** sous la forme d'un **texte**.

LA CONCEPTION DE L'ÉVALUATION

La vérification et l'évaluation des connaissances et des constats des élèves jouent un

rôle pour réguler les processus cognitifs, pour assurer l'équité de ces processus (d'un élève à l'autre et en fonction des capacités existantes de tous les élèves), ainsi que pour effectuer l'orientation des élèves.

La vérification et l'évaluation sont deux moments très différents : la vérification, plus proche de l'exercice, requiert des critères pour imaginer des instruments pertinents d'apprentissage, et pour s'assurer que celui-ci ait bien lieu, alors que de son côté, l'évaluation recourt à des critères pour interpréter l'aboutissement de l'utilisation de ces instruments.

On voit donc que l'évaluation, formative et sommative, dépend à la fois de la conception que l'on a de l'histoire, de celle que l'on a des enfants, des compétences et des connaissances que l'on veut mettre en évidence, ainsi que des processus d'enseignement-apprentissage, autant de facteurs qui se trouvent toujours en interaction.

1.2 *L'évaluation en histoire : selon quelles progressions ?*

L'association Clio '92 conçoit une progression du savoir historique qui est accessible d'un niveau à l'autre dans le curriculum italien selon quatre étapes correspondant aux différents ordres d'enseignement : didactique des *scénarios* pour l'école élémentaire, didactique des *tableaux de civilisation* pour l'école primaire, didactique des *processus de transformation* pour l'école moyenne, approfondissements par thèmes et problèmes pour les classes secondaires supérieures.

En termes de progression, il faut bien voir, par exemple, que de très jeunes enfants ne peuvent pas comprendre une abstraction

comme « hier-aujourd'hui-demain » s'ils ne maîtrisent pas suffisamment la structure et les principes fondamentaux du calendrier. Il est donc utile de penser globalement le processus d'apprentissage.

Le premier niveau de savoirs historiques (école élémentaire) concerne les *scénarios* (en italien « copioni »), définis comme des représentations iconiques et schématiques d'événements, constituées à partir d'une expérience préalable et délimitées par un début, une fin et un objectif. Il est prolongé à l'école primaire par un travail de description des espaces-temps où émergent des formes d'organisation de la vie collective (didactique des *tableaux de civilisation*). Le troisième niveau (école moyenne) porte sur les *processus de transformation*, sur les grands changements significatifs de l'histoire humaine. Il évoque davantage la question des ruptures et des continuités et se présente comme plus systématique. Le quatrième niveau, qui concerne l'enseignement post-obligatoire, consiste pour sa part en un approfondissement de ce qui a déjà été étudié en l'abordant sous la forme de thèmes et de problèmes.

Mais comment pouvons-nous mettre des enfants de cinq ans en condition de faire quelque chose qui soit en rapport avec cette conception dynamique et critique de l'histoire ? Tout d'abord, ils devraient pouvoir construire des représentations du passé qui portent sur leur propre passé. Il faudrait aussi faire en sorte que l'enfant ait des expériences personnelles en matière de rapport au passé, qu'il puisse s'en rendre compte et qu'elles soient ensuite transposées. Par exemple, un travail peut se faire avec le jeune enfant sur le temps de la journée, sur le

moment de cette journée qui va voir revenir ses parents, pour se prolonger ensuite par un travail sur le calendrier. On peut aussi le faire travailler sur des scénarios de la vie sociale. Des expériences collectives de la vie quotidienne peuvent ainsi donner lieu à des représentations a posteriori fondées sur des traces qu'elles ont laissées.

Howard Gardner affirme que, dans les écoles, les enseignants demandent et acceptent souvent des prestations qui sont mécanistes et rituelles. Il ajoute que ces prestations mécaniques se distinguent de celles qui sont le fruit de compétences disciplinaires ou d'une compréhension effective. Et les élèves peuvent être sensibles à ces dernières lorsqu'on leur propose des activités qui produisent du sens et qui les intéressent.

Les jeunes enfants peuvent travailler sur des reconstructions historiques. Mais la recherche historico-didactique implique une thématisation : on ne peut travailler que sur un espace et un temps déterminés. Elle implique aussi de partir de traces qu'il s'agit ensuite de transformer en sources. Enfin, elle consiste à produire des informations, à les organiser pour les relier à d'autres informations de manière à produire un texte.

L'histoire contient aussi la compétence de mieux raisonner autour de la question du temps. Cela ne consiste pas à prédire l'avenir, mais à un peu mieux comprendre ce qui se passe, sur un plan ponctuel, dans une situation donnée dont il sera question en classe.

A l'école primaire, une didactique des *tableaux de civilisation* n'a de sens que si l'on s'efforce d'inscrire chacune des civilisations étudiées dans un espace et dans un temps. Il

faut aussi éviter de les traiter les unes après les autres, sans qu'elles ne soient jamais reliées, et ne pas négliger de les comparer, notamment pour voir lesquelles ont été contemporaines et ont coexisté.

Ivo Mattozzi a ensuite pris l'exemple d'un livre, en italien, de Sabatino Moscati sur des civilisations anciennes (*Imperi d'Oriente*, 1997 – édition originale 1978), en particulier un extrait du chapitre consacré aux Hébreux. Celui-ci ne se contente pas de noter la différence entre les peuples polythéistes et monothéistes, du point de vue du nombre de dieux. Il précise que les Hébreux ont toujours été caractérisés par un pouvoir politique faible et par une société compacte déterminée par la dimension religieuse: ils ont un Dieu avec lequel ils ont conclu un pacte dont les conséquences relèvent de l'histoire (autrement dit, tout ce qui arrive est la volonté de Dieu). Le Dieu des Hébreux est aussi transcendant: il est créateur de la nature, mais il n'en fait pas partie. Il n'a aucun caractère humain. Il ne peut être ni nommé, ni représenté. Cet exemple montre tout l'intérêt de la comparaison entre les civilisations.

Arrive ensuite, à un autre niveau de la progression en histoire, concernant l'école moyenne, la didactique des *processus de transformation*. A ce moment-là, quand on passe d'un niveau à l'autre, il s'agit d'abord de partir de ce que les élèves savent, et non pas de ce qu'ils ne savent pas. On étudie alors un problème pour en comprendre les mécanismes généraux. Mais surtout, on évoque une transformation de l'organisation humaine, profonde et significative, autant dans le temps, dans l'espace que par le nombre d'hommes et de femmes qu'elle a touchés.

La dernière étape évoquée est celle de la didactique des thèmes et des problèmes: il s'agit ici, avec des élèves plus âgés, de prendre en compte différentes interprétations possibles d'une même question historique et de donner à voir des controverses scientifiques. Par exemple sur le rôle des chemins de fer dans le processus d'industrialisation.

Du point de vue de l'évaluation, il s'agit donc bien, pour toutes ces étapes, d'aller tester les apprentissages au niveau même où ils ont été réalisés. L'orateur a par exemple évalué, dans le cadre universitaire, des travaux de ses étudiants qui consistaient en des comptes rendus de livres d'histoire. Il a alors utilisé des critères qui portaient sur le mécanisme d'établissement et d'écriture d'un compte rendu scientifique, publiable dans une revue.

D'un point de vue général, c'est l'approche disciplinaire qui permet de ne pas considérer les connaissances comme de simples agrégats s'accumulant. La question des habiletés (un terme qui est utilisé en italien au sens de compétences précises et circonscrites) n'est guère prise en considération par les pédagogues transversaux qui les considèrent comme naturelles et ne les mettent pas en relation avec les spécificités disciplinaires.

2. SE METTRE D'ACCORD SUR LA TERMINOLOGIE

Flavia Marostica, chercheuse dans un institut de Bologne et membre, comme tous les autres orateurs, de l'association Clio '92, a ensuite présenté d'un point de vue théorique les notions de capacité, de compétence, d'habileté, de standard, de curriculum, de méthode

et de connaissance en histoire. Elle a essayé pour ce faire de mettre en relation la littérature générale sur ces notions et la littérature spécifique à la didactique de l'histoire. Mais cela n'allait pas de soi dans la mesure où les terrains disciplinaires sont très éloignés des milieux qui ont élaboré ce vocabulaire.

Tout d'abord, les capacités, les compétences et les habiletés sont généralement exprimées comme des ressources centrées sur la personne. Les définitions proposées, et les réflexions subséquentes, proviennent pour l'essentiel de deux ouvrages : celui de Lucio Guasti, *Le competenze di base degli adulti* (Florence, Le Monnier, 2002) et celui de Bernard Rey, *Les compétences transversales en question* (Paris, ESF, 1996).

Les capacités : c'est un mot qui résulte, en italien, d'une traduction un peu approximative de l'anglais. Il indique ce que les personnes devraient savoir et savoir faire. Sa présence signifie que telle ou telle action est possible. Mais la présence d'une capacité ne signifie pas qu'elle soit mobilisée. Nous sommes tous porteurs de capacités pas toujours mobilisées.

Les compétences : les compétences et les habiletés sont deux termes résultant d'une traduction du mot anglais « skill », qui est très lié à la pratique et s'utilise surtout pour désigner l'ouvrier qualifié. La notion de compétence est complexe et délicate, relevant partiellement d'une dimension métacognitive (l'individu compétent serait ainsi capable d'affronter avec succès des situations déterminées en mobilisant spontanément des connaissances). Toutefois, à travers son usage majoritaire, le terme de compétences a une connotation professionnelle. Il évoque une action, une capacité créative. On est compétent quand

l'utilisation des ressources disponibles sert à résoudre des problèmes. Les compétences sont utiles pour réaliser une action. Elles ne sont pas un simple agrégat de savoirs et savoir-faire. Elles sont des constructions que les capacités et les connaissances ne suffisent pas à faire émerger.

Flavia Marostica s'est beaucoup référée à Lucio Guasti qui considère les compétences comme des caractéristiques personnelles profondes et intérieures. Ce qui signifie qu'elles impliquent une disponibilité à mettre en acte le bagage de ressources à disposition.

De quoi les compétences sont-elles composées ? De connaissances déclaratives (le fait de savoir quelque chose, l'apprentissage intellectuel), de connaissances procédurales (c'est-à-dire les méthodes et les procédures de raisonnement), ainsi que de dispositions propres à l'individu.

Les compétences ne sont pas innées, elles sont construites, apprises et continuellement mises à jour, y compris dans les contextes informels (en vivant) et non formels (en vivant sa vie sociale), c'est-à-dire y compris en dehors de l'école. Mais les compétences sont comme un iceberg, on n'en voit qu'une partie.

Comment peut-on dès lors organiser cet apprentissage de compétences ? Faut-il privilégier la seule entrée par les disciplines ? Faut-il surtout prendre beaucoup mieux en compte toutes ces expériences informelles ou non formelles ? Ces questions restent ouvertes.

Les habiletés : il s'agit (en italien) d'une capacité d'accomplir quelque chose de manière satisfaisante, voire d'exécuter une

partie spécifique d'une tâche complexe. Entre compétences et habiletés, ce qui change, ce n'est pas la substance, mais c'est l'ampleur de chacun de ces deux concepts. Ainsi, l'habileté est plus circonscrite, plus mesurable. Si on ne veut pas parler seulement du contexte professionnel, il faut bien considérer le concept de compétences dans son sens élargi, jusqu'à l'identifier à la formation générale du sujet. Mais on risque alors de perdre le fil de cette définition des compétences pouvant être situées à des échelles diverses.

La question est désormais posée de savoir quelles sont les compétences qui sont nécessaires dans la société actuelle pour garantir l'accès au travail. Mais il y a aussi des compétences pour la vie (« life skills ») dont l'objectif est différent, un peu plus large. De même, on distingue également des compétences de base et des compétences transversales.

Parmi les compétences pour la vie, on trouve quatre catégories d'habiletés personnelles qui sont communicatives, cognitivo-méthodologiques, métacognitives et métaémotionnelles. En outre, on peut préciser que des curriculums sont centrés sur la personne alors que d'autres sont centrés sur les contenus d'enseignement-apprentissage.

Les standards : on se met aujourd'hui à parler de « standards » d'enseignement, qui sont proches des standards relatifs au fonctionnement des établissements scolaires. Il y a toutefois une réelle différence entre les standards de fonctionnement et de prestations et les standards liés à des contenus. Cette référence aux standards se développe depuis dix ans aux États-Unis. Or, ces expériences paraissent intéressantes à l'oratrice parce qu'elles sont a

priori consensuelles et que les enseignants restent maîtres de leur définition et de leur gestion. Cela mène ainsi à l'idée d'une double évaluation, une première qui serait interne, provenant des enseignants à partir de leurs standards, une seconde qui serait externe, permettant de donner une indication relative sur les niveaux atteints par les élèves dans leurs apprentissages.

Les méthodes d'apprentissage : elles devraient mener à comprendre comment faire pour apprendre telle ou telle discipline. Il s'agit alors de considérer en même temps des méthodes propres à la discipline qui soient à la fois des méthodes d'enseignement et des méthodes d'apprentissage.

Les connaissances disciplinaires : en parlant de connaissances, on parle autant des processus cognitifs que chaque personne effectue que de l'ensemble des connaissances disponibles pour les uns et les autres. Une discipline est certes un champ de connaissances, sur le plan déclaratif, mais c'est aussi une structure syntaxique, sur le plan procédural, qui nous fournit un modèle de connaissances. Ainsi l'apprentissage peut-il devenir un véritable processus d'intériorisation des modes d'agir, d'imaginer, de symboliser ou de penser qui existent dans la culture.

Reste une question appelée à prolonger cette présentation, celle de savoir dans quelle mesure il existe vraiment des compétences spécifiquement disciplinaires au même titre qu'il existe bien sûr des connaissances disciplinaires. Pour l'affronter, il faudrait sans doute clarifier davantage la terminologie utilisée et dépasser ainsi la polysémie qui la caractérise souvent.

3. LES SCÉNARIOS ET LES TABLEAUX DE CIVILISATION

Luciana Coltri a présenté l'évaluation des apprentissages de l'école primaire, autour des *scénarios* et des *tableaux de civilisation*. Par exemple, elle a évoqué une activité sur le thème du marché avec de très jeunes enfants. Celle-ci consiste en un jeu de rôles au cours duquel les élèves font leurs courses. En termes d'évaluation, l'idée est de les faire écrire ou dessiner avant et après le jeu pour représenter cette activité. Ainsi, un élève qui serait resté bloqué sur sa représentation préalable, continuera de dessiner un supermarché; mais d'autres se mettront à dessiner un marché ouvert, et non plus des maisons associées à un supermarché.

Evaluer un scénario, c'est chercher à savoir dans quelle mesure l'enfant l'a configuré, s'il a nommé tous ses éléments, s'il sait le raconter. Ce scénario peut comprendre à la fois des objets, des personnages, des actions, des scènes, des temps et des espaces.

Qu'est-ce qui peut être évalué dans la didactique des *tableaux de civilisation*? Tout d'abord des connaissances déclaratives, des informations relatives au thème abordé. Ensuite, des connaissances procédurales, qui portent sur la reconnaissance du thème, sur son inscription temporelle, sur la manière dont il produit des informations et sur la communication de ces informations. Des posters peuvent ainsi être construits autour de la civilisation étudiée selon une série de critères faisant l'objet d'une évaluation. Sur le plan métacognitif, il est aussi possible de proposer aux élèves un instrument d'auto-évaluation du poster qui reprenne tous les critères de sa construction, ainsi que les étapes de son élaboration.

4. LES PROCESSUS DE TRANSFORMATION

Teresa Rabitti a ensuite parlé de l'évaluation dans le cadre de la didactique des processus de transformation dans l'école moyenne. Un processus de transformation, c'est un changement radical, une évolution irréversible dans l'histoire de l'humanité. Ce n'est donc pas seulement un changement. Il lui faut de l'ampleur spatiale et temporelle. Il doit concerner une grande masse d'hommes. Ce qui signifie qu'il faut choisir les bons thèmes de ces transformations.

Elle a pris l'exemple de la décolonisation de l'Asie et de l'Afrique, l'un des phénomènes les plus importants de l'histoire contemporaine selon René Rémond. En matière de thématisation, il importe que le processus de transformation soit désigné en tant que tel. On peut le faire soit sous l'angle politique (De la colonisation à la formation des Etats nationaux en Afrique et en Asie), soit sous l'angle économique (De l'économie coloniale du début du XX^e siècle au néocolonialisme de la fin du siècle: la formation du tiers-monde). Quand on regarde les manuels, on trouve par exemple un premier chapitre portant sur le colonialisme et l'impérialisme, suivi d'un 8^e chapitre évoquant le tiers-monde et la décolonisation. Entre les deux, six chapitres traitent de tous les autres aspects du XX^e siècle. Or, une didactique des processus consiste à comparer d'emblée la situation initiale et la situation finale autour du thème en question. Il y a également une périodisation à effectuer.

Dans cette didactique, plusieurs phases se distinguent. La médiation passe d'abord par une description générale, puis par une

problématisation, enfin par une reconstruction narrative. A cet effet, des connaissances, des habiletés et des compétences particulières sont mobilisées.

Dans un premier temps, les élèves identifient d'abord les continents colonisés et les pays colonisateurs. Ils établissent des fiches pour identifier par quelle puissance chaque pays d'Afrique ou d'Asie a été colonisé. A partir de textes descriptifs des colonies, ils établissent leur définition.

En matière d'évaluation, et au fil de la séquence, les vérifications peuvent être tour à tour de nature initiale, formative et sommative. Elles peuvent porter sur un travail de la carte à la légende; ou de la légende à la carte. Elles peuvent aussi consister en une transposition d'éléments d'observation de l'Afrique à l'Asie, ou inversement. Enfin, tout à la fin de la séquence, il peut y avoir une évaluation sommative générale, mais également des propositions d'évaluation métacognitive.

L'oratrice a également rendu l'auditoire attentif au fait que les manuels ont des cartes qui ne sont destinées ni à la lecture, ni au travail de construction de la connaissance. Ce qui nous met en quelque sorte devant la nécessité de créer un matériel pédagogique original.

Précisons que dans le contexte italien, on n'use pas avec légèreté du terme de compétences, justement parce qu'il y a en complément le terme d'habileté. Cela dit, le portfolio porte explicitement sur les compétences, et non pas sur les connaissances, ni sur les habiletés. Et une manière efficace de résoudre le problème consiste sans doute à proposer des réflexions et des vérifications métacognitives aux élèves.

5. LA DIDACTIQUE DES THÈMES ET DES PROBLÈMES

Ernesto Perillo a présenté l'évaluation dans le cadre de la didactique des thèmes et problèmes en soulignant que tout le débat sur cette thématique restait ouvert, les problèmes n'étant de loin pas tous résolus. Il a également souligné la complexité de la question compte tenu du fait que l'enseignant qui évalue n'est pas extérieur au processus d'enseignement-apprentissage, mais qu'il en fait partie.

En histoire, le problème est une question qui ne trouve pas de réponse immédiate dans les sources. Et qui ne trouve pas non plus de réponse définitive. Lucien Febvre disait bien que l'historien était celui qui cherchait, pas celui qui savait. La problématisation peut se centrer sur la compréhension de la nature du changement identifié entre une situation initiale et une situation finale. Mais la résolution de ce problème ne s'atteint pas forcément en reconstruisant le processus situé entre les deux situations. Il peut y avoir des questions de périodisation à prendre en compte, des éléments préalables à considérer en amont, etc. Il peut aussi être utile de prendre plusieurs modèles explicatifs autour du même problème et de les comparer.

Les modèles explicatifs se fondent en particulier sur un contexte explicite, sur une thèse, sur des arguments, sur une conceptualisation. Des modèles plus complexes peuvent aussi croiser plusieurs propositions d'interprétation.

L'orateur a pris l'exemple d'un texte historique, l'étude de Jared Diamond, *De l'inégalité parmi les sociétés. Essai sur l'homme et*

l'environnement dans l'histoire (Paris, Gallimard, 2000). Ce texte est organisé pour l'essentiel autour d'une question de base, que l'auteur appelle la question de Yali : pourquoi vivons-nous aujourd'hui dans un monde inégalitaire ? Cette question peut être prolongée par une question plus précise : pourquoi Atahualpa n'a-t-il pas emprisonné le conquistador ? Un premier élément d'explication réside dans le fait que ce dernier disposait des armes, de l'acier, qu'il y avait des maladies. Mais cette même question s'élargit en évoquant le Néolithique et en se demandant pourquoi il a mené à tant d'inégalités. On peut alors évoquer et identifier des différences d'environnement qui ont été décisives. Nous pourrions aussi partir d'aujourd'hui et y constater bien d'autres inégalités. Pour ensuite comparer ces premiers constats avec l'époque de la conquête de l'Amérique, puis avec celle du Néolithique.

En ce qui concerne l'évaluation, on peut envisager quatre domaines d'intérêts s'agissant de problèmes et d'explications : le transfert, la comparaison, la négociation et la métacognition. L'évaluation peut ainsi se faire sous la forme d'un compte rendu de recherche conçu pour pouvoir être transmis. Elle peut consister à comparer un modèle explicatif avec un autre, par exemple dans ce cas avec les travaux d'un anthropologue. Mais la mise en parallèle peut aller plus loin encore. Par exemple, les travaux de David S. Landes (*Richesse et pauvreté des nations : pourquoi des riches ? pourquoi des pauvres ?*, Paris, Albin Michel, 2000) nous proposent un modèle explicatif parallèle à celui de Diamond. Toutes sortes de questions peuvent donc être reprises en les confrontant en même temps aux réponses de Landes et de Diamond pour tenter de construire un

modèle intermédiaire ou pour nuancer l'un de ces modèles par rapport à l'autre. Enfin, pour la métacognition, l'évaluation peut consister à repartir de la question de Yali et à demander aux élèves de quoi il s'agit et comment ils y ont répondu en évoquant rétrospectivement tout leur parcours de formation dans le cadre de cette unité d'apprentissage.

6. L'ÉVALUATION DES CONCEPTS EN HISTOIRE

Vincenzo Guanci a présenté l'évaluation des concepts en histoire en précisant d'emblée que cette question était à la fois complexe et soumise à discussion. Il est alors parti des concepts d'histoire et de préhistoire, donnant l'exemple d'un manuel qui ne les distinguait que par l'apparition de l'écriture ; et qui présentait l'histoire comme étudiant le passé de l'homme, alors qu'en réalité elle le construit et le problématise. On trouve dans les manuels d'histoire des questionnements sur le sens de certains mots qui s'arrêtent à leur signification première, alors qu'ils sont parfois désignés comme des concepts. Il s'agit donc de bien préciser ce qui différencie un mot d'un concept. Reinhart Koselleck a bien montré qu'un concept historique devait avoir des significations profondes, qu'il n'avait de pertinence que dans un contexte politico-social qui lui donnait davantage de sens. Ainsi, pour la Préhistoire, Jean Clottes, dans *La Préhistoire expliquée à mes petits-enfants* (Paris, Seuil, 2002), a proposé une définition à partir d'un sommaire en cinq points (les hommes et la Préhistoire ; quel était leur mode de vie ? ; comment vivaient-ils ? ; comment étaient-ils organisés ? ; quelle était leur pensée ?) et autour d'une série de données : définition + période + durée + connaissance

préalable + localisation + sources + problèmes + liens avec le présent. La conceptualisation est ainsi la construction explicite d'un concept. Elle ajoute encore à ces éléments la thématisation (soit la réflexion sur les aspects qui sont ou ne sont pas à traiter) et le contexte.

En matière d'évaluation des concepts historiques, il s'agit de tester la capacité de construire des concepts, de les inscrire dans l'histoire et de les utiliser pour construire des problèmes et des explications en histoire. De fait, le concept n'est pas mesurable en tant que tel, mais son usage critique peut être appréhendé et évalué. Il est également utile de passer par des cartes conceptuelles.

7. LE PORTFOLIO DES COMPÉTENCES

Dans sa conclusion, Ivo Mattozzi a montré que la connaissance historique était utilisée dans la société pour justifier ou soutenir telle ou telle position sur un problème d'actualité. Il y a donc une nécessité civique de former chaque élève à savoir contrôler la validité des affirmations de nature historique effectuées par les journalistes ou les personnalités politiques. C'est entre autres le cas, par exemple, quand il est prétendu que la chasse aux sorcières ou l'Inquisition dataient du Moyen Age alors que ce sont des phénomènes des Temps Modernes. Il s'agit dès lors de former les élèves à savoir prendre de la distance face aux usages publics de l'histoire, notamment lorsque ceux-ci procèdent à des distorsions de la réalité historique.

La question de l'évaluation de l'histoire est trop sérieuse pour être laissée aux pédagogues transversaux. Il nous faut mieux définir

comment nous pouvons aller au-delà de simples apprentissages mécaniques et ritualisés. Il nous faut également préciser les conditions du raisonnement historique qui permettent d'aboutir à la construction de compétences. Une unité d'apprentissage devrait par ailleurs prévoir les conditions d'une évaluation initiale permettant de prendre en compte les connaissances préalables des élèves dans le dispositif didactique.

L'évaluation ne concerne pas seulement des objectifs de formation, elle doit porter sur des compétences démontrées en situation, dans des contextes réels de la vie sociale. C'est la raison pour laquelle il vaut vraiment la peine de l'organiser dans le cadre d'un portfolio de compétences, pour éviter de réduire l'évaluation à une restitution mécanique de savoirs segmentés et ritualisés. Cela dit, il ne s'agit pas de faire croire pour autant que les élèves se trouvent dans des situations réelles : ils sont en situation de formation.

Ainsi, par exemple, l'étude du concept de colonisation devrait permettre aux élèves de bien le connaître dans son acception des XIX^e et XX^e siècles, de l'utiliser pour mieux comprendre la décolonisation ou le post-colonialisme, mais aussi pour problématiser les difficultés actuelles des pays les plus pauvres.

Pour conclure, il s'agit en fin de compte de permettre aux élèves de se construire une véritable culture historique susceptible de leur faire voir le monde avec lucidité et sens critique. Or, il est apparu, à toutes les étapes de progression de l'élève dans sa formation historique, qu'il était très utile de leur proposer des activités d'auto-évaluation et des moments d'évaluation centrés sur une

dimension métacognitive afin qu'ils prennent mieux conscience de ce qu'ils ont appris et du rôle que peuvent jouer ces nouvelles compétences pour leur compréhension du monde. ↻

À PROPOS D'UN NOUVEAU LIVRE SUR LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE AUX PAYS-BAS¹

KAAT WILS, UNIVERSITÉ DE LEUVEN

Comme toutes les sous-disciplines historiques, la didactique de l'histoire a sa propre histoire, ses propres controverses et naturellement son propre canon. Dans la littérature néerlandaise, l'ouvrage de référence le plus important était jusque-là le livre de Leo Dalhuisen, Joop Toebees et P.A.M. Geurts, *Geschiedenis op school (L'histoire à l'école)*, paru en 1976. C'était un livre particulièrement riche, étayé scientifiquement, inspirateur, traitant d'une manière intelligible un large éventail de sujets, depuis l'apport de la psychologie du développement jusqu'à l'utilisation de films, de sons et de littérature pour la jeunesse dans les cours d'histoire. Ce livre fut considéré à juste titre comme innovateur parce qu'il introduisait la pratique de compétences historiques de manière systématique dans l'enseignement de l'histoire. On accordait beaucoup d'attention à la familiarisation des élèves à la « méthode historique ». Concrètement, on s'efforçait d'apprendre aux élèves à considérer le contexte d'origine des documents, les intentions de leurs auteurs et la problématique de la fiabilité des sources.

Aux Pays-Bas et en Flandre (la partie néerlandophone de la Belgique), on a continué

pendant longtemps à suivre les traces du livre de Dalhuisen. Aucun autre ouvrage de synthèse aussi novateur n'est ensuite paru. Dans un certain sens, c'était surprenant. Non seulement la didactique et la pédagogie s'étaient énormément développées, mais des évolutions s'étaient aussi produites du point de vue historiographique qui ne pouvaient pas ne pas avoir un impact sur la didactique de l'histoire. Ainsi, les conceptions et les opinions sur la nature de l'historiographie se modifièrent. Par exemple, faire de l'histoire, c'était désormais apprendre aussi à manier une multitude de représentations (historiques et actuelles) du passé.

Pour faire réaliser aux élèves en quoi consiste le travail ordinaire des historiens, il ne suffit pas – et il est même parfois insensé – de leur apprendre seulement à estimer la fiabilité des sources du passé. Ce qui est fiable ou ne l'est pas dépend en effet de la question que l'on pose au passé. Si l'on prend au sérieux la théorie de l'apprentissage constructiviste qui fait souvent référence, les élèves devraient apprendre à donner une signification au passé et à ses interprétations, au lieu d'apprendre seulement à évaluer les sources historiques en termes de fiabilité. Il s'agit donc de nuancer cette « fixation sur les sources » qui s'est infiltrée dans l'enseignement de l'histoire lors des décennies précédentes, notamment au détriment du récit. Des

¹ Arie Wilschut, Dick van Straaten et Marcel van Riesen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Didactique de l'histoire. Manuel pour l'enseignant), Bussum, Coutinho, 2004.

études relatives à la culture historique actuelle poussent en outre l'enseignement de l'histoire à la modestie. En effet, il ne détermine que très partiellement les images que les jeunes se font du passé. Peut-être faudrait-il alors créer une place dans le cours d'histoire pour aborder et donner un sens à toutes les *autres* images de l'histoire qui sont perçues par les jeunes.

Bref, il était temps qu'un nouvel ouvrage de synthèse soit publié pour intégrer ces nouvelles façons de voir et alimenter ainsi le débat autour de l'enseignement de l'histoire. Le livre des didacticiens néerlandais Arie Wilschut, Dick van Straaten et Marcel van Riessen répond en très grande partie à ces aspirations. Dès lors, il n'est plus besoin d'avoir recours à des publications étrangères, principalement anglophones, quand on s'intéresse aux tendances récentes et à leurs mises en application pratiques pour la didactique de l'histoire.

Un plaidoyer pour apprendre aux élèves à penser de manière historique occupe une place centrale dans ce livre : penser de manière historique en donnant du sens à l'histoire, mais tout en faisant en sorte que cette matière puisse être apprise et menée à bien. Ce plaidoyer comprend plus que l'appel, désormais archiconnu, à la pratique des compétences historiques et du travail indépendant. Il suggère par exemple un autre rapport avec les sources. Le mot « sources » devrait ainsi être réservé de préférence aux sources historiques (au lieu de tous les types de documents, y compris la littérature secondaire). Ces sources ne devraient pas (ou plutôt ne devraient pas seulement) être utilisées pour un entraînement à la compréhension de la lecture (la source apporte la

réponse à une demande d'information sur le passé, tout comme le texte de la leçon), mais plutôt comme une occasion d'apprendre aux élèves que l'histoire n'est pas fixe, qu'elle est essentiellement une question d'interprétation et de réinterprétation. Ce type de rapport aux sources, repris par les auteurs comme cadre de la pensée historique, aurait pu être encore exploité de manière plus cohérente, et plus concrète, dans le livre, notamment dans les parties relatives à l'utilisation d'images fixes, de bandes dessinées, de films et d'histoire en dehors de la classe (dans des musées, des lieux patrimoniaux...).

Un bel exemple de cette utilisation des sources est présenté dans le chapitre sur l'évaluation. Ce chapitre propose un aperçu de différentes méthodes d'évaluation, du test traditionnel à l'évaluation, par exemple, d'une étude ou d'un travail de groupe. Mais la source proposée dans l'exemple en question est une peinture russe de 1949, intitulée *Moisson*, où l'on peut voir un groupe de personnes – principalement des femmes – occupées à la récolte, en tracteur, et avec beaucoup d'enthousiasme. Le texte qui l'accompagne dit que : « *Dans une revue néerlandaise paraît un article sur l'Union soviétique dans les années trente. Il est proposé de publier cette illustration en regard de celui-ci. Cela entraîne un différend au sein de la rédaction. Un des rédacteurs estime que l'illustration donne une image erronée de l'Union soviétique à cette époque. Un autre rédacteur trouve que cette illustration en donne une image correcte* ». On demande alors aux élèves de formuler un argument en faveur du premier rédacteur et deux qui soutiennent le deuxième.

L'intérêt de cet exercice, c'est qu'il fait aborder la source dans une double perspective :

d'une part comme une représentation partiellement « non-fiable » de l'agriculture collectivisée, mécanisée, qui ne put pas toujours compter sur autant d'enthousiasme et qui fut menée plutôt par des hommes que par des femmes, d'autre part aussi comme un accès au fonctionnement de l'art réaliste en Union soviétique. Concernant ce dernier aspect, les catégories de « fiable » et « non-fiable » ne sont plus pertinentes. L'idéalisation du travail par le réalisme socialiste était en effet un aspect important de la culture soviétique, et donc aussi un élément utile à notre connaissance de l'histoire de l'Union soviétique. Même si l'illustration n'est pas une « photographie » conforme à la vérité de la réalité sociale de l'agriculture soviétique, elle nous dit cependant quelque chose de cette réalité. Le fait que les membres de la rédaction pèsent le pour et le contre à ce sujet illustre la nature de l'histoire, c'est-à-dire un débat sur les interprétations et les représentations du passé.

Il va de soi que cette méthode de travail exige beaucoup des enseignants et des élèves, et qu'il n'est pas toujours possible, pour tous les âges et tous les types d'enseignement, de les faire parvenir à ce type de considérations à partir des sources. Mais ce n'est pas non plus forcément nécessaire. Peut-être vaut-il plus la peine de s'arrêter sur une source pendant vingt minutes tous ensemble que de livrer les élèves à eux-mêmes face à une série presque infinie de sources peu contextualisées. Le fait que l'histoire soit affaire d'interprétation et de construction peut être illustré d'autres manières que par l'utilisation de sources. Les « cartes-exercices », par exemple, très abordables, et décrites par les auteurs de ce livre, s'y prêtent également. Une série de cartes mentionne des événements, des

concepts, des affirmations, des arguments ou des illustrations relatives à l'histoire. Les élèves élaborent entre eux un raisonnement en cherchant une manière logique de disposer les cartes sur la table. Celui qui déplace une carte doit expliquer pourquoi. Autrement dit, un ensemble de faits ou d'affirmations ne génère pas de l'histoire; celle-ci se construit en les reliant entre eux d'une manière déterminée.

Naturellement, on peut également avoir recours aux sources pour d'autres raisons « plus immédiates », par exemple pour susciter de l'émotion à partir de l'histoire. Mais la question se pose alors de savoir si la forme fragmentée dans laquelle elle est présentée d'ordinaire dans les manuels scolaires peut atteindre cet objectif. Ceci vaut également pour les extraits de texte que l'on trouve habituellement dans ces manuels, dans lesquels sont par exemple décrites les expériences ordinaires d'un soldat dans une tranchée (pp. 174-175). De tels textes, comme l'attestent les auteurs à juste titre, sont souvent ennuyeux et sans surprise. Or, c'est justement le contraire de ce que l'on trouve dans un bon récit. Au début de la trêve de Noël de l'hiver 1914-1915, des soldats anglais et allemands se sont mis à chanter ensemble *Douce nuit*: c'est là un bon exemple d'un événement singulier qui pourrait faire l'objet d'un récit. D'après les auteurs, un tel récit ouvrirait à la perspective d'autres mondes possibles, à des alternatives sur des aspects extrêmes du comportement humain. En racontant cette histoire du point de vue des acteurs, on permet également une certaine compréhension de leur comportement. Celui qui approfondit les choix de ces acteurs peut d'une part constater que l'histoire n'est pas fixe, mais réaliser d'autre part

que les gens du passé ne pouvaient pas prévoir les conséquences de leurs actes, ce que nous pouvons faire depuis notre présent. Un chapitre de cet ouvrage de Wilschut et al. est aussi particulièrement inspirateur, c'est celui qui est consacré à un plaidoyer pour davantage de récits historiques en classe et aux critères très concrets auxquels ces récits devraient répondre pour fonctionner comme des « tapis volants » magiques qui transporteraient les élèves dans un monde inconnu, à explorer. Pour les élèves plus âgés ou plus avancés, cette recherche peut également porter sur le récit lui-même, qui peut être placé à côté d'autres sources d'information et mis en balance.

Pour les plus jeunes élèves, ce fameux « tapis volant » semble avoir de l'importance en tant que tel. Ce serait en effet une erreur, nous disent plusieurs théories didactiques présentées dans le livre, de croire que l'enseignement de l'histoire devrait concerner constamment le « monde quotidien » des élèves. Ce serait non seulement une négation de la raison d'être de l'enseignement – nous apprendre ce que nous ne connaissons pas encore, nous faire dépasser notre propre expérience individuelle –, mais cela irait également à l'encontre des intérêts « romantiques » qui caractérisent les jeunes âgés de huit à quinze ans : des intérêts pour l'exotique, les situations extrêmes ou les détails. Ainsi, réduire l'intérêt des élèves pour des questions apparemment triviales comme l'habillement d'un personnage historique à quelques anecdotes insignifiantes pourrait nuire à leur intérêt pour l'histoire.

C'est pour les mêmes raisons, ajoutent les auteurs, qu'il ne faudrait plus avoir peur de mettre à profit la capacité d'apprentissage qui est présente à ce stade chez les élèves pour leur

faire apprendre des faits, des noms et des dates, même si l'utilité de ce type de connaissances est bien sûr toute relative. Un tel apprentissage peut contribuer à la constitution d'un cadre de connaissances d'orientation. Ce sont les connaissances qui doivent rester à long terme comme cadre de référence, un cadre qui doit toujours rester disponible sur demande, même si un sujet déterminé n'est pas à l'ordre du jour, même quand on ne l'étudie pas spécialement. Avec ce plaidoyer pour des connaissances d'orientation, les auteurs de ce manuel se placent tout à fait dans la ligne des recommandations formulées pour l'enseignement néerlandais de l'histoire il y a quelques années par la fameuse Commission De Rooy (dont Wilschut, ce n'est pas un hasard, était le secrétaire).

Le débat canonique très intense qui a lieu actuellement aux Pays-Bas en tient naturellement compte : quels faits et quels personnages doivent-ils effectivement faire partie de ce cadre de référence ? Une société multiculturelle et cette notion de connaissances d'orientation sont-elles par ailleurs compatibles ? Le 30 mai 2005, la Ministre néerlandaise de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences, Maria van der Hoeven a nommé un historien médiéviste renommé, Frits van Oostrom, comme président d'une commission qui doit encore être constituée. Celle-ci aura pour mission d'établir un canon de l'histoire nationale – un nouveau « récit des Pays-Bas » prêtant attention à l'influence des cultures non-néerlandaises – pour l'enseignement primaire et secondaire. En Flandre, un tel cadre de référence (que chaque enseignant peut plus ou moins compléter comme il le souhaite) constitue depuis déjà plusieurs années le fondement des programmes d'enseignement de l'histoire, mais cette option

n'a pour l'instant pas encore donné lieu à un débat public sur un canon scolaire.

Ajoutons un dernier élément pour conclure : un cadre de référence ne peut probablement fonctionner correctement que si l'enseignement de l'histoire est organisé suivant un curriculum en spirale, un curriculum dans lequel chaque période intervient plus d'une fois. Les faits, récits, anecdotes et mythes qui font partie du cadre de référence et qui – en théorie – sont plus volontiers absorbés par les jeunes dans leur « phase romantique », peuvent à un stade ultérieur, à un moment où les élèves – toujours en théorie – sont plus enclins à une attitude critique, être suggérés *en tant que* récit, anecdote ou mythe. Un rapport post-moderne avec l'histoire pourrait de cette manière concilier les restes de l'idéal encyclopédique de la culture du XIX^e siècle et les mérites du penchant actuel pour développer le sens critique. ↻

UNE EXPÉRIENCE DIDACTIQUE ORIGINALE : CONSTRUIRE UNE MAISON RURALE DU XIII^e SIÈCLE, LA BRÛLER ET PARTIR À LA RECHERCHE DE SES TRACES

CHARLES HEIMBERG, IFMES ET UNIVERSITÉ DE GENÈVE

C'est une expérience didactique vraiment originale qui s'est déroulée à Castel San Pietro Terme, près de Bologne, avec deux classes de 3^e primaire. Dans un premier temps, l'une des classes a construit au bord d'une rivière, le Sillaro, bien sûr avec l'aide d'adultes que ce projet passionnait, une petite maison en bois conçue comme celles que l'on érigeait dans la région au XIII^e siècle. Ce travail de longue haleine s'est terminé en juin 2004. Mais il avait d'abord commencé par une recherche documentaire pour apprendre, à partir d'autres exemples, sur des sites historiques ou dans des documents d'archives, comment ces maisons rurales étaient construites.

La phase intermédiaire a ensuite consisté, en septembre 2004, à détruire la maison de manière à ce qu'il en reste des traces archéologiques comparables à celles que l'on peut trouver en situation réelle. Cette mise à feu n'a pas manqué de susciter la polémique parce que le petit bâtiment qui avait été construit suscitait l'admiration. Il fallut même promettre qu'on en reconstruirait un autre ultérieurement.

Au cours de l'année scolaire suivante, c'est une autre classe qui s'est initiée à l'archéologie en étudiant systématiquement les restes de la petite maison. Tout avait été prévu pour que les élèves retrouvent aussi des traces d'objets artisanaux. Ils ont donc effectué des fouilles systématiques sur le site. Ils ont

minutieusement récupéré et recensé des restes d'objets. Mais ils ont également cherché à reconstruire une image de la maison rurale telle qu'elle était en recourant aux méthodes habituelles des chercheurs.



L'objectif didactique principal de cette riche expérience consistait à permettre aux élèves de se construire une image mentale du passé à partir d'une expérience forte dans le présent. Il s'est agi pour eux de participer à une démarche collective, qui leur a demandé passablement de travail, et au cours de laquelle ils ont été mis au contact de connaissances et de concepts scientifiques.

Mais tout cela n'a bien sûr été possible que grâce à l'engagement des deux responsables du projet, Patricia Bruno et Maurizio Molinari, un archéologue et une enseignante ; mais aussi de celui de volontaires d'une association dédiée à la mise en valeur des biens culturels et de l'environnement de la région, ainsi que des familles des élèves. ↻



Les élèves de Castel San Pietro Terme au travail.

Tous droits réservés.



Les élèves de Castel San Pietro Terme au travail.

Tous droits réservés.

Le cartable de Clio

La citoyenneté à l'école

L'ESPRIT RÉPUBLICAIN TENU EN ÉCHEC. L'INSTRUCTION CIVIQUE DANS LA RÉPUBLIQUE DE WEIMAR ENTRE L'EXPÉRIENCE DE LA GRANDE GUERRE ET LE REFUS DU TRAITÉ DE VERSAILLES ¹

RAINER BENDICK, FONDATION OTTO VON BISMARCK, FRIEDRICHSRUH, ALLEMAGNE

La République de Weimar est entrée dans l'histoire allemande comme un régime politique éphémère, tenu en échec à la fois par l'obstruction, à l'intérieur, des nostalgiques de l'ancien régime, bientôt renforcés par les adhérents d'une droite nouvelle, raciste et fasciste, et par la situation difficile à l'extérieur créée par les conditions du Traité de Versailles. Cette approche passe sous silence les efforts considérables entrepris par les républicains après la Révolution de 1918 pour ancrer un esprit nouveau en Allemagne. Comme leurs adversaires, ils étaient convaincus que l'enseignement public était un des terrains sur lequel l'avenir de l'Allemagne démocratique se déciderait. C'est ainsi que les auteurs de la constitution de Weimar précisaient dans l'article 148 que « *dans toutes les écoles, la formation morale, la citoyenneté et des qualités personnelles et professionnelles sont les objectifs à atteindre, dans l'esprit de la nationalité allemande (deutsches Volkstum) et de la réconciliation des peuples* ». Par la suite, l'article stipulait que l'instruction civique (*Staatsbürgerkunde*) devenait une discipline enseignée dans les écoles de la nouvelle République allemande.

Mais les valeurs d'une citoyenneté républicaine et l'esprit de réconciliation des peuples ne se sont jamais imposés durablement ni

dans le système éducatif ni dans la vie politique. La disposition constitutionnelle était-elle tout simplement ignorée ou bien était-elle détournée des intentions de ses auteurs? Comment les didacticiens ont-ils réagi face aux demandes de la constitution? Leurs réactions sont hautement significatives des craintes et des aspirations des contemporains, de la mentalité de la République nouvelle, car leur profession consistait précisément à développer des concepts pour initier la jeunesse à cette République, à préparer les jeunes aux devoirs du présent et de l'avenir. La discussion didactique et politique sur les prescriptions de l'article 148 dévoile en même temps l'impact de la guerre, de la défaite militaire et des problèmes qui se posaient pour instaurer après la Révolution un nouveau régime politique en Allemagne. Du point de vue proprement didactique, elle témoigne des possibilités et des limites qu'il y avait à se démarquer du passé et à accepter les nouvelles réalités politiques.

UNE TRADITION LOURDE: L'EMPIRE ALLEMAND ET LA FORMATION DES SUJETS DU MONARQUE

Sous l'Empire, l'enseignement historique avait un but principal: former des sujets fidèles au monarque et immunisés contre les idées démocratiques, libérales ou socialistes.

¹ Je tiens à remercier Stéphanie Burgaud (Paris) pour avoir corrigé mon manuscrit.

C'est l'empereur Guillaume II lui-même qui, déjà en 1889, affirma au Conseil des ministres prussiens que « l'enseignement devait expliquer la relation que la maison impériale entretient avec le peuple, cette relation selon laquelle la première vise toujours au bien-être du second avec des conséquences bienfaisantes pour le développement social et pour l'amélioration de la situation de toutes les classes »². Il ne s'agissait donc pas de former des citoyens capables de prendre intelligemment part à la vie politique, mais des sujets pleins de confiance en la personne du monarque. Cette idée guidait même les programmes des lycées allemands qui formaient l'élite de l'Empire. L'enseignement historique devait « souligner les mérites des Hohenzollern pour l'amélioration des conditions de vie des paysans, des citoyens et des travailleurs »³. C'est ainsi que le ministre prussien de l'éducation refusait toute demande d'instaurer une instruction civique qui traitait des problèmes économiques et politiques sur la base d'informations authentiques. « On ne doit pas croire, expliqua-t-il en 1909, que la formation politique du peuple sera achevée par l'étude pure et simple des sciences politiques. Cette formation n'est nullement le résultat de savoirs ou d'érudition, mais le fruit de processus historiques de longue durée au milieu desquels nous autres Allemands nous nous trouvons en ce moment »⁴. L'administration scolaire traitait toute initiative de changement de contenu de l'enseignement venant de la société avec méfiance et réserve, car elle craignait une remise en question de la prérogative royale – même

pendant la guerre. Quand « l'Association des Allemands à l'étranger » (*Verein für das Deutschtum im Ausland*) proposa en 1916 d'utiliser dans les écoles des cartes montrant la diffusion de la langue allemande et les zones de peuplement allemand en dehors des frontières de l'Empire, le ministre prussien resta très réticent⁵. Pour lui, l'Etat et les Allemands, en tant que sujets du monarque, se trouvaient au centre de l'enseignement et non les individus, en tant que membres d'un groupe national ou ethnique.

La retenue des discours ministériels contraste curieusement avec certains projets des « pédagogues de guerre » (*Kriegspädagogen*), comme ils s'appelaient eux-mêmes fièrement, qui occupaient le devant de la scène, sans pour autant la dominer entièrement. Ils saluaient la guerre comme un ferment d'innovation, comme une « renaissance nationale et éthique », qui mettait fin à l'individualisme en faveur de la discipline, du sacrifice, du collectif national. L'enseignement devait être « nationalisé », la jeunesse devait apprendre en histoire que les voisins d'avant-guerre étaient en vérité des ennemis, dont les langues étaient à bannir du système éducatif⁶.

Ici, un décalage se dessine entre les demandes d'une fraction des pédagogues, d'une part, les conceptions de l'administration scolaire, d'autre part, qui voyait plutôt une menace dans la mobilisation populaire.

² Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (cité par la suite comme: GStA), I. HA, Rep. 90, Nr. 2400, p. 45.

³ Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1901, Nr. 44, p. 516.

⁴ GStA, I. HA, Rep. 76 VI, Sekt. 1, z – Nr. 228, p. 100.

⁵ GStA, I. HA, Rep. 76 VI, Sekt. 1, z – Nr. 72, Bd. VII, p. 389.

⁶ Cf. Rainer Bendick, « La guerre et la paix dans les manuels scolaires: Allemagne et France (1918-1940) », in Pietro Causarano, Valeria Galimi, François Guedj (dir.), *Le XX^e siècle des guerres*, Paris, Editions de l'Atelier, 2004, pp. 331-342.

L'archaïsme du système politique de l'Empire devenait si évident qu'il était même resenti par ceux qui prônaient l'effort de guerre à outrance – ces gens-là devaient s'en souvenir, on y reviendra.

LA GENÈSE ET LA SIGNIFICATION DE L'ARTICLE 148 DE LA CONSTITUTION DE WEIMAR

Les auteurs de la Constitution voulaient en finir avec la distance entre gouvernants et gouvernés qui caractérisait le régime politique de l'Empire en instaurant pour la première fois dans l'histoire allemande un Etat pour le peuple et contrôlé par le peuple, un véritable « Etat du peuple » (*Volksstaat*). L'article 148 en était l'assurance de l'avenir car il réglait l'éducation de la jeunesse. Le but de l'enseignement – « la citoyenneté [...] dans l'esprit de la nationalité allemande (*deutsches Volkstum*) et de la réconciliation des peuples » – pose d'abord un problème de traduction. « *Volksstum* » est difficilement traduisible en français en raison de la connotation raciale dont le mot a été enrichi au cours des années vingt. C'est pourquoi « nationalité allemande » ne couvre pas toutes les nuances du mot allemand « *deutsches Volkstum* ». Au départ, au sens étymologique du terme, le mot signifiait, comme son adjectif « *volkstümlich* », ce qui est en rapport avec le peuple et impliquait pour les didacticiens une approche sociale et économique dans l'enseignement de l'histoire. Quand les sociaux-démocrates demandaient un enseignement de l'histoire « *volkstümlich* », ils demandaient un enseignement centré sur l'histoire de la vie du peuple contre l'histoire bataille, contre l'histoire à la gloire des Hohenzollern⁷. Mais ce sens ne s'imposait pas.

Alors que l'article en question était débattu par l'assemblée constituante à Weimar au printemps 1919, les conditions de paix venaient d'être rendues publiques par les Alliés, rassemblés à Versailles. Elles interdisaient pour les députés de la droite toute réforme pacifiste en Allemagne. En renvoyant à l'article 231 du traité de paix qui stipulait la responsabilité allemande de la guerre, un député du parti populaire expliqua : « *Après la haine terrible du monde entier, qui a été jetée sur nous, on ne peut pas à bon droit nous demander d'instituer la réconciliation des peuples comme but éducatif dans notre constitution* »⁸. En se référant aux conditions de la paix un député conservateur a vu dans l'article 148 une « *anomalie historique* »⁹. Le Traité de Versailles était l'argument le plus fort pour ne pas changer la mentalité de guerre.

Au cours des années vingt, les commentaires juridiques de la Constitution justifiaient le rejet du devoir constitutionnel de la réconciliation des peuples en l'opposant à l'autre devoir, à savoir d'enseigner dans l'esprit de la nationalité allemande. Même Gerhard Anschütz, qui appartenait à la minorité des juristes libéraux, expliqua en 1929 : « *L'esprit de notre nationalité exige avant tout une éducation qui inculque à la jeunesse des principes allemands, la conscience de notre valeur nationale, le sentiment de l'honneur national. Mais notre honneur national est profondément blessé par le Diktat de Versailles. [...] « L'esprit de la*

⁷ (Colonne précédente) Cf. Rainer Bendick, *Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900-1939/45)*, Pfaffenweiler, 1999, pp. 269 ss.

⁸ *Verhandlungen der verfassungsgebenden Deutschen Nationalversammlung. Stenographische Berichte*, 60. Sitzung vom 18. Juli 1919, vol. 328, p. 1694.

⁹ *Ibid.*, p. 1703.

réconciliation des peuples » ne peut se développer qu'à partir du moment où, non pas seulement nous, mais aussi les autres se laissent guider par lui [...]. Jusque-là, la prescription, qui qualifie l'engagement pour la réconciliation de devoir de nos écoles signifie une contrainte morale pour tout enseignant et élève qui respecte sa nationalité allemande »¹⁰. La perception et l'interprétation du Traité de Versailles avaient discrédité tout engagement pacifiste. Ce n'était pas la guerre, mais le nouvel ordre de paix qui était ressenti comme une menace pour l'avenir de l'Allemagne. Dans ce contexte, un enseignement « dans l'esprit de la nationalité allemande » avait nécessairement comme revers un enseignement contre le traité de paix aux frais de la réconciliation des peuples. Ainsi, le devoir constitutionnel a été renversé, changé à l'opposé de son sens original.

L'INSTRUCTION CIVIQUE CONTRE LA RÉPUBLIQUE

Les républicains ne restaient pas inactifs pour appliquer la Constitution. Mais les termes de la circulaire du ministre prussien de l'éducation Konrad Haenisch, lui-même social-démocrate, expliquant que « le besoin de familiariser notre jeunesse scolaire avec les fondements de l'Etat nouveau est si urgent que la mise en œuvre de ce devoir ne peut pas attendre plus longtemps »¹¹, témoignent non seulement de la détermination des démocrates mais surtout de la gravité de la situation.

Les ennemis de la République commençaient à usurper l'instruction civique en faisant la

différence entre « l'Etat » comme un phénomène abstrait et « la forme actuelle de l'Etat », c'est-à-dire la République. Selon eux, « la jeunesse devait être initiée à la vie, aux combats et aux projets de nos ancêtres ». Alors, une race grandirait, « capable d'instaurer une forme de l'Etat qui corresponde au caractère allemand ». Mais l'Etat en question, la République de Weimar, était né « en un temps où le peuple s'était détaché de son caractère intime »¹². Dans cette perspective, l'instruction civique se transformait en une réfutation de l'ordre républicain fondée sur l'histoire allemande.

Ce sont la mobilisation de la société allemande pendant la guerre, les circonstances de la défaite militaire et la Révolution qui pilotaient la discussion didactique. Lors de la grande conférence sur l'orientation de l'enseignement et de l'éducation dans l'Allemagne nouvelle (la « Reichsschulkonferenz » de juin 1920), des intervenants expliquaient que la guerre et l'écroulement de la monarchie avaient démontré « que l'instruction politique de notre peuple était lamentable ». Par rapport aux peuples ennemis, l'Allemagne aurait « beaucoup à rattraper et devrait complètement changer de méthodes »¹³. Cette critique de l'œuvre éducatrice de l'ancien régime reprochait à la monarchie de ne pas avoir assez mobilisé la population pour la guerre. Ce n'est nullement une plaidoirie pour le nouveau régime politique, au contraire. C'est ce qui ressort de la proposition d'enseigner l'instruction civique « dans l'esprit du sentiment patriotique ». Quand les

¹⁰ Gerhard Anschütz, *Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919. Ein Kommentar für Wissenschaft und Praxis*, Berlin, 1929, pp. 593-594.

¹¹ *Zentralblatt*, 62.1920, p. 637.

¹² *Verhandlungen des Preußischen Landtags*, 1. Wahlperiode 1921-1924, 105. Sitzung vom 23. Februar 1923, *Sitzungsberichte*, vol. 5, pp. 7508-7509.

¹³ *Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht erstattet vom Reichsministerium des Inneren*, Leipzig, 1921, p. 431.

républicains, craignant qu'une telle formule ouvre les portes à la propagande anti-républicaine, réussirent, à la majorité d'une voix seulement, à la rejeter, en expliquant que le sentiment patriotique se comprend de soi-même, les conservateurs répliquèrent que le sentiment patriotique devait en effet se comprendre de soi-même mais que ce n'était – hélas – pas le cas actuellement partout en Allemagne¹⁴. Dans leur logique, l'instruction civique, se rapportant à l'ordre républicain, ne suffisait pas au patriotisme dont l'Allemagne avait besoin. De nouveau, les ennemis du temps de la guerre faisaient figure de témoin-clé et se transformaient en modèle. Friedrich Neubauer, l'auteur du manuel d'histoire le plus répandu au lycée avant 1918, regrettait que, pour beaucoup d'Allemands, « *le sentiment national, que le Français ou l'Anglais tient pour quelque chose de naturel, ne se comprend pas de soi-même* ». Au cours de la guerre, continuait-il, « *le sentiment étatique et national* » était tombé en décadence. Ce développement avait démontré « *d'une manière bouleversante à quel point l'idée de l'Etat était insuffisamment ancrée dans notre sentiment populaire* »¹⁵. C'est ainsi que la discussion sur l'instruction civique mettait en cause la Révolution, donc la naissance de l'ordre républicain, et la mobilisation de la société allemande pendant la guerre.

L'expérience spécifique de la guerre, c'est-à-dire le sentiment que la monarchie n'avait pas tout fait pour mobiliser la population d'une part et l'interprétation de la défaite dans la logique de la légende du « coup de poi-

gnard »¹⁶ d'autre part, motivait davantage que les institutions de la République la réflexion sur l'instruction civique. Neubauer parlait de sa propre expérience. En 1916, son manuel n'était pas admis par l'administration scolaire prussienne parce qu'il avait traité de sa propre initiative l'histoire de la guerre en cours. Cela prouvait pour lui, rétrospectivement, que la mobilisation de la population allemande restait insuffisante, tandis que la France surclassait l'Allemagne par « *l'homogénéité du sentiment national* » créée par l'effet de l'instruction civique et morale¹⁷. Là encore, l'ennemi du temps de la guerre se transformait en modèle. La critique de l'enseignement sous l'Empire se développait également au sein de l'association des professeurs d'histoire. « *Le relativisme de nos historiens formait un obstacle essentiel à la politisation de notre peuple* »¹⁸, déplorait Paul Rühlmann, un spécialiste des manuels français qui plaidait pour un enseignement civique à la française. D'autres prenaient la défense de l'enseignement historique en expliquant que « *le relativisme scientifique est le meilleur rempart contre la violation de la jeunesse par l'esprit des partis politiques* »¹⁹. Comme exemple, on renvoyait aux tentatives entreprises après la Révolution de réformer l'enseignement dans le sens de la République.

¹⁶ La légende selon laquelle l'armée impériale n'était pas vaincue sur le champ de bataille en 1918, mais par l'arrière, par la Révolution en Allemagne, par la défaillance des civils, si bien que l'armée aurait été « poignardée » dans le dos.

¹⁷ Neubauer, « Staatsbürgerkunde », *op. cit.*, p. 125. Friedrich Neubauer, « Zur Neuordnung des Geschichtsunterrichts », *Vergangenheit und Gegenwart*, 11, 1921, pp. 49-65.

¹⁸ Paul Rühlmann, « Die Frage des staatsbürgerlichen Erziehung in Verfassungsausschuss », *Vergangenheit und Gegenwart* 9, 1919, pp. 109-117, ici p. 113.

¹⁹ Fritz Friedrich über die Frage des staatsbürgerlichen Fachunterrichts, *Vergangenheit und Gegenwart* 9, 1919, pp. 171-180, ici p. 178.

¹⁴ *Ibid.* p. 892.

¹⁵ Friedrich Neubauer, « Staatsbürgerkunde », in *Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen*, Leipzig, 1921, pp. 122-130, ici p. 126.

C'est ainsi qu'au début des années vingt, l'instruction civique était comprise soit comme un enseignement qui devait mobiliser la jeunesse pour un esprit national qui aurait fait défaut pendant la guerre, c'est-à-dire continuer et renforcer la mobilisation contre les Alliés, soit comme un enseignement qui protégeait la jeunesse contre les idées nouvelles de la République, comprises comme l'expression d'une politique politicienne, facteur de faiblesse. La perception de la France victorieuse fournissait l'argument pour un renforcement national de l'enseignement. La République allemande, ses institutions, ses perspectives sociales et politiques n'y figuraient pas, ou seulement comme facteurs de décadence.

Cet état de l'instruction civique était sévèrement critiqué non seulement pas des journaux sociaux-démocrates comme le *Vorwärts*, mais aussi par la *Frankfurter Zeitung*, un quotidien libéral²⁰. C'est à ce moment-là que le ministre des Affaires étrangères, Walther Rathenau, fut assassiné. Un lycéen avait participé au crime. «*Quelles influences ont rendu de si jeunes gens si brutaux? Quelles écoles, quels professeurs les ont formés?*», se demanda le *Vorwärts*²¹.

COMMENT PROTÉGER LA RÉPUBLIQUE?

Choqué par l'attentat, le ministre allemand de l'Intérieur invita les ministres de l'Education des *Länder* allemands dont dépendait

l'enseignement à une conférence sur les possibilités qu'avait l'école de protéger la République. Le secrétaire d'Etat, le social-démocrate Schulz, soulignait que la Révolution avait transformé l'Etat autoritaire de la monarchie en un Etat du peuple (*Volksstaat*). L'école devait, continuait-il, «*aider à remplacer l'ancienne idéologie par l'idée républicaine*»²². La conférence décida de former un conseil pour l'instruction civique et adopta «*des principes sur la participation de l'école à la protection de la République*». Le ministre prussien de l'Education les publia dans son journal officiel. L'enseignement de l'histoire devait «*souligner les faits propres à réveiller et à former la conscience sur les responsabilités du citoyen républicain dans sa position face à l'Etat et à la société*»²³. Ainsi, les traditions démocratiques de l'histoire allemande étaient mises au centre de l'enseignement. Pour traiter le passé récent, un historique basé sur des documents devait être présenté aux élèves. Sans le dire explicitement, il s'agissait des causes de la guerre et de la défaite allemande.

En Thuringe, les principes étaient strictement appliqués. Le ministre de l'Education fondait pour cela la revue *République et Jeunesse* (*Republik und Jugend*). Le premier numéro soulignait la responsabilité de l'ancien régime et dans la guerre et dans la défaite. Dans la mesure où la politique poursuivie par l'ancien régime apparaissait erronée, responsable de la catastrophe de la guerre, le nouveau régime politique était déchargé de la défaite militaire et pouvait

²⁰ «*Der Geschichtsunterricht im neuen Deutschland*», in *Vorwärts* 26 mars 1920. «*Bemerkungen*», *Frankfurter Zeitung* 5 octobre 1921. «*Die Reaktion in der Schulverwaltung*», in *Frankfurter Zeitung*, 14 octobre 1921.

²¹ «*Die Schuld der Erzieher*», *Vorwärts*, 20 juillet 1922.

²² GStA, I. HA, Rep. 76 VI, Sect. 1, z – Nr. 32, Bd. 12, p. 234.

²³ «*Richtlinien für die Mitwirkung der Schulen und Hochschulen zum Schutze der Republik*», *Zentralblatt*, 64, 1922, p. 263.

être présenté comme le début d'un temps nouveau, d'un avenir meilleur.

Mais de telles interprétations n'étaient pas acceptées. L'alliance des associations pour combattre le Traité de Versailles (*Arbeitsausschuss deutscher Verbände*), soutenue et inspirée par le ministère des Affaires étrangères, protestait contre les actions en Thuringe parce qu'elles « *traitaient la question de la responsabilité de la guerre seulement du point de vue de la politique intérieure* »²⁴. La vision critique de la politique de l'ancien régime avant 1914 et pendant la guerre, comprise comme une contribution à la défense de la République, devait se subordonner aux nécessités de la lutte contre « *le mensonge de la responsabilité allemande de la guerre* ». La stratégie consistant à réviser le Traité de Versailles en réfutant l'article 231 interdisait toute critique de la politique de l'ancien régime et bloquait ainsi les efforts pour présenter la Révolution et la fondation de la République comme des événements positifs. C'est ce qui ressort également de l'application des « *principes sur la participation de l'école à la protection de la République* » au Württemberg. Après les avoir présentés dans son journal officiel²⁵, le ministre de l'Éducation revenait à une circulaire précédente, qui demandait que l'instruction civique enseigne le Traité de Versailles de manière que les élèves comprennent « *la monstruosité des intentions des ennemis et l'impossibilité de les remplir* »²⁶. L'instruction civique se transformait en un enseignement sur l'irrecevabilité du traité de paix.

La première réunion du Conseil pour l'enseignement civique illustre parfaitement le dilemme. Les élèves devaient être initiés à la constitution de la République. Ils devaient en outre connaître la situation actuelle de l'Allemagne et le développement qui y avait mené. Il s'agissait soit d'événements comme la fin de la guerre et la Révolution qui étaient utilisés par les conservateurs pour discréditer la République, soit des conditions du Traité de Versailles qui empêchaient la réconciliation avec les peuples voisins. C'est ainsi que l'enseignement civique, en thématissant la naissance et la situation difficiles de la République, pouvait donner une tribune aux plaintes des ennemis de la République et de l'entente avec les adversaires du temps de la guerre. Le levier en était la conception du « *Volkstum* », compris dans une dimension ethnique, biologique. « *Le "Volkstum" est la base de l'instruction civique, conclura le conseil, dont l'essence ainsi que le développement politico-culturel au sein de l'Empire allemand, des Allemands à l'étranger et de l'Autriche allemande doivent être portés à la connaissance des élèves* »²⁷. Le « *Volkstum* » était compris comme l'opposé positif du déchirement de la vie politique de la République. Sur le plan de la politique extérieure, il soulignait la communauté de tous les hommes de culture et de langue allemandes sans prendre en compte leur nationalité si bien que les frontières tracées par le Traité de Versailles apparaissaient arbitraires²⁸. C'est ainsi que le « *Volkstum* » faisait obstacle à l'acceptation de l'ordre politique de la République et de l'ordre international.

²⁴ GStA, I. HA, Rep. 76 VI, Sect. 1, z – Nr. 32, Bd. XII, p. 77.

²⁵ *Amtsblatt des Württembergischen Ministers des Kirchen- und Schulwesens*, 15, 1922, pp. 223-227 et 287-292.

²⁶ *Ibid.*, 14, 1921, p. 82.

²⁷ *Staatsbürgerliche Bildung. Entwicklung und Stand seit Inkrafttreten der Reichsverfassung. Denkschrift des Reichsministeriums des Inneren*, Leipzig, 1924, pp. 87-88.

²⁸ Max Grösser, « *Das deutsche Volkstum* », in Felix Lampe (dir.), *Staatsbürgerliche Erziehung*, Breslau, 1926, pp. 129-144.

Les Républicains essaient certes d'utiliser le concept du « *Volkstum* » pour prôner la réconciliation intérieure. Malgré les différences politiques ou religieuses qui opposaient les Allemands les uns aux autres, ils étaient toutefois des Allemands de vertu et de valeur nationale identique²⁹. Mais cette argumentation ne réussissait pas à étouffer la haine contre la République. La constitution, les droits civiques, les possibilités ouvertes par elle étaient passés sous silence. Par contre, le débat se déplaçait sur le champ de la politique extérieure. « *C'est l'esprit de notre constitution d'entretenir l'idée de l'unification avec l'Autriche* »³⁰, expliqua le social-démocrate Gustav Radbruch. L'impasse de l'argumentation se manifeste ici : l'identité de la République comme Etat du peuple (*Volksstaat*) demandait impérativement de prendre en compte les revendications concernant les populations de caractère allemand tout en remettant en cause les frontières tracées à Versailles. Ainsi, ce n'était pas le devoir constitutionnel de la réconciliation des peuples qui formait une part importante de l'instruction civique mais la revendication de la révision du Traité de Versailles. Les républicains convaincus ne pouvaient pas faire abstraction de cette logique fatale. Cela ressort de la réaction du ministre prussien de l'Éducation, le social-démocrate Konrad Haenisch, à la demande de « l'Association des Allemands à l'étranger » (*Verein für das Deutschtum im Ausland*). Ses prédécesseurs impériaux avaient refusé toute initiative de l'association³¹. Mais quand elle s'adressa en

1919 à Haenisch, en expliquant que par le passé l'enseignement s'était trop concentré sur l'histoire de l'Etat et les dynasties et en demandant de prendre plus en compte à l'avenir les aspects nationaux et culturels, c'est-à-dire également les populations allemandes à l'étranger, Haenisch marqua en note marginale : « *bien naturellement !* » La République qui – à l'opposé de la monarchie – mettait le peuple au centre de sa politique ne pouvait pas faire abstraction des autres Allemands vivant à l'extérieur des frontières tracées à Versailles.

VERS LA DÉROUTE

En ce qui concerne l'Autriche, il y avait même des arguments forts qui correspondaient au droit des peuples à décider eux-mêmes de leur sort. L'Assemblée nationale autrichienne avait déclaré le 12 novembre 1918 que l'Autriche allemande (*Deutschösterreich*) faisait partie de la République allemande qui venait d'être déclarée à Berlin. La Constitution de la République de Weimar prévoyait l'unification avec l'Autriche (article 60). Seuls les Traités de Versailles (article 80) et de Saint Germain (article 88) l'interdisaient. L'union avec l'Autriche remettait donc en cause les traités de paix, et en cela la réconciliation avec les voisins, les anciens ennemis de la guerre.

Au parlement prussien, les députés démocrates utilisaient ce thème pour démontrer l'échec historique de la monarchie. Les Habsbourg et les Hohenzollern ne pouvaient pas s'entendre en raison de leurs intérêts dynastiques. L'image suivante devait être présentée à la jeunesse allemande dans les écoles : « *Là où Bismarck n'a pas réussi, la*

²⁹ Gustav Radbruch, « Die Aufgaben des staatsbürgerkundlichen Unterrichts », in Lampe, Franke (dir.), *op. cit.*, pp. 145-158, ici p. 146.

³⁰ *Ibid.*

³¹ Cf. note 5.

République allemande réussira»³². Ces tentatives de développer des projets qui donnaient à la République une telle mission nationale avaient de funestes effets. Elles réveillaient des attentes qui étaient impossibles à réaliser et faisaient obstacle à la réconciliation avec les voisins. Pire encore, elles ouvraient le débat sur un champ où la République ne pouvait que perdre. Les concepts didactiques développés sur ce sujet ne visaient pas la citoyenneté de la République mais la révision des frontières. La jeunesse devait apprendre «*qu'en tant qu'Allemands nous sommes tout d'abord des membres de notre peuple, et après seulement des citoyens de l'Empire allemand. Le territoire du peuple et le territoire de l'Empire ne sont pas identiques*»³³. Ces conceptions n'avaient plus rien de commun avec les positions défendues par Radbruch ou Hae-nisch, car le peuple ou le «*Volkstum*» n'étaient plus connectés à l'ordre démocratique de la République mais ils étaient transformés en argument pour la révision des frontières: «*Ce doit être une évidence pour la jeunesse allemande que nous autres Allemands resterons sans trêve ni repos jusqu'à ce que tous ceux qui sont allemands et qui veulent devenir allemands aient trouvé leur patrie dans l'Etat allemand*»³⁴.

L'argumentation se retournait contre la République qui s'avérait incapable de réaliser

³² *Verhandlungen des Preussischen Landtags*, 2. Wahlperiode 1925-28, 163, *Sitzung vom 6. Mai 1926, Sitzungsberichte*, vol. 8, p. 11216.

³³ Theodor Steudel, «Der Geschichtsunterricht der Unterstufe», in Hermann Pinnow, Ernst Wilmanns, Theodor Steudel (dir.), *Lehrerbuch für die Mittelstufe. I. Teil. Beiträge zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts (Der neue Geschichtsunterricht, Band 2)*, Leipzig, 1932, pp. 31-41, ici p. 36.

³⁴ Theodor Steudel, «Österreich im Geschichtsunterricht», in Pinnow, Wilmanns, Steudel (dir.), pp. 225-244, ici p. 225.

de tels projets. La dynamique du thème, une fois lancée, ne pouvait pas être arrêtée. Ainsi étaient construits les modes de perception et d'interprétation qui permettraient, après 1933, que l'expansion de l'Allemagne nazie n'apparaisse pas aux Allemands comme des actes agressifs, mais comme l'abolition d'une situation injuste et insupportable.

Les mêmes mécanismes jouaient dans d'autres domaines, par exemple en ce qui concerne l'armement allemand. Le Traité de Versailles stipulait que le désarmement de l'Allemagne serait la première étape d'un désarmement général (5^e section du traité). Mais cette intention ne fut pas réalisée. Les anciens ennemis continuaient à entretenir des armées importantes tandis que l'armée allemande était limitée à 100 000 hommes et que le service militaire était interdit en Allemagne. Cette situation apparaissait injuste et menaçante aux yeux de beaucoup d'Allemands. Les livres d'instruction civique expliquaient dans les chapitres sur les devoirs du citoyen que les vainqueurs de la guerre avaient interdit aux Allemands le service militaire de manière à ce que l'Allemagne se trouve sans protection, entourée par des voisins bien armés. L'instruction civique ne pouvait pas éviter le sujet, car l'organisation de la défense nationale concerne bien évidemment les futurs citoyens. Mais en expliquant la situation militaire, le déséquilibre au détriment de l'Allemagne devenait évident. C'est presque automatiquement que la République apparaissait comme le système de la faiblesse. Cette impression entretenait la nostalgie de l'ancien régime, quand l'Allemagne était une puissance mondiale, et préparait les esprits pour le réarmement allemand. Pour la République, il était déjà trop tard, en 1932, quand les Alliés firent des

concessions importantes lors de la conférence de Genève sur le désarmement. Ainsi, c'était également dans la logique de l'instruction civique de la République de Weimar que la politique de réarmement de l'Allemagne nazie apparaissait aux Allemands de l'époque non comme la préparation d'une nouvelle guerre mondiale mais comme la réparation d'une injustice.

Il ne s'agit surtout pas de justifier le comportement des Allemands après 1933, ni de faire le procès de la République de Weimar, mais de comprendre et les conditions dans lesquelles les contemporains ont agi et l'enchaînement de leurs actions. Les conditions du Traité de Versailles, qui rendaient la vie de la nouvelle République difficile et portaient atteinte à sa réputation, engendraient une dynamique fatale: l'enseignement civique devenait de plus en plus un enseignement anti-Versailles, un enseignement qui devait fortifier le sentiment national allemand. Mais dans cette perspective, la République apparaissait comme un régime politique faible et « anti-allemand », ayant accepté des conditions de paix vécues comme humiliantes. Pour échapper à cette logique, les républicains accentuaient leurs refus du Traité de Versailles sans pouvoir changer l'image de la République, bien au contraire; ils entretenaient des attentes impossibles à réaliser dans le système de Versailles. C'est ainsi que l'instruction civique se détournait au cours des années 1920 de l'esprit de la Constitution de Weimar et mettait en doute la légitimité nationale du régime républicain. Dans la mesure où le statu quo du moment était inacceptable aux yeux des contemporains, ils n'arrivaient pas à se couper du passé impérial, à reconnaître le caractère complètement différent de leur présent. ↵

ANALYSE DES PROCESSUS PÉDAGOGIQUES EN HISTOIRE ET EN ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ. UN PROJET DE RECHERCHE BASÉ SUR L'UTILISATION DE LA VIDÉO DANS LES CANTONS SUISSES D'ARGOVIE, DE BERNE ET DE ZURICH

DANIEL V. MOSER-LÉCHOT, UNIVERSITÉ DE BERNE ET MONIKA WALDIS, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE D'ARGOVIE

INTRODUCTION

Depuis un certain temps mais surtout avec les études TIMSS et PISA et – plus spécialement pour le domaine de l'éducation civique – avec la « Civic Education Study », les portes se sont entrouvertes à l'enseignement visant la formation politique. Les experts en formation et le public connaissent aujourd'hui beaucoup mieux qu'il y a 15 ans l'impact de l'école sur la formation. On ne sait pas vraiment en revanche ce que font les jeunes et les enseignants durant l'enseignement et comment les processus pédagogiques et didactiques sont initiés et se déroulent dans le détail. Dans le cadre du projet « Histoire et politique dans l'enseignement »¹, deux caméramen ont eu accès à près de 50 salles de classes dans les cantons d'Argovie, de Berne

et de Zurich et ont filmé le déroulement de l'enseignement d'une leçon simple et double en histoire et/ou en formation politique. Les séquences d'enseignement filmées permettent de se faire une idée représentative de la pratique de l'enseignement dans le domaine de l'histoire et de la politique au niveau secondaire I durant la 9^e année scolaire. La présente contribution décrit la démarche de recherche du projet en cours et, dans le dernier chapitre, montre, sur la base d'un exemple, les perspectives possibles d'analyse des vidéos d'enseignement.

1. SITUATION DE DÉPART

1.1 *L'état de la recherche*

La Suisse n'étant pas impliquée dans l'étude comparative « Youth and History » (Angvik et v. Borries, 1997) menée au niveau européen, nous ne disposons pas d'informations à large échelle sur l'enseignement de l'histoire. Diverses enquêtes menées au niveau régional, comme par exemple l'étude de Barth, Messmer, Moser et Oggenfuss (2000) conduite à la demande de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique de Suisse centrale, révèlent des performances très inégales et, au-delà de cet

¹ Il s'agit ici d'un projet de collaboration intégré dans trois Hautes Ecoles spécialisées de Suisse alémanique et dans l'Université de Zurich. Les institutions participantes et les initiateurs du projet sont les suivants : Haute Ecole pédagogique d'Argovie, Prof. Peter Gautschi, Haute Ecole pédagogique de Zurich, Prof. Pit Wiher, Formation des maîtres du niveau secondaire I du canton et de l'Université de Berne, Dr Daniel V. Moser-Léchet, Institut pédagogique de l'Université de Zurich, Prof. Dr Kurt Reusser.

Collaborateurs du projet : Dr Alex Buff, Lic. Phil. Jan Hodel, Lic. Phil. Monika Waldis, Domenica Flütsch, Regina Suhner.

aspect, soulèvent la question de la qualité de l'enseignement pour expliquer ce résultat. L'étude ne portait pas sur les différents processus d'enseignement et l'on ne dispose donc pas de résultats détaillés sur les rapports entre les caractéristiques de la qualité de l'enseignement et ses résultats.

Haerberli et Hammer (2003), qui ont enquêté au Cycle genevois d'orientation, ont constaté chez un grand nombre d'élèves interrogés des attentes pouvant être qualifiées de très traditionnelles par rapport à l'enseignement de l'histoire; les intéressés souhaitent en effet une présentation des événements historiques à la fois linéaire et dénuée de toute controverse, ce qui d'ailleurs correspond à ce qui est pratiqué dans la plupart des classes. L'enquête révèle le danger d'une surcharge de certains groupes d'élèves et insiste sur l'importance d'une introduction soigneuse des apprenants à de nouvelles approches et manières de concevoir l'histoire. Il est difficile de savoir si ces préoccupations sont prises en compte dans la pratique.

En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, on ne dispose également que de peu d'informations concrètes sur les processus pédagogiques et didactiques utilisés actuellement dans l'enseignement. Les milieux spécialisés s'accordent plutôt à reconnaître le niveau insuffisant de l'éducation à la citoyenneté en Suisse, comme l'a démontré une enquête auprès d'experts réalisée par Reichenbach (1998). Le lecteur des deux publications réalisées dans le cadre de deux congrès sur ce thème à l'Université de Fribourg arrive à la même conclusion (Reichenbach et Oser, 1998, 2000).

Au niveau international, la « IEA Civic Education Study » (Torney-Purta, Lehmann, Oswald

et Schulz, 2001) fournit des données empiriques sur l'impact de l'éducation à la citoyenneté. En comparaison avec 27 autres pays, les élèves suisses ont un niveau de connaissances inférieur à la moyenne et leur capacité de compréhension des processus politiques se situe quant à lui dans la moyenne; on relève également que les élèves sont peu disposés à participer à des processus démocratiques (cf. Oser et Biedermann, 2003). On notera que les élèves du Tessin et de Romandie présentent de meilleurs résultats que ceux de Suisse alémanique où « l'éducation à la citoyenneté » n'a pas réussi à s'imposer comme discipline enseignée à part entière.

Les résultats présentés au niveau international par la *Civic Education Study* laissent supposer que l'environnement structurel, comme par exemple un nombre d'heures de cours trop limité ou l'absence de systématique dans l'élaboration des thèmes, des contenus et des compétences selon le principe du curriculum en spirale, sont autant d'éléments qui ont des impacts sur l'atteinte des objectifs. En outre, les méthodes didactiques et conceptions pédagogiques choisies ne semblent pas apporter les résultats escomptés.

On objectera que la direction privilégiée au niveau international par la *Civic Education Study* sur la comparaison de l'impact des formations ne permet pas une approche différenciée des processus pédagogiques et didactiques dans l'enseignement. De même, nous ne disposons pratiquement pas d'informations sur la pratique actuelle de l'enseignement.

1.2 Point de départ de l'étude: l'environnement institutionnel

Dans les cantons sur lesquels porte l'étude, soit Argovie, Berne et Zurich, l'environnement

structurel et institutionnel de l'enseignement pour les disciplines concernées présente, à bien des égards, une physionomie très diverse :

- Selon les programmes, l'enseignement de l'histoire dans les cantons de Berne (partie alémanique) et de Zurich est partie intégrante d'une nouvelle discipline (« Nature-Homme-Environnement », ou « Homme et environnement ») ; dans le canton d'Argovie, en revanche, elle est une discipline à part entière.
- Dans le canton de Zurich, le caractère contraignant du programme se limite presque exclusivement aux objectifs d'apprentissage ; dans le canton de Berne, il s'applique aux objectifs d'apprentissage et aux contenus. Dans le canton d'Argovie, tant les objectifs d'apprentissage que les contenus sont régis par des directives très précises.
- Dans les trois cantons concernés, aucun support pédagogique n'est imposé pour l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Les supports et le matériel pédagogiques utilisés présentent par conséquent une grande diversité.

Une éventuelle influence des conditions décrites ci-dessus sur la qualité de l'enseignement dans ces deux disciplines pour les trois cantons concernés n'est pas constatée. Seul un état de situation sur les formes d'enseignement actuellement poursuivies et sur la qualité de l'enseignement est observé.

2. LE PROJET « HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS L'ENSEIGNEMENT »

2.1 Objectifs

Le projet de recherche « histoire et éducation à la citoyenneté dans l'enseignement » entend

appréhender et évaluer la situation de l'enseignement dans les domaines de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au niveau secondaire I en 9^e année dans les trois cantons précités. Ce projet vise en premier lieu à dresser un instantané de l'enseignement pratiqué actuellement dans ces deux disciplines et analyser le rapport existant entre conditions, formes et impact de l'enseignement sur la base d'un sondage représentatif au niveau statistique. L'étude a pour but de :

- élaborer une image, à la fois nuancée et représentative, de l'enseignement dans les domaines de l'histoire et de la politique au niveau secondaire I, 9^e année, tous niveaux scolaires confondus (description) ;
- analyser les relations de cause à effet entre le contexte de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il se déroule (attitudes des élèves vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage, caractéristiques des expertises des enseignants, disponibilité du matériel d'enseignement, etc.), caractéristiques de l'enseignement et de son impact (savoir, aptitudes et attitudes) ;
- développer des approches méthodologiques et des outils d'analyse apportant une compréhension plus grande des processus d'enseignement et de la qualité de l'enseignement dans les disciplines de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

Les résultats de la recherche scientifique doivent être exploités au niveau de la formation de base et de la formation continue des enseignants. Des exemples de visualisation, sous forme d'enregistrement de séquences vidéo, constituent un élément important qui permet d'aborder en profondeur des situations d'enseignement concrètes avec des questionnements et des perspectives très diverses.

2.2 Démarche de recherche

L'impact d'une formation, tel qu'il a été par exemple appréhendé dans la «IEA Civic Education Study», ne se limite pas au seul résultat de l'enseignement dans le cadre scolaire mais constitue le résultat de l'interaction entre différents facteurs considérés dans un système de formation. Depuis quelque temps, la recherche pédagogique met l'accent sur la conditionnalité systématique de la qualité de l'enseignement (cf. par ex. Reusser et Pauli, 2003, Helmke, 2003). Les modèles systémiques définissent l'enseignement comme le rapport entre prestation de formation et profit, lesquels sont eux-mêmes soumis à différents facteurs comme les programmes scolaires, les systèmes scolaires, les traditions pédagogiques, le contexte socioculturel, etc.

En d'autres termes, divers critères de qualité se profilent dans l'enseignement :

- la prise en considération de données qui interviennent à différents niveaux du système de formation (individu, classe, conditions cadre structurel) ainsi que dans différents domaines (enseignement, milieu familial de l'élève, formation des enseignants) ;
- la recherche de certains critères d'évolution scolaire (objectifs d'apprentissage) comme par exemple le niveau de connaissances scientifiques et le savoir sur les méthodes de travail spécialisées, l'intérêt dans la matière et dans les sujets abordés, la conception personnelle du savoir et la motivation à la performance ;
- l'analyse de divers facteurs d'impact sur l'enseignement comme par exemple la motivation à l'apprentissage des élèves, le degré de socialisation politique dans la sphère familiale, la force de persuasion de l'enseignant pour inciter l'élève à apprendre

et à atteindre les objectifs d'enseignement, la présence de supports pédagogiques adaptés, etc.

Les prémisses du projet, qui consistent à déterminer la qualité de l'enseignement sous diverses perspectives, se traduisent concrètement comme suit :

- implication d'approches diverses autour de l'enseignement : la vision « interne » des enseignants et des élèves et la vision « externe » d'« experts » de la didactique générale et de la didactique de discipline, de la recherche pédagogique, des sciences politiques et historiques ;
- utilisation de diverses méthodes par la saisie et l'analyse des données : données vidéo et questionnaire écrit ; accès qualitatif et quantitatif ;
- appréhension de divers moments de la pratique de l'enseignement : enregistrements de certains segments (cours enregistrés sur support vidéo avec questionnaire final adressé aux enseignants et aux élèves), mais également démarche d'enquête sur une longue durée (questionnaire sur l'enseignement en général).

2.3 Méthode

Pour saisir une image nuancée de la réalité de l'enseignement, des enregistrements vidéo ont été réalisés ainsi que des enquêtes écrites auprès des élèves et des enseignants. Voici le détail de ces différentes démarches.

ENREGISTREMENTS VIDÉO

Dans près de 45 classes du niveau secondaire I (9^e degré) choisies au hasard, un enregistrement vidéo a été réalisé sur une leçon « d'histoire » simple ou double. Les données vidéo permettent la description qualitative des

contenus et des thèmes d'enseignement, des méthodes didactiques et pédagogiques utilisées, des activités d'apprentissage des élèves, de la culture des interactions, etc., ainsi que l'énumération quantitative des activités d'enseignement mises en évidence.

QUESTIONNAIRES ÉCRITS À L'ISSUE DE LA LEÇON FILMÉE

À l'issue de l'enregistrement vidéo, un questionnaire écrit a été remis aux enseignants et aux élèves. L'objectif de ce questionnaire était d'approfondir le niveau d'information nécessaire permettant de mieux comprendre l'enregistrement de la leçon. Les élèves ont été interrogés sur leur intérêt suscité par la leçon, sur leur motivation personnelle à l'apprentissage et sur leurs propres activités d'apprentissage. Les questions posées aux enseignants portaient sur le contexte de la leçon, la préparation de l'enseignement et sur le déroulement de l'heure d'enseignement filmée.

ENQUÊTE GÉNÉRALE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

En complément des enregistrements vidéo, enseignants et élèves ont été invités à répondre à un questionnaire écrit de portée générale. Les questions adressées aux élèves portent sur leurs perceptions de l'enseignement dans les disciplines «histoire» et «éducation à la citoyenneté», sur le savoir spécialisé, sur des éléments plus individuels comme l'intérêt, la motivation à l'apprentissage et leur conception personnelle d'un sujet ainsi que sur l'importance accordée à l'histoire et à la politique dans le milieu familial. En référence à Bromme (1992), le questionnaire général pour les enseignants comprend cinq domaines du savoir profes-

sionnel des enseignants². En outre, des données sur la mise en œuvre de l'enseignement d'un point de vue didactique et des informations sur le contexte sont relevées.

Le questionnaire général est réalisé par le biais d'un échantillon vidéo (près de 45 classes) et par un échantillon complémentaire – le but étant de disposer d'une sélection représentative de 90 classes et 240 enseignants. L'élargissement de l'échantillon permet de confronter les résultats obtenus dans les vidéos sur la base d'une population plus importante et de les réintégrer dans le contexte des trois cantons.

2.4 Digression : pourquoi des études vidéo ?

Les analyses comparatives basées sur des vidéos ouvrent de nouvelles perspectives à la recherche pédagogique. Par rapport aux méthodes traditionnellement utilisées comme les questionnaires, les interviews ou les observations de cours, le recours à la vidéo, dans la recherche de processus pédagogiques surtout, présente de nombreux avantages : un enregistrement vidéo peut être visionné par différentes personnes, d'une manière répétée et indépendamment du moment de l'enregistrement (cf. Petko, Waldis, Reusser et Pauli, 2003). En outre :

- l'analyse vidéo permet de mieux saisir la complexité des processus pédagogiques et d'aller à l'encontre d'une faiblesse notoire de la pratique pédagogique, laquelle, sur la base d'observations individuelles, cherche

² Bromme (1992) fait une distinction entre les connaissances par rapport à la discipline enseignée, les connaissances spécifiques au monde de l'école, la philosophie des différentes disciplines, les connaissances pédagogiques et didactiques spécifiques à la discipline enseignée et les connaissances pédagogiques en général.

- très rapidement à émettre un jugement sur la qualité de l'enseignement;
- elle permet l'analyse de différentes séquences d'enseignement sous plusieurs angles et questionnements et ce, par des experts représentant des spécialités diverses;
 - elle facilite l'intégration d'analyses quantitatives et qualitatives;
 - des analyses secondaires du matériel de données à un moment ultérieur sont envisageables;
 - la communication des résultats sur la base des séquences filmées, dans la mesure où les personnes filmées donnent leur consentement.

A l'opposé des méthodes d'enquête traditionnelles, les analyses vidéo ne requièrent pas l'élaboration préalable d'un questionnaire précis ni d'une grille de catégories. Elles laissent ainsi une marge de manœuvre permettant de faire face aux inconnues inhérentes à toute démarche d'enquête.

Mais ces avantages ont aussi un inconvénient: la préparation et l'analyse des données vidéo mobilisent beaucoup de ressources en temps et en personnel. Les dernières innovations techniques dans le domaine des logiciels vidéo³ permettent certes une analyse efficace d'importants corpus de données; l'investissement financier pour mener à bien une telle étude reste néanmoins considérable.

3. PERSPECTIVES DE CODAGE POUR L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT SUR LA BASE D'UN EXEMPLE CONCRET

Quels enseignements sur l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté pouvons-nous attendre des données vidéo à notre disposition? Elles permettent, en premier lieu, la mise en évidence de caractéristiques du processus pédagogique. La saisie systématique des séquences d'enseignement suppose la mise au point, au préalable, d'une grille d'analyse. A cet égard, la définition de catégories dans une dynamique cyclique, qui intègre des connaissances spécifiques relevant de la didactique générale et de la didactique de discipline d'une part et des informations provenant de l'observation précise de certaines séquences filmées d'autre part, se révèle être une démarche tout à fait favorable. La formulation d'une définition d'un code présuppose la description précise des actions et des activités déployées dans le cadre de l'enseignement. L'application des codes sur les séquences d'enseignement filmées permet de visualiser ou d'illustrer les représentations théoriques sur la base d'exemples concrets d'enseignement. Dans une étape ultérieure, il est procédé au recensement des modèles et activités d'enseignement mis en évidence. Ces données permettent à ce stade de relever la fréquence de certaines formes d'apprentissage ou pédagogiques, d'activités spécifiques aux élèves, de l'utilisation de manuels scolaires, d'illustrations, de documents filmés ou d'Internet, etc. Dans un deuxième temps, des interprétations au niveau qualitatif peuvent être faites, comme par exemple sur le mode d'utilisation des sources, images ou textes, ou encore sur la manière dont les

³ Par exemple les programmes « Videograph » ou « vprismTM ».

travaux de groupe peuvent être introduits dans le cours.

Un exemple concret tiré de l'étude préliminaire nous permet de mettre en évidence certains aspects primordiaux de l'éducation à la citoyenneté pouvant être observés sur la vidéo consacrée à l'enseignement. Le choix des catégories d'observation au niveau de la didactique générale et de la didactique de discipline présentées ci-après résulte d'une étape intermédiaire dans la détermination du code. Elles seront en permanence concrétisées dans le cadre du processus d'analyse et illustrées à l'aide d'exemples vidéo.

A l'heure actuelle, les catégories d'observation suivantes relevant de la didactique générale et de la didactique de discipline ont été retenues :

FORMES SOCIALES ET DE TRAVAIL

L'alternance entre phases de dialogue et phases de travail en classe rythme le cours. Dans les phases de travail, le travail de groupe est au premier plan ; le travail individuel domine durant la troisième partie.

MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES/ ACCOMPAGNEMENT DIDACTIQUE

Les explications de l'enseignant et les exposés des élèves alimentent la phase « publique ».

Exemple de cas : heure double sur le thème « le conflit irakien », 9^e degré, école secondaire « générale », canton de Berne (2003)

Partie I : après avoir donné le bonjour à ses élèves, l'enseignant passe brièvement en revue les événements qui se sont écoulés. Les arrière-plans du conflit en Irak, tel était le thème choisi. Les élèves ont travaillé dans des petits groupes sur cinq thèmes différents et ont présenté les résultats dans un bref exposé. La première partie du cours était consacrée à la présentation de ces brefs exposés.

Partie II : (directive 1) en imaginant 6 personnages fictifs, qui ont d'une manière ou d'une autre un lien avec l'Irak (sénateur américain, citoyenne noire américaine, historien juif allemand, représentant français au Conseil de sécurité de l'ONU, musulmane irakienne, réfugié irakien) des opinions divergentes sur la guerre qui s'annonce doivent être formulées. Des informations sur l'Irak, rassemblées durant le cours, doivent être intégrées dans les déclarations des personnalités fictives. Les élèves travaillent en groupe. Dans la phase d'évaluation, un rapporteur/une rapporteuse fait la synthèse des résultats de son groupe.

Partie III : (directive 2) l'enseignant-e demande aux élèves de rédiger par écrit sur le rouleau transparent d'un rétro-projecteur une réflexion sur la guerre qui risque d'éclater. A la fin de l'heure double, les réflexions sont rétro-projetées. Il est demandé aux élèves de lire les déclarations de leurs camarades sans autre commentaire.

Lors des moments consacrés aux travaux de groupe, l'enseignant se déplace d'un groupe à l'autre. Il pose des questions et conseille individuellement les élèves.

TYPE D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Pour leurs exposés, qui occupent la première partie du cours, les élèves intervenants doivent être capables de transposer les informations dont ils disposent sur un nouveau support (formulation libre des réflexions les plus importantes, nouveau cadre de communication : exposé) ; les autres, en tant qu'auditeurs, doivent faire preuve de réceptivité à ces nouvelles informations. La directive 1 requiert de l'élève une analyse des conditions de vie d'une personne déterminée. Des arguments développés font idéalement appel à des connaissances préalables historiques et politiques des élèves sur différents sujets (Seconde Guerre mondiale, situation des Noirs aux USA, fonction et mission de l'ONU, etc.) ainsi que les informations sur l'Irak contenues dans les exposés des élèves. La directive 2 demande des apprenants la capacité de formuler leur propre opinion en l'argumentant avec le plus de concision et de pertinence possible.

DIFFÉRENCIATION/INFORMATION DES ÉLÈVES

Les présentations des résultats pour la directive 1 reflètent les avis très nuancés des élèves. La directive est caractérisée par une certaine ouverture qui autorise des résultats de qualité diverse et dépendant du niveau de savoir et des connaissances préalables de chaque élève.

CARACTÈRE D'ACTUALITÉ/QUOTIDIENNETÉ

Des événements marquant l'actualité internationale constituent le point de départ du cours ; le travail porte sur l'étude de leurs causes et leur évolution.

CARACTÈRE DE CONTROVERSE

La directive 1 vise à faire surgir les éléments de la controverse inhérents au sujet traité. Elle contient également une incitation au changement de perspective et la capacité de se mettre à la place de l'autre (empathie).

CONDUITE VERS LA CAPACITÉ DE DISCERNEMENT PERMETTANT D'ÉMETTRE UN JUGEMENT POLITIQUE ET MORAL

La directive 2 incite les élèves à formuler des réflexions personnelles de partisan ou d'opposant à la guerre en Irak. Dans notre exemple, elles s'expriment d'une manière très passionnelle. Dans quelques cas, les élèves nuancent fortement leur opinion.

Les points énumérés ci-dessus ne sont que quelques-unes des perspectives d'observation pouvant être utilisées avec du matériel vidéo. Dans le cadre du processus de recherche, d'autres perspectives viendront s'ajouter.

Pour conclure, on retiendra que le potentiel d'information donné par des leçons enregistrées sur vidéo a aussi ses limites. Les analyses vidéo se bornent à l'observation de structures visuelles dans l'enseignement ; l'appréhension des caractéristiques de structures culturelles profondes, par exemple l'appréhension de modes de pensée et de compréhension chez les élèves, doit se faire par d'autres moyens. Les questions complémentaires par écrit (questionnaires) prennent en considération de telles caractéristiques et d'autres encore. Au moment où cet article est rédigé (printemps 2005), le relevé des données est achevé. La phase d'analyse peut commencer. Les premiers résultats du projet de recherche « Histoire et éducation à la citoyenneté dans l'enseignement » seront disponibles dans le courant de l'année 2006. ↗

BIBLIOGRAPHIE

- Angvik, M., Borries B. von (1997), *Youth and History. A comparative survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hamburg, Körber.
- Barth, J., Messmer, K., Moser, U., Oggenfuss, F. (2000), *Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? 'Geschichte und Politik' messen. Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen*, Ebikon, ZBS.
- Bromme, R., (1992), *Der Lehrer als Experte. zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Huber.
- Gautschi, P., (1999), *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*. Buchs AG, Bern, Lehrmittelverlag Kanton Aargau, Berner Lehrmittel- und Medienverlag, 1999.
- Haeberli, P., Hammer, R., (2003), « Les élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement », in *Le cartable de Cléo*, n° 3, pp. 202-215.
- Helmke, A., (2003), *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze, Kallmeyer.
- Oser, F., Biedermann, H., (2003), *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*, Chur, Rüegger.
- Reichenbach, R., (1998), « Abandoning the myth of exceptionality. On civic education in Switzerland », in Torney-Purta, J. et al. (eds.), *Civic education across countries. Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in coop. with Eburon Press, pp. 557-581.
- Reichenbach, R., Oser, F. (1998), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Perspektiven aus der Deutschschweiz und der Westschweiz. L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse*, Fribourg, Editions Universitaires.
- Reichenbach, R., Oser, F. (2000), *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse*, Fribourg, Editions Universitaires.
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C., Reusser, K., (2003), « Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung », *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35 (6), pp. 265-281.
- Reusser, K., Pauli, C., (2003), *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie*, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, CD-Rom.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W., (2001), *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

RACISME(S) ET CITOYENNETÉ : DANS LA DYNAMIQUE DU RAPPORT BERGIER

PATRICK DE LEONARDIS, GYMNASÉ DE LA CITÉ, LAUSANNE

LE RAPPORT BERGIER? ET APRÈS?

A l'occasion de la publication du rapport final de la Commission indépendante d'experts (CIE) « Suisse – Seconde Guerre mondiale », le 22 mars 2002, le Conseil fédéral déclarait :

*« La Suisse peut considérer avec confiance les efforts engagés pour une meilleure compréhension de son histoire. C'est dans le même esprit que le Conseil fédéral prend connaissance des résultats finaux de la Commission. Il appartient avant tout aux citoyennes et citoyens, au corps enseignant, aux milieux scientifiques de forger leur opinion, de discuter ou compléter ces résultats »*¹. L'institution scolaire, explicitement sollicitée par les autorités fédérales, devait ainsi non seulement se mettre au diapason de l'apport historique évident des travaux de la Commission, mais également susciter en son sein les débats salutaires que soulèverait, grâce à l'éclairage de ce nouveau rapport officiel, l'histoire suisse pendant la période nazie. Bien.

Pour Jean-François Bergier lui-même, « l'aboutissement normal et heureux » de son rapport

serait que « l'enseignement scolaire en tienne compte de manière durable »².

Au-delà d'un improbable « manuel-d'histoire-suisse-à-la-lumière-des-derniers-développements-historiographiques-et-autres-rapports-officiels » à l'usage de l'enseignement obligatoire, les tentatives de donner un écho plus large aux travaux de la CIE, vingt-huit volumes publiés recouvrant 11 000 pages, la plupart en allemand, ne serait-ce que des conclusions des rapports intermédiaires sur l'or ou sur les réfugiés, et bien sûr des cinq cents pages du rapport final, ne sont pas légion. Certes, le site Internet de la Commission, toujours en ligne depuis trois ans, constitue une source d'informations de première importance. Certes, la brochure de Charles Heimberg, *Le rapport Bergier à l'usage des élèves*³, rend de fiers services aux enseignants qui veulent aborder le sujet avec leurs élèves, par le truchement d'extraits significatifs et d'un choix de documents bien ciblés. Mais elle est centrée essentiellement sur la

¹ Déclaration du Conseil fédéral à l'occasion de la publication du rapport final de la Commission indépendante d'experts « Suisse – Seconde Guerre mondiale » (22 mars 2002), téléchargeable sur le site de l'administration fédérale, www.admin.ch, ou sur celui de la CIE, www.uek.ch.

² Cf. les propos de Jean-François Bergier parus dans la presse romande suite à la publication du rapport final, notamment dans *L'Hebdo* du 21 mars 2002 et *Le Temps* du 26 mars 2002.

³ *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale; la question des réfugiés*. Documentation présentée par Charles Heimberg, deuxième édition après la publication du rapport final, Genève, CO, avril 2002, 48 p. Téléchargeable sur le site www.didactique-histoire.net.

question des réfugiés et il faudrait lui donner la forme éditoriale qu'elle mérite.

Quant au *Rapport Bergier pour tous*⁴ du journaliste Pietro Boschetti, il aura fallu toute l'abnégation de son auteur et le soutien d'un éditeur indépendant pour que le projet d'une version *light* du *Rapport* prenne le chemin des librairies. La fondation bâloise qui devait financer le projet ayant en effet récusé son engagement, la version allemande de cette synthèse est restée lettre morte. Une diffusion publique conséquente et raisonnée du travail de la Commission se heurte encore à des pressions importantes en Suisse alémanique⁵.

S'il est vrai qu'il faudra sans doute encore du temps pour que le *Rapport* trouve sa place naturelle⁶ parmi les matériaux permettant aux enseignants d'aborder sereinement le thème de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale, les travaux de la Commission Bergier ont en revanche conduit les autorités fédérales à prendre conscience que la Suisse devait se mobiliser davantage sur des problématiques liées à l'exclusion. Rappelons que, suite au rapport intermédiaire de la CIE sur les réfugiés, publié en 1999, la Confédération a engagé un crédit de 15 millions de francs sur cinq ans afin de renforcer la sensibilisation aux droits de l'homme, la prévention et la lutte contre le racisme. Ce fonds spécial a permis de soutenir depuis

diverses initiatives, dont la publication d'un matériel pédagogique ambitieux, sorti de presse en septembre 2005 : *Racisme(s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action*⁷. Il s'agit d'un classeur ressource de plus de quatre cents pages destiné à l'enseignement, à la formation et plus généralement à l'action sociale et pédagogique. Le profil scientifique et professionnel des deux codirectrices d'édition laisse à lui seul entrevoir l'identité de l'objet. Monique Eckmann, sociologue de formation et professeure à la Haute école de travail social – Institut d'études sociales (hets-ies) de Genève, est une chercheuse reconnue sur le plan international ; ses récentes publications dans le domaine des dynamiques interculturelles, de la mémoire et de la formation pour l'éducation à la démocratie, aux droits humains et à la paix font autorité en la matière⁸. Michèle Fleury est quant à elle historienne ; elle a participé à l'édition des *Documents diplomatiques suisses* ; adjointe scientifique à l'hets-ies, elle a également collaboré à la Commission

⁴ Pietro Boschetti, *La Suisse et les nazis. Le Rapport Bergier pour tous*, Genève, éditions Zoé, 2004, 189 p.

⁵ Cf. « De quelques exemples – malheureux – de pressions exercées sur l'histoire enseignée » dans ce numéro du *Cartable de Clío*, pp. 209-213.

⁶ Cf. « A propos du Rapport Bergier », *Le cartable de Clío*, n° 2, 2002, pp. 11-20 et l'article de Pierre-Philippe Bugnard, « Rapports, mémentos, manuels... "Et bien, apprenez maintenant !" », *Revue Suisse d'Histoire*, Bâle, Schwabe, 51^e année, n° 3, 2001, pp. 354-363.

⁷ Monique Eckmann et Michèle Fleury (dir.), *Racisme(s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action*, produit par les éditions ies de la Haute école de travail social–Institut d'études sociales (hets-ies), Genève, 2005, 419 + XXVIII p. Ce projet a été réalisé conjointement avec la Fondation pour l'Education et la Tolérance (FET), et soutenu par le Fonds de lutte contre le racisme de la Confédération, le Département de l'instruction publique de Genève, le Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud et les Bureaux de l'intégration des cantons de Genève et de Neuchâtel.

⁸ Citons notamment, en collaboration avec Miryam Eser Davolio, *Pédagogie de l'antiracisme. Aspects théoriques et supports pratiques*, Genève, Le Mont/Lausanne, ies éditions et LEP, 2002, 178 p. ; *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*, Genève, ies éditions, 2004, 268 p. (voir le compte rendu dans ce numéro du *Cartable*) ; « La pédagogie de la mémoire face aux identités plurielles. Réflexions à partir du programme "Confrontations" », *Le cartable de Clío*, n° 4, 2004, pp. 145-151.

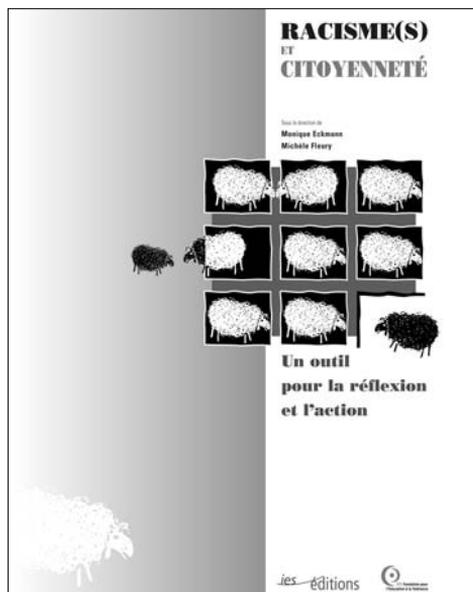
indépendante d'experts « Suisse – Seconde Guerre mondiale ».

Pour mener à bien leur projet, elles ont réuni une quarantaine d'auteurs d'horizons les plus divers : journalistes, juristes, psychologues, ethnologues, philosophes, enseignants, historiens, parmi lesquels des membres de la CIE. Les liens généalogiques entre le Rapport Bergier et cette publication dépassent donc le simple soutien financier du Fonds spécial de lutte contre le racisme de la Confédération. Certaines des quelque cinquante contributions du classeur (analyses, témoignages, documents historiques et propositions d'intervention) sont issues directement ou indirectement des travaux de la Commission. Les lecteurs assidus du *Cartable de Clio* reconnaîtront d'ailleurs les signatures d'auteurs ayant publié dans ses colonnes : outre Monique Eckmann, relevons encore les noms de Bouda Etemad, Thomas Huonker, Margarita Sanchez-Mazas et Charles Heimberg.

À l'origine de cette entreprise, la Fondation pour l'éducation à la tolérance (FET) souhaitait produire une version française de *Medienpaket Rassismus*⁹, un important matériel didactique publié il y a environ une dizaine d'années en Suisse allemande, à l'usage de l'enseignement secondaire. L'ensemble comprenait l'ouvrage *Sachbuch Rassismus*¹⁰, un classeur de documents historiques et une vidéo de scènes de racisme au

quotidien, *Colors of Schweiz*¹¹. Le mandat d'adaptation confié à la Haute école de travail social – Institut d'études sociales s'est modifié au fil des années pour aboutir au présent classeur, dont les intentions et la philosophie sont conformes à celles de son devancier alémanique :

- « – Informer sur le racisme, à la fois dans ses dimensions historiques et ses problématiques actuelles.
- Favoriser le changement d'attitude en s'appuyant sur les recherches de psychologie sociale.
- Montrer les possibilités et les limites de la pédagogie pour des actions de sensibilisation et de prévention »¹².



⁹ Roland Aegerter (dir.), *Medienpaket Rassismus. Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus, Stiftung für Erziehung und Toleranz*, Zürich, Pestalozzianum Verlag, 1996-1998.

¹⁰ Roland Aegerter, Ivo Nezel (dir.), *Sachbuch Rassismus: Informationen über Erscheinungsformen der Ausgrenzung*, Zürich, Pestalozzianum Verlag, 1996, 292 p.

¹¹ Heinz Büttler und Beat Kuert, *Colors of Schweiz: ein Film über Fremdsein, Heimat und Rassismus*, Zürich, Xanadu Film, 1997, 57 minutes.

¹² Cf. l'« Introduction » de *Racisme(s) et citoyenneté*, rédigée par Monique Eckmann, p. IX.

UN CONTENU AUX MULTIPLES FACETTES

Appréhender le phénomène raciste dans la diversité de ses aspects impliquait une approche pluridisciplinaire. Le pluriel de *Racisme(s)* est là pour mettre en exergue la multiplicité des réalités que recouvre cette notion. Il souligne tout autant les dangers permanents que les actes racistes et discriminants font courir aux fondements de la citoyenneté que les différents groupes qui en subissent les conséquences: Noirs, Musulmans, Juifs, gens du voyage, immigrés, requérants d'asile.

Tenant compte des spécificités du contexte suisse, voire suisse romand, et conçu sur le principe modulaire, le classeur permet une utilisation flexible des contributions et donne aux utilisateurs toute latitude pour composer, selon les besoins, des séquences pédagogiques ou des projets thématiques. Il comprend six chapitres rassemblant chacun entre cinq et dix contributions. La première partie, sous le titre générique «Comprendre le(s) racisme(s)», regroupe trois chapitres:

- *Racisme(s) et société*

Ce premier chapitre aborde les différentes définitions du racisme et les débats qu'elles suscitent, les origines communes et les spécificités du racisme et de l'antisémitisme, les mécanismes du racisme latent, les thèses sous-jacentes aux discours xénophobes; il interroge la citoyenneté face au défi du discours populiste et la difficile reconnaissance des minorités dans nos sociétés multiculturelles.

- *Les racismes dans l'histoire suisse*

A l'aide de documents originaux et directement utilisables en classe, les contributions

de ce chapitre traitent de nombreux sujets que les manuels scolaires n'abordent généralement pas: l'implication du capitalisme helvétique dans le colonialisme européen et la traite négrière, la question de la sédentarisation forcée des enfants tsiganes, l'émergence du concept de «surpopulation étrangère» au siècle dernier, ou encore les responsabilités de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale.

- *Regards sur le racisme en Suisse aujourd'hui*

Ce troisième chapitre donne la parole aux différentes minorités qui vivent en Suisse et permet de dresser, en parallèle à une série de témoignages, un profil démographique et sociologique de chaque groupe, de montrer leur situation et les discriminations spécifiques dont elles sont l'objet: Tsiganes, Noirs, Juifs, Musulmans, mais également requérants d'asile, «Secundos». Une dernière contribution intitulée «Etre Suisse en Suisse. Réflexions sur une ambivalence» explore l'identité du groupe majoritaire.

La deuxième partie du classeur regroupe, sous le titre «Agir et éduquer contre le racisme», trois autres chapitres, davantage orientés vers l'action, la mise en projets et les outils pédagogiques et institutionnels nécessaires à la lutte contre les dérives discriminantes, racistes et xénophobes.

- *Prévention et sensibilisation; projets pédagogiques*

Ce chapitre offre des perspectives théoriques et des exemples pratiques d'initiatives pédagogiques récentes, prises dans le cadre scolaire ou extrascolaire. Les différentes contributions développent tout un éventail de possibilités d'action dans les

cadres de vie de proximité – la commune, les quartiers, l'école, les réunions entre parents, enseignants et élèves, avec ou sans intervenants extérieurs.

– *Défense des victimes et actions dans les organisations et la cité*

Les auteurs de ce chapitre donnent quelques clés méthodologiques qui devraient faciliter la prise de parole sur des sujets délicats et favoriser l'action dans l'espace public, par exemple lutter contre les discriminations dans les lieux de travail ou dans l'administration, contrer les négationnistes, aborder le conflit israélo-palestinien sans tomber dans le travers de l'antisémitisme, présenter les facettes d'un islam de tolérance dans une période de montée des intégrismes.

– *Le droit, les instruments juridiques et les mesures institutionnelles*

Les contributions de ce dernier chapitre rendent compte de la législation internationale, européenne et nationale s'appliquant à la Suisse. Ces moyens institutionnels et légaux offrent des possibilités d'action encore mal connues pour sauvegarder les droits des victimes. Le contexte historique, le champ d'application et les limites de l'article 261^{bis} du Code pénal suisse, qui introduit une norme antiraciste, sont par exemple présentés avec force explications, mais sans l'habituel jargon juridique.

PERSPECTIVES D'UTILISATION

Il ne s'agit pas d'un matériel spécifiquement historique, mais d'un ensemble de dossiers pour faciliter la prévention des comportements discriminants et encourager l'action

citoyenne, qui considère la dimension de l'histoire et de la mémoire dans le présent, qui explore les arcanes du racisme dans sa diachronie et en démontre ses effets dans l'actualité.

Sans être un moyen pédagogique traditionnel, dans le sens où il ne présente aucune séquence d'enseignement prête à l'emploi, et ce, malgré quelques propositions fournies aux utilisateurs, ce classeur devrait trouver sa place dans la bibliothèque de ceux qui ont en charge un enseignement dans le domaine des sciences sociales : histoire, géographie humaine, droit, civisme ; sans oublier les maîtres de classe ou les médiateurs, dont le champ d'intervention dépasse le périmètre strictement disciplinaire.

Les ressources du classeur peuvent être également utilisées dans le cadre scolaire pour développer un projet ou organiser un événement particulier dans la classe ou dans l'établissement. On songe, par exemple, à la journée du 27 janvier, déclarée *Journée de la Mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité*. Plusieurs contributions du chapitre II pourraient être alors exploitées avec intérêt : « La Shoah : ce qu'on savait en Suisse » ; « L'antisémitisme dans l'administration suisse au XX^e siècle en quelques documents » ; « La Suisse et la reconnaissance du génocide arménien » ou encore « Le Rwanda, c'est aussi notre histoire... », en ne mentionnant que les approches privilégiant l'ascendant historique.

Il faut enfin saluer le souci constant de tous les auteurs d'éviter le ton moralisateur ou accusateur, afin de favoriser l'émergence d'un questionnement critique auprès du public concerné, jeune ou moins jeune. Le racisme

comporte des aspects émotionnels autant que des aspects cognitifs; les perspectives envisagées ici ne cherchent cependant pas à fournir un réquisitoire ou un argumentaire bien-pensant contre le racisme, mais à susciter des démarches respectueuses des expériences et du vécu de tous ceux à qui on s'adresse.

SUGGESTION DIDACTIQUE D'EMPLOI

Dans le cadre des programmes d'éducation à la citoyenneté que la plupart des cantons romands connaissent sous une forme ou une autre, ce matériel ouvre des perspectives d'emploi très variées. La séquence d'enseignement décrite ci-après, même si elle a été partiellement testée avec des élèves des degrés post-obligatoires de la scolarité, dans le prolongement d'une journée politique que le Gymnase de La Cité a organisée en novembre 2004 sur le thème de la violence, propose un exemple virtuel d'emploi des ressources du classeur *Racisme(s) et citoyenneté*.

A partir d'une réalité effective évoquée dans un document d'origine parlementaire, mais proche du vécu ordinaire des élèves à l'école, il est possible d'envisager des objectifs d'apprentissage recouvrant des savoirs institutionnels et juridiques, des compétences analytiques et argumentatives et mobilisant des attitudes d'empathie et de décentrement. L'élément déclencheur de la séquence d'apprentissage est une interpellation¹³ qu'un

¹³ Cf. annexes 1 et 2. L'activité parlementaire aux différents échelons politiques du pays traite régulièrement des objets de cette nature. Appartenant au domaine public et faciles d'accès, les interventions des députés sont soit téléchargeables sur les sites des diverses instances législatives, communales, cantonales et fédérales, soit mis à disposition, pour les plus récentes, par les secrétariats des parlements.

député a déposée l'an passé au Grand Conseil vaudois. Le député, enseignant de surcroît, choqué par les inscriptions à caractère raciste, dont un élève de 14-15 ans avait maculé son matériel scolaire, et par le comportement d'adolescents qui arborent ostensiblement dans son établissement des signes d'appartenance à des groupements d'extrême droite (habillement paramilitaire, crâne rasé, croix gammées, etc.) sollicite du gouvernement des réponses à des questions qui le préoccupent. Celles-ci relèvent aussi bien du phénomène global du développement des mouvements extrémistes, en lien parfois avec certains courants artistiques, que des moyens de réaction dont dispose un Etat de droit (annexe 1).

Pour introduire son intervention à la tribune du Grand Conseil, le député avait projeté à ses collègues les inscriptions qui l'avaient fait réagir (annexes 2a et b). On y distingue l'expression d'un syncrétisme confus, mêlant explicitement des références à la peste brune (chambres à gaz, svastika, adroitement ou maladroitement dessinée: mi-nazie, mi-ésotérique, insignes SS, etc.), des allusions au satanisme et à des chanteurs en vogue chez les adolescents, et des slogans haineux contre la communauté arabo-musulmane, les Noirs ou les immigrés en général.

En procédant de la même manière en classe, on retient immédiatement l'attention des élèves. Dans un premier temps, le maître n'a pas besoin d'annoncer la provenance du document. Une des inscriptions trahit sans hésitation le profil de l'auteur. Le sourire embarrassé que provoque l'orthographe approximative des slogans fait rapidement place aux sentiments de malaise et d'indignation qu'il est nécessaire de laisser exprimer. Nombre d'élèves de nos classes multiculturelles se

sentent forcément touchés à un titre ou un autre.

Les élèves déchiffrent ensuite collectivement et sans difficulté les différents symboles et allusions qu'il convient de systématiser sur le plan notionnel: les références à l'idéologie nazie et antisémite côtoient des propos racistes et plus généralement xénophobes, l'expression des attributs de l'identité nationale, mais également l'évocation de mouvements culturels ou esthétisants et des noms de groupes musicaux.

La distribution du texte de l'interpellation dans un deuxième temps donne le contexte politique de l'intervention. Elle permet à l'enseignant d'exposer ou de rappeler quelques rudiments de connaissance des institutions: le rôle des députés dans l'équilibre des pouvoirs entre le législatif et l'exécutif; leurs prérogatives; les différences de nature entre une interpellation, une motion ou un postulat, etc.

Le choix d'approfondir une problématique ou une autre dépend tout autant des objectifs d'apprentissage fixés par le maître que des réactions du groupe classe et de sa configuration. S'il s'agit d'interroger les nuances entre l'antisémitisme et le racisme, entre le racisme et la xénophobie, des contributions des chapitres I et II du classeur, comme par exemple «Racisme, racismes: définitions et débats», «Les origines du racisme et de l'antisémitisme», «Migration et xénophobie: thèses explicatives et réalités empiriques» et «La "surpopulation étrangère", une longue histoire suisse» permettront d'articuler des approches synchroniques et diachroniques.

Si l'enseignant perçoit une sensibilité marquée des élèves à la question des identités, de

l'intégration des minorités, les contributions du chapitre III lui fourniront à la fois des données démographiques ou le profil social des différentes communautés et des témoignages à comparer, alternant ainsi des sources «froides» et des sources «chaudes»: par exemple «Etre Noir-e en Suisse», «Etre musulman-e en Suisse», «Etre immigré-e en Suisse: les expériences de discrimination au quotidien», et «Etre Suisse en Suisse. Réflexions sur une ambivalence».

Si l'aspect juridique des problématiques soulevées devient un objet d'apprentissage, le chapitre VI prévoit des ressources aussi bien pour le maître que pour les élèves, notamment «L'article 261^{bis}: une loi pénale contre le racisme», dont le dossier examine les limites d'application de la loi et subséquemment la responsabilité partagée de la société et de l'individu face à la violence discriminante, qu'elle soit physique ou verbale. Fournissant des données statistiques sur les décisions rendues par les tribunaux ces dernières années et des exemples de propos et d'actes punissables, cette contribution donne aux élèves des éléments de compréhension concrets du phénomène raciste à l'aune du droit.

L'idéal consisterait à terminer la séquence d'apprentissage en amenant les élèves à se décentrer et rédiger individuellement ou en groupe une réponse à l'interpellation, comme s'ils devaient répondre au nom du Conseil d'Etat. L'enseignant pourrait alors évaluer le niveau des connaissances civiques intégrées, l'intensité de la prise de conscience citoyenne réalisée, la capacité argumentative mobilisée.

D'autres cheminements pédagogiques à l'intérieur des dossiers de ce classeur sont bien

sûr envisageables¹⁴; sans prétendre aucunement à une exhaustivité incertaine, la configuration de ce matériel trouvera son sens et ses bornes devant les seuls questionnements et besoins de ses utilisateurs. Autrement dit, la richesse et la potentialité éducative de *cet outil pour la réflexion et l'action* seront à l'image de ceux qui l'emploieront.

* * *

Que de chemin parcouru depuis une dizaine d'années, c'est-à-dire depuis que la Suisse a adhéré, en décembre 1994, à la *Convention internationale contre toutes les formes de discrimination raciale*, se dotant par là même d'une Commission fédérale contre le racisme et d'une norme pénale. On a évoqué la crise des comptes en déshérence et les effets du Rapport Bergier sur la création de ce Fonds de projet contre le racisme qui a permis à *Racisme(s) et citoyenneté* de voir le jour; ainsi que la décision des Directrices et Directeurs de l'instruction publique des cantons suisses de lancer dans les établissements scolaires, dès 2004, une *Journée de la Mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité*, en application d'une Déclaration des Ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe. Dans l'attente d'une future Commission fédérale des droits de l'homme, on pourrait donc se réjouir de ce qui a déjà été accompli, sur le plan institutionnel, en matière de prise de conscience du phénomène raciste en Suisse et de la nécessité de promouvoir une culture respectueuse des droits humains.

¹⁴ En complément à *Racisme(s) et citoyenneté*, et dans le même esprit, les enseignants trouveront également des pistes pédagogiques à exploiter dans l'ouvrage *Pédagogie de l'antiracisme. Aspects théoriques et supports pratiques*, op. cit.

Pourtant, l'indignation causée par les débordements bruyants de groupuscules extrémistes, le 1^{er} août 2005, lors du discours rituel du Président de la Confédération sur la Plaine du Rütli¹⁵, ne suffit pas à cacher une réalité inquiétante: les racines de la haine de l'Autre trouvent dans les contradictions de la société civile et démocratique un terreau désespérément fertile. L'école publique, plus sûrement que toute autre institution de l'Etat, se doit d'assumer sa part de responsabilité. Sans moralisme aucun, en soutenant avec conviction une éducation active des futurs citoyens aux valeurs universelles, en participant à l'édification d'une communauté civique où justice sociale rime avec pluralité et multiculturalité, l'école développera un antidote efficace à l'exclusion sociale et à la discrimination, ces poisons qui rongent nos démocraties.

Dans cette optique, *Racisme(s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action* permet de dépasser le registre du fatalisme pour servir des objectifs d'éducation à la citoyenneté qui ne se limitent pas à des intentions et des belles paroles. ✎

¹⁵ Dans son allocution, le Conseiller fédéral Samuel Schmid avait mis l'accent sur l'intégration des étrangers, la tolérance, l'ouverture. Les nationalistes présents, essentiellement des jeunes, n'ont cessé de l'interrompre par des cris haineux, des slogans xénophobes et des gestes obscènes. Le 3 août, le tabloïde zurichois *Blick* interpellait ses lecteurs en lançant sur sa version informatisée *Blick Online* une opération de mobilisation civique contre les outrances des mouvements d'extrême droite. Le lendemain, plus de 5000 personnes avaient déjà répondu à cet appel en souscrivant au texte d'une formule en ligne à l'intitulé volontaire: «*Wir wollen nicht mehr schweigen*» [Nous ne voulons plus nous taire].



Interpellation: Hitler à l'école ... hors des manuels d'histoire ! 04/INT/234

La semaine dernière, la presse a relaté l'agression à caractère raciste dont a été victime un quinquagénaire rwandais dans le canton de Genève; l'arrestation des auteurs de cet acte odieux, des adolescents de 16-17 ans, dont un Vaudois, a permis de découvrir, au domicile de certains, des signes clairs d'appartenance à des mouvements néo-nazis.

Phénomène isolé et marginal ?

Au vu des constats faits depuis quelques mois dans le cadre de l'établissement scolaire où je travaille, je pense que non. En effet, depuis l'année scolaire passée, j'ai été confronté déjà à 2 cas d'élèves qui affichaient ostensiblement leur attirance pour ces mouvements: crâne rasé, habillement paramilitaire, croix gammées ou autres signes de ralliement sur leur sac d'école, leurs vêtements et leur matériel scolaire, injures raciste et/ou antisémites d'une extrême violence écrites dans leurs cahiers, livres ou autres supports.

Si les enseignants concernés et la direction ont empoigné le problème avec fermeté, il n'en demeure pas moins que ce phénomène a de quoi interpellier et inquiéter. C'est pourquoi je désire poser les questions suivantes au gouvernement :

- Le Conseil d'Etat est-il informé de ce phénomène et y est-il attentif ? quelle ampleur lui prête-t-il et quelle analyse en fait-il ?
- Des mesures ont-elles été prises ou sont-elles envisagées pour y mettre un terme ainsi que pour assister les enseignants et les directions d'écoles confrontés à ce phénomène ? Si oui quelles sont ces mesures et si non pourquoi ?
- Quel parallèle le Conseil d'Etat peut-il tirer entre le phénomène observé et l'apparition, aussi sur le territoire cantonal, de certaines affiches ou annonces, modèles de racisme et de xénophobie dans lesquels des adolescents peuvent s'engager sans en mesurer réellement la portée ?

Gland, le 31 octobre 2004

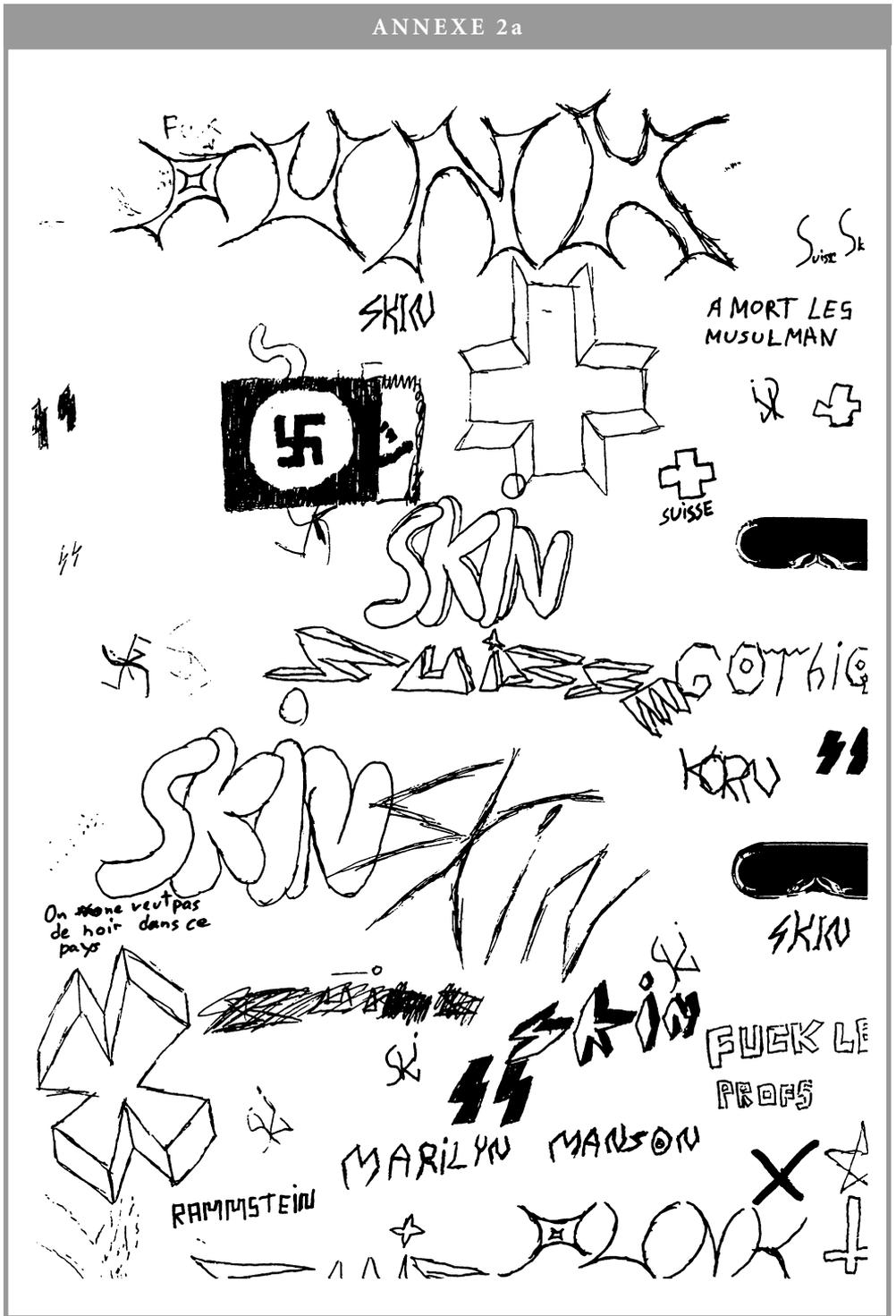
J-M. Favez

R. Nademan

J. Favez
J. Ry
Ch.

Fac-similé du texte original de l'interpellation déposée au secrétariat du Grand Conseil vaudois par le Député Jean-Michel Favez, le 2 novembre 2004.

Source: Chancellerie de l'Etat de Vaud



smash the blacks

Sale arabe on va vous gazer
Vive la ~~s~~uisse
mort au imigré

IMIGRÉ À MORT
ÉTRANGÉ DEHOR

Fac-similé des pièces annexes projetées dans la salle du Grand Conseil par le Député Jean-Michel Favez lors du développement de son interpellation, le 16 novembre 2004. Source: Chancellerie de l'Etat de Vaud

L'histoire
de l'enseignement

MARIUS TORTILLET (M.-T. LAURIN, 1876-1930), L'INSTITUTEUR SYNDICALISTE ET LA PÉDAGOGIE DU TRAVAIL

FRÉDÉRIC MOLE, INRP LYON¹

De 1895 à sa mort en 1930, à 53 ans, Marius Tortillet fut instituteur dans sa Bresse natale² où il est aujourd'hui presque totalement oublié. Sous le pseudonyme de M.-T. Laurin³, il fut pourtant, à travers plusieurs centaines d'articles, l'un des principaux acteurs des débats pédagogiques qui se développèrent dans les premières années du siècle chez les instituteurs, dans les grands périodiques nationaux syndicalistes et socialistes. Si M.-T. Laurin, jeune militant guesdiste, participa à quelques congrès socialistes – dont le Congrès d'unité de la SFIO en 1905 – et aux congrès des amicales d'instituteurs, il fut surtout chroniqueur, journaliste, et sembla préférer la posture de l'intellectuel critique à celle du militant. Vernay, secrétaire de la section de l'Ain du SNI écrivit à sa mort, en 1930 : « *Nul plus que lui ne répugnait aux généralisations hâtives, aux affirmations tranchantes. D'une grande indépendance de pensée, il se défiait des opinions anguleuses et massives [...]. Il déconcertait un peu ceux qui n'avaient pas comme lui le sens du relatif* »⁴. A partir de 1903, Laurin analysa, mois après mois, année après année,

l'émergence du syndicalisme enseignant dans ses nombreuses contributions aux revues *Pages libres* de Charles Guieysse, *Le Mouvement socialiste* d'Hubert Lagardelle, *L'Ecole rénovée* de Francisco Ferrer et *L'Ecole émancipée* à laquelle il contribua de sa création en 1910 jusqu'en 1913. A partir de 1910 également, et jusqu'à sa mort, il fut un rédacteur prolifique de la *Revue de l'enseignement primaire*, en particulier dans le cadre des rubriques intitulées « Réflexions d'un instituteur rural sur l'éducation », « Les Centres d'intérêt », « Sciences » ou « Morale ». D'abord syndicaliste révolutionnaire, puis partisan de la fusion entre les différentes tendances du syndicalisme enseignant dans les années 20, ses références majeures étaient Georges Sorel, Proudhon et, dans une moindre mesure, Marx. Outre les questions d'éducation et d'institution scolaire, les cultures professionnelles du monde rural – agricoles et artisanales – furent au centre de ses préoccupations. Il rédigea au début du siècle des chroniques agricoles pour *L'Eclairer de l'Ain*, journal socialiste, puis pour *L'Information ouvrière et sociale* de Charles Dulot, entre 1919 et 1929. Il publia, en 1924, *L'Ecole rurale et la profession agricole*. La courte notice du *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français* de Jean Maitron signale notamment les « *vivantes monographies* » sur la Bresse, Ceyzériat, Beyrziat, Tenay, Bourg-en-Bresse, les étangs de la Dombes, etc., qu'il donne à la revue *Pages*

¹ Unité mixte de recherche « Education et politiques, Institut national de la recherche pédagogique » – Lyon 2. frederic.mole@inrp.fr

² Notamment à Ceyzériat, Manziat, Marboz et Bélignat.

³ Dans cet article, j'utilise le patronyme et le pseudonyme selon les usages que Tortillet en faisait lui-même.

⁴ *Bulletin de la section de l'Ain du Syndicat National des Instituteurs*, mars 1930, p. 107.

libres de 1902 à 1909. La tentative de concilier l'idéal laïque d'une instruction émancipatrice et la prise en compte du milieu social et professionnel où vivent les élèves des écoles rurales constitue sans nul doute le fil conducteur de sa pensée pédagogique. Son effort théorique aura consisté, sous cet angle, à analyser et à critiquer la culture scolaire afin d'en repenser les fondements.

SYNDICALISME ET PÉDAGOGIE

En 1902, au moment de la fondation de l'Amicale primaire de l'Ain, à laquelle il participe, Marius Tortillet n'entretient aucune illusion à l'égard de l'amicalisme au sein duquel se déploie, selon lui, le credo républicain qui fonde «*l'unité morale du corps primaire*» : «*Anticléricalisme tapageur, socialisme d'Etat, guerre à la religion et gloire au bon gouvernement démocratique*». L'amicale lui paraît être le lieu par excellence où s'exprime la tendance des instituteurs à se laisser bercer par la «*séduisante rhétorique*» des «*beaux parleurs*», des «*hommes d'Etat*» et des «*idéologues*» qui les rend inattentifs au milieu où ils doivent enseigner et les conduit à suivre ceux qui «*méprisent, tout en le chantant, le travailleur penché sur sa tâche*». Pour Laurin, «*les instituteurs sont gouvernementaux*»; ils cherchent, par une ambition spontanée, à s'attribuer «*un rôle politique analogue à celui qu'on prête au curé, mais diamétralement opposé*»⁵. Dans ces «*grands corps sans âmes*» que sont les amicales, Tortillet sent cependant «*palpiter la vie*» qui préfigure le syndicalisme : «*L'Amicale opposera aux forces coalisées ou momentanément adverses de l'obscurantisme intellectuel, de*

l'oppression économique et politique, une institution souple et perfectible que la conscience de ses membres, leur solidarité complète rendra de plus en plus forte»⁶. La revendication d'une indépendance corporative est ainsi intimement liée à celle d'une autonomie pédagogique. En 1908, par exemple, Laurin voit dans la création de *L'Ecole rénovée* par Francisco Ferrer une rupture décisive avec la presse pédagogique qui, «*placée sous la dépendance des grands éditeurs parisiens et d'accord, presque entièrement, avec les idées officieuses, sinon officielles, en matière d'enseignement*» était incapable de donner aux instituteurs «*l'esprit de libre critique et d'initiative qui leur fait tant défaut*». «*Les profanes, prédit alors Laurin, vont pénétrer dans le sanctuaire pédagogique; la philosophie spiritualiste est battue en brèche [...]. L'enseignement abstrait, la théologie laïque ont vu leurs meilleures heures; les dogmes sociaux, religieux, patriotiques vont être mis en doute*». Une orientation pédagogique nouvelle qui «*fait tressaillir d'épouvante les directeurs patentés de la pédagogie officielle*», ces «*bureaucrates, inertes et sans esprit de transformation*»⁷.

Certains instituteurs syndicalistes se veulent alors acteurs de la science de l'éducation qui se fait⁸. L'influence d'Alfred Binet et de la SLEPE est forte. Tortillet, qui suit les cours de Charles Chabot, professeur de Science de l'éducation à l'Université de Lyon, rencontre Edouard Claparède à Lausanne en 1911 avec qui il déplore le manque de collaboration

⁵ «*Les Amicales d'instituteurs et les syndicats*», *Le Mouvement socialiste*, 15 avril 1905, pp. 529-539.

⁶ «*L'organisation amicale*», *Bulletin de l'Amicale primaire de l'Ain*, avril 1903, pp. 118-121.

⁷ «*Les instituteurs français et leurs revendications actuelles*», *L'Ecole rénovée*, 15 juillet 1908, pp. 121-123.

⁸ J'ai essayé de donner un aperçu de cette question dans «*L'autre école des premiers instituteurs syndicalistes*», *Le Télémaque*, («*Les instituteurs*») à paraître, automne 2005.

entre « *les savants et les praticiens* »⁹. Claparède est ensuite invité à Bourg-en-Bresse, en 1913, pour une conférence sur « *La psychologie de l'enfance et son utilité pédagogique* »¹⁰ dans le cadre de la Fête annuelle de l'Amicale primaire de l'Ain. Durant la même période, Laurin, lié à Jean Wintsch, rend compte de l'expérience pédagogique de l'*Ecole Ferrer* de Lausanne dans la *Revue de l'enseignement primaire* et dans *L'Ecole émancipée*¹¹. Les influences sont multiples et des réseaux divers se forment. Pour Laurin, la crise scolaire n'a pas été vue que par les syndicalistes révolutionnaires : « *Tous les esprits clairvoyants proclament la faillite de l'école laïque qui devait tout régénérer et qui n'a réussi qu'à substituer aux principes d'un enseignement clérical ceux d'un enseignement anticlérical avec les mêmes méthodes d'autorité et le même système d'inculquer les vérités toutes faites* ». Face à l'inertie conservatrice de l'institution, seul le syndicalisme – que Laurin définit comme « *la vie mouvante, l'adaptation continue aux besoins qui changent, et l'incessant rajeunissement de la pensée* » – lui paraît cependant en mesure de proposer une « *nouvelle philosophie de l'enseignement* ». La défense et la réforme de l'école laïque ne peuvent reposer que sur une critique de

l'idéologie qui la sous-tend. La critique de l'universalisme abstrait conduit ainsi à réinterroger les finalités qui devraient être celles de l'école laïque. En particulier, la question se pose de savoir quel rôle l'école doit jouer dans le processus d'émancipation de la classe des producteurs. Laurin explique, notamment à partir de Proudhon, que ce n'est pas seulement « *l'homme abstrait, [...] citoyen et machine à voter* », qu'il s'agit d'éduquer, mais « *le producteur de richesse, ayant un rôle réel, et qui sera demain un homme véritablement libre, tout en continuant à produire* »¹². La formation de l'homme et du citoyen ne doit pas occulter celle du producteur.

HISTOIRE, MORALE, RÉPUBLICANISME

L'enseignement de l'histoire et l'enseignement moral, considérés comme les deux piliers dogmatiques de l'école républicaine, suscitent nombre de débats dans le cadre desquels Laurin joue un rôle central. A partir de 1905 et du Congrès des Amicales d'instituteurs (Lille) – où l'on débat notamment de l'histoire –, Laurin apporte une contribution originale à l'analyse des conditions d'un enseignement qui tend à « *glorifier les idées républicaines et rationalistes* » et qui « *porte sur les régimes passés des jugements incomplets et inexacts* ». Une déformation des faits historiques résultant de la tentation de fournir à l'enfant des explications causales qu'il n'est pas en mesure de comprendre. Car « *l'enfant ne se représente pas le fait historique* » : tout se transforme donc en « *légendes* », en « *épisodes qui charment l'imagination* ». Si le dogmatisme de la science historique à l'école tient d'abord à la

⁹ « Au pays de Pestalozzi », *Revue de l'enseignement primaire*, 4 juin 1911, pp. 422-424 : « Je suis reçu avec la plus parfaite cordialité [...]. E. Claparède déplore comme moi le manque complet de rapports entre les professeurs de l'enseignement supérieur et les instituteurs, entre les savants et les praticiens [...]. Je quitte mon aimable interlocuteur avec la conviction que la rénovation de l'éducation devra se faire avec la collaboration des instituteurs syndicalistes et des savants pédagogues et psychologues ».

¹⁰ *Bulletin de l'Amicale de l'Ain*, octobre 1913, pp. 166-171.

¹¹ Voir par exemple : « Une école syndicale », *L'Ecole émancipée*, 1^{er} octobre 1910, pp. 9-10 ; « A l'école Ferrer, I. La collaboration de la famille et de l'école », *L'Ecole émancipée*, 25 novembre 1913, pp. 65-66.

¹² « Les instituteurs français et leurs revendications actuelles », *L'Ecole rénovée*, 15 juillet 1908, pp. 121-123.

volonté politique d'édifier des consciences républicaines, il résulte également d'erreurs pédagogiques propres à « *un système d'éducation qui ne tient pas compte suffisamment de la nature de l'enfant* ». Pour Laurin, ce sont « *l'observation et l'expérience immédiate des enfants* », « *la sensation et la perception matérielles* », qui devraient fonder l'enseignement historique. La « *vie même complexe et concrète* »¹³ doit fournir le matériau de l'histoire à l'école. « *A travers les documents régionaux, communaux et privés, explique Tortillet dans le Bulletin de l'Amicale primaire de l'Ain, nous saisissons la vie mouvante de notre humanité. A chaque instant, nous serions appelés à réformer une opinion, à contrôler une information et à discuter des faits. L'histoire deviendra vraiment pour nous scientifique et vivante [...]. Nous poursuivons davantage la formation d'esprits curieux et avisés que celles d'érudits dont les connaissances s'effritent si vite* »¹⁴. Conscient, cependant, des abus possibles d'un recours à l'histoire locale, Tortillet précise qu'« *il ne faut pas s'égarer dans l'accumulation des détails oiseux, des faits simplement anecdotiques* » et qu'on doit éviter « *ces discussions interminables sur des sujets futiles* ». Pour tenir compte de la maturité des enfants, il faudrait retarder l'instruction historique autant qu'il est possible, sans négliger toutefois, de « *confier à la mémoire les éléments indispensables de la connaissance humaine* », car « *lorsqu'on s'aperçoit qu'il y a des lacunes de ce côté-là, il est trop tard pour les combler* »¹⁵. Si Laurin veut traquer, dans les disciplines scolaires, tout ce qui est susceptible d'entraver la

formation d'un jugement libre et éclairé, et donc écarter toute éducation doctrinaire, il entend prévenir les erreurs d'une pédagogie qui perdrait de vue l'exigence même d'instruction. La critique syndicaliste de l'école veut interroger à la fois la fonction politique des savoirs et les facultés de l'enfant.

Par l'instruction civique et morale, de la même manière, « *la société actuelle commet vis-à-vis de l'enfant les plus formels abus de confiance* » et l'école publique « *s'est faite sa complice* » : « *On habitue l'enfant à respecter les puissances établies, à honorer la hiérarchie, la force, l'argent. Le maire, le conseiller général, le député, les ministres sont les entités qui ont remplacé le prêtre, le châtelain, le roi dans la vénération des démocrates. L'école les adule* ». Si les instituteurs doivent, certes, avoir soin de ne pas « *laisser pénétrer à l'école l'écho de [leurs] discussions politiques et religieuses* », ils n'ont pas cependant à « *représenter les institutions actuelles comme parfaites et intangibles* » ; leur rôle n'est pas de former de « *bons citoyens* ». Si Laurin reconnaît qu'il est des valeurs universelles – par exemple le respect dû à la personne humaine – il fait cependant remarquer que « *la solidarité prolétarienne prescrit à la classe ouvrière d'autres devoirs non moins impérieux dont on voudrait méconnaître la grandeur au nom même de la morale traditionnelle* »¹⁶.

¹³ « Pour l'enseignement intuitif de l'histoire », *L'Ecole émancipée*, 19 octobre 1910.

¹⁴ « Pour l'histoire intuitive », *Bulletin de l'Amicale primaire de l'Ain*, juillet 1911, pp. 109-111.

¹⁵ « Pour l'enseignement intuitif de l'histoire », *Ibid.*

¹⁶ « Sur la morale traditionnelle », *L'Ecole émancipée*, 11 décembre 1910, pp. 2-4. La critique de l'enseignement moral fait l'objet d'un long débat dans *L'Ecole émancipée* en 1910 et 1911, déclenché par l'article de Laurin « Enseignement et socialisme », paru le 22 octobre 1910. Voir à ce sujet mon article : « Ecole et socialisme autour de 1900 : de l'émancipation politique à l'émancipation sociale », *Revue du Centre de Recherche en Education de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne*, à paraître fin 2005.

Instituteurs et ouvriers

Les instituteurs syndicalistes pensent alors que la clé d'une réforme scolaire pourrait se trouver dans un rapprochement entre instituteurs et ouvriers, notamment dans les Bourses du Travail. Dans leur *Manifeste* de 1905, ils annoncent vouloir prendre connaissance des « *besoins intellectuels et moraux du peuple* » au milieu des « *syndicats ouvriers* ». « *C'est à leur contact et avec leur collaboration, déclarent-ils, que nous établirons nos programmes et nos méthodes* ». Une orientation que Laurin précise de la façon suivante. D'une part, il reconnaît qu'« *il est très désirable que les ouvriers organisés s'occupent des questions de l'enseignement, au risque de déplaire aux professionnels qui ont bien plus à s'occuper de la technique de leur métier qu'à en formuler les directions* »¹⁷ et il dénonce la propension des instituteurs à vouloir exercer une autorité intellectuelle sur la classe ouvrière – propension qui révèle à la fois la primauté qu'ils accordent au travail intellectuel sur le travail manuel et leur attachement au mythe naissant d'une école laïque intrinsèquement libératrice. Mais il estime, d'autre part, que le constat selon lequel l'enseignement d'Etat est « *partial et dogmatique* » s'avère « *insuffisant pour créer un régime nouveau* » et se montre réticent à l'idée de revendiquer le transfert de l'autorité éducative aux diverses instances de la classe ouvrière ; car il est à craindre qu'ainsi « *on tombe d'un système dans l'autre* ». Si le mouvement syndicaliste doit apporter un « *très sérieux appoint* » à la cause de la « *révolution pédagogique* », il ne saurait entraîner aucun aventurisme : « *on ne bouleverse pas un système scolaire, bien des fois séculaire, en lui opposant d'autres for-*

¹⁷ « Les questions de l'enseignement et le P.S.F. (Parti socialiste de France) », *Pages libres*, 22 octobre 1904, pp. 340-342.

mules, d'autres dogmes »¹⁸. Laurin, on le voit, est autant attaché à l'institution qu'enclin à la critiquer. Par exemple, Lorsque le Congrès des syndicats d'instituteurs, à Lyon en 1908, envisage la création, hors de l'institution, d'écoles dites « *syndicales* » liées au Bourses du Travail, Laurin insiste sur leur vocation d'écoles « *modèles* » destinées à des expérimentations pédagogiques susceptibles d'être ensuite utilisées pour la formation des maîtres publics¹⁹.

Une question pédagogique domine alors dans certains mouvements réformateurs : comment adapter la culture scolaire aux besoins de la classe des producteurs ?

¹⁸ « Pour la rénovation de l'enseignement », *L'Ecole rénovée*, 15 novembre 1908, pp. 241-243.

¹⁹ Tortillet aurait souhaité être reconnu comme un pédagogue novateur au sein de l'institution elle-même. Son vœu d'obtenir un poste à l'école annexe de l'Ecole normale de Bourg-en-Bresse n'a pourtant jamais abouti. En 1913, en dépit du soutien de Charles Chabot, et surtout de Ferdinand Buisson qui voyait en lui « *un esprit des plus distingués* », l'Inspecteur d'Académie, invoquant ses activités syndicales, s'oppose à sa nomination. En effet, Tortillet faisait partie des instituteurs victimes d'une réprimande pour avoir protesté contre la dissolution des syndicats consécutive à l'affaire dite du « *Sou du soldat* » du Congrès de Chambéry, en 1912. L'Inspecteur d'Académie écrit à Amédée Gasquet, Directeur de l'Enseignement primaire : « *Ils viennent d'être amnistiés, il est vrai, et c'est en s'autorisant de cette bienveillante mesure que M. Tortillet prétend que rien ne devrait plus s'opposer à sa nomination à l'école annexe. La faute a été effacée, mais la mentalité subsiste, et la mentalité de M. Tortillet le rend inapte à certaines fonctions. Ce n'est pas à une époque où l'on constate chaque jour chez les instituteurs les progrès de l'insubordination qu'il convient de donner pour guide à nos normaux un maître aussi peu respectueux de la discipline et de la hiérarchie* » (brouillon, non daté). Voir dossier professionnel de Marius Tortillet (n° 124), Archives départementales de l'Ain.

LE PROCÈS D'UNE ÉCOLE « EN MARGE DE LA VIE », « EXTÉRIEURE AU MÉTIER »

« Donner des clartés de tout et enseigner dans chaque matière ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », c'est l'orientation qu'Octave Gréard avait proposée, en 1882, pour l'école républicaine. La formule s'avère vite « néfaste et fausse », selon Laurin, car entraînant l'« éparpillement des programmes », elle a fait perdre « en profondeur » à l'enseignement ce qu'il a fallu lui donner « en étendue » ; et elle a produit « ces humanités au rabais que sont tant d'écoles primaires »²⁰. En privilégiant l'éducation du citoyen et en négligeant celle du producteur, les fondateurs de l'école laïque auraient cherché, d'après Laurin, à situer la valeur des savoirs scolaires dans une distance par rapport à la vie sociale. La culture scolaire réduite à une culture générale désintéressée aurait ainsi pour principal effet de détourner l'écolier de toutes les réalités particulières qui pourtant l'environnent. Cette distance à la vie sociale serait aussi une des causes de l'échec de l'école. En septembre 1913, dans son *Propos de rentrée*²¹ pour la *Revue de l'enseignement primaire*, Laurin donne une amère description de la vie scolaire. Il déplore l'aspect « austère et officiel » des salles de classe, ces lieux marqués de « trop de symétrie, d'ordre, d'apprêt » : « Casernes, hôpitaux, écoles, prisons ont cette allure guindée et froide ». Dans ces lieux « où l'on passe, où il faut bien passer mais qui ne sont jamais chers », la pensée « va inconsciemment vers la rue et les champs que l'on a quittés » : « il y a des nerfs qui veulent se tendre, des muscles se mouvoir ; il y a des jambes, des bras

qui ont besoin d'agir, des têtes de se tourner et surtout une langue qui voudrait tant exprimer des pensées qui viennent sans nombre » ; mais c'est « l'immobilité totale ». Une disposition spatiale qui accompagne une pédagogie : « le maître parle toujours ; il conseille, il construit, il démontre » ; l'esprit de l'élève est « emprisonné », « il n'a pas la faculté de choisir, de se poser sur les choses au gré de ses préférences. Il doit tout absorber, et s'il n'est pas ébranlé ; s'il reste inerte, impassible, il faut que ce soit la mémoire qui garde les mots, les termes, qui sont une représentation abstraite, artificielle, intellectuelle des choses ». Alors qu'en dehors de l'école, les objets « parlent » : « On les sent autour de soi, à soi, on apprend à les connaître sans effort ».

Laurin tend ainsi à idéaliser une certaine forme d'éducation spontanée vis-à-vis de laquelle la forme scolaire se trouve en échec. En 1925, dans *L'Ecole rurale et la Profession agricole*²², il fait le portrait d'un enfant qui arrive « de la ferme éloignée qu'il n'avait jamais quittée, et où toute sa petite existence était enfermée ». « Forte nature formée au sein de la vie rustique, apte à en recueillir tous les enseignements, à s'en pénétrer tout entière, intelligence pratique déjà patiente, attentive, raisonneuse », l'enfant connaît « jusqu'au moindre détail » du domaine. Il sait « les remarques des anciens », « les meilleurs cantons pour le blé », etc. Les travaux de la ferme, « c'est jeu pour lui, mais jeu sérieux qui s'applique à se rendre utile ». Le petit paysan « s'éduquait ainsi sans effort, par le jeu naturel de ses facultés, ouvertes librement sur la vie concrète ». Laurin voit là une « éducation complète, forte, définitive, où rien ne manquait à la formation de l'esprit » :

²⁰ « Pour l'éducation scientifique et concrète », *Revue de l'enseignement primaire*, 29 mai 1910, pp. 357-359.

²¹ « Propos de rentrée », *Revue de l'enseignement primaire*, 28 septembre 1913, pp. 9-10.

²² *L'Ecole rurale et la Profession agricole*, Paris, Bibliothèque de l'éducation, 1925, pp. 53-57.

«*Heureuse harmonie de tous les enseignements, nécessaire collaboration de toutes les facultés: la main qui saisit, qui modèle et mesure tout avec la précision absolue, l'œil qui observe, qui sonde et sait jeter au-delà du contact immédiat le regard constructeur et admirateur*».

Mais vient la vie ordinaire de la classe. Qu'y trouve cet enfant? «*Des images sans vigueur*», des «*cartes, traits sans âmes, signes conventionnels qui veulent représenter les mouvements de terrain, des eaux, des plaines, des champs, des bois*». Et l'écriture? Des «*arabesques bizarres*»... «*Fallait-il donc, demande Laurin, que l'école chassât l'image pleine de la vie, que cette éducation se juxtaposât, inerte et morne, sur une première et profonde éducation?*» Sans renoncer à aucune de ses exigences, l'école aurait pourtant les moyens de relier les disciplines scolaires à l'expérience enfantine, de relier les savoirs aux formes de cultures professionnelles dont les élèves sont familiers. Pour Laurin, la question se pose d'autant plus que ces enfants sont sollicités par leurs parents pour les travaux des champs. L'absentéisme dans les écoles rurales n'est plus seulement, de ce point de vue, une question de politique scolaire; il renvoie également à une crise de crédibilité de l'école et donc à des questions pédagogiques.

Cette osmose entre l'école, les familles et les milieux professionnels, Laurin l'imagine à l'occasion comme une «*commune libertaire*» où l'instituteur serait d'abord agriculteur et «*désigné temporairement par la communauté pour éduquer les enfants, les instruire et aider à leur formation intellectuelle et morale*». Mais déjà, dans ce «*syndicat modèle et vivant qu'est une agglomération rurale*», le cantonnier est un «*collaborateur de l'instituteur*» et

les «*classes-promenades*» amènent les élèves à la gare, chez les artisans. Le maître a ainsi des «*collaborateurs occasionnels*»²³.

UNE PÉDAGOGIE DU TRAVAIL

L'idée d'une nécessaire adaptation de l'école aux milieux et aux métiers est donc constante dans la pensée de Laurin. Dès 1906, il explique qu'il faut «*faire l'école à l'image de la vie et non un milieu spécial d'où l'enfant sort pour entrer dans la vie concrète, tout dépaycé, sans lien de comparaison pour se guider*»²⁴. En 1911, la formulation donnée à ce projet de rénovation de l'école primaire est plus radicale encore: «*C'est vers un enseignement concentré tout entier vers les choses du métier que doivent tendre nos efforts les plus grands*»²⁵. Mais comment, par une telle adaptation, l'enseignement pourrait-il, dans le même temps, offrir les conditions d'une émancipation intellectuelle et sociale? Cette position de 1911 suscite bien des objections au sein de la mouvance syndicaliste révolutionnaire, en particulier celles d'Albert Thierry. Au plan des principes, Thierry s'accorde avec Laurin: «*C'est le Travail qui révolutionnera l'Éducation*»²⁶; mais il estime que ce principe ne peut trouver de véritable traduction pratique qu'au moment de l'adolescence, l'école primaire devant se cantonner à une culture générale et «*servir en tous toutes*

²³ «*La collaboration de la famille et de l'école*», *Revue de l'enseignement primaire*, 26 mars 1911, pp. 308-309.

²⁴ «*L'Enseignement primaire et le prolétariat*», *Le Mouvement socialiste*, juillet 1906, pp. 212-227.

²⁵ «*Comment rénover pratiquement l'enseignement? III. Les programmes*», *L'École émancipée*, 15 juillet 1911, pp. 9-10.

²⁶ Albert Thierry, *Réflexions sur l'Éducation*, suivies des *Nouvelles de Vosves*, Paris, Librairie du Travail, 1923, p. 14 (en majuscule dans le texte).

les aptitudes primitives»²⁷. Pour Albert Thierry, il faut donc continuer de distinguer «*l'enseignement général de l'enfance et l'enseignement professionnel de l'adolescence*»²⁸. Laurin pense avoir été mal compris et explique que si l'enseignement primaire doit aussi porter sur les choses de la production, ce n'est pas afin qu'il se réduise à un instrument de professionnalisation précoce, mais c'est parce que sa visée émancipatrice exige précisément qu'il contribue à rendre intelligible la réalité la plus immédiate et la plus pregnante de la vie des enfants de producteurs²⁹. Par la suite, Laurin dénoncera avec constance l'absurdité d'une frontière nettement tracée entre instruction scolaire et culture professionnelle: «*De 6 à 13 ans, on répugne à parler de production, puis, à partir de cet âge, la période d'enseignement général est définitivement close, on ferme les livres et on s'emploie à munir le jeune cultivateur de connaissances immédiatement applicables. Deux erreurs aussi graves l'une que l'autre*»³⁰.

En 1912, la création par Laurin et A. Degouy de la rubrique «*Les Centres d'Intérêt*» dans

la *Revue de l'enseignement primaire* témoigne de la recherche de démarches nouvelles. Y sont proposés des documents, en quelque sorte pluridisciplinaires, rassemblant divers éléments autour d'un même thème³¹. Laurin et Degouy rappellent, dans le texte de présentation de la nouvelle rubrique, que les programmes préconisent de combiner «*chaque fois qu'on le pourra*» une pluralité de domaines d'études et déclarent vouloir présenter, par cette méthode, «*un enseignement complet pour le cours élémentaire et le cours moyen*». Ils en précisent ainsi le sens: «*Cette méthode des centres d'intérêt permet d'adapter toutes les branches d'enseignement au milieu local en les groupant autour d'un fait, d'une action, de l'idée d'un objet. Nous pensons donc concrétiser l'enseignement [...]. Notre méthode est ainsi souple et variée; elle a pour point de départ dans chacune de ses applications, les impressions, les images, les connaissances qui sont déjà dans l'esprit de l'enfant. Nous renversons donc l'ordre actuellement suivi qui consiste surtout à verser dans l'intelligence des enfants des notions nouvelles dont le maître est seul à saisir l'intérêt: l'élève devient le centre de la vie scolaire. Nous voulons adapter l'enseignement à l'esprit de l'enfant dont nous préconisons l'étude rationnelle*»³². De cette adaptation de l'école au milieu, Laurin escompte un double bénéfice. D'abord, trouver les conditions d'une réconciliation de l'élève avec l'école au moyen d'une pédagogie alimentée par les données de la vie sociale. Mais aussi favoriser l'émancipation sociale et économique des

²⁷ *Ibid.*, p. 55. «*Que l'enfant puisse produire, aucun doute: oui [...] Mais que l'enfant doive produire, non. [...] La classe est étroite, la vie orageuse et effrénée: si nous l'y introduisons toute, elle la ferait éclater*», explique-t-il encore (p. 23).

²⁸ *Ibid.*, p. 70. En italique dans le texte.

²⁹ «*Un certain nombre de camarades [...] ont paru croire que c'était ravalier les connaissances que les concrétiser et les matérialiser ainsi. D'autres ont estimé que nous allions parquer le travailleur dans l'horizon borné d'une profession et lui forger des chaînes plus étroites encore. Pour mon propre compte, je ne vois guère que la connaissance très précise d'un métier et son exercice régulier soient des obstacles à l'émancipation intellectuelle et matérielle des travailleurs*», «*Comment rénover pratiquement l'enseignement? III. Les programmes*», *L'Ecole émancipée*, 15 juillet 1911, pp. 9-10.

³⁰ *L'Ecole rurale et la Profession agricole*, Paris, 1925, p. 190.

³¹ Les thèmes traités sont très divers, par exemple: l'eau, la bicyclette, le calendrier, la moisson, le livre, la châtaigne, la fête nationale, le thermomètre, le pain, le chemin de fer, etc.

³² «*Les Centres d'Intérêt*» (présentation de la nouvelle rubrique par les deux auteurs), *Revue de l'enseignement primaire*, 6 octobre 1912, p. 1.

futurs producteurs, laquelle dépend de leur capacité à maîtriser les aspects culturels, scientifiques et techniques de leur profession. Les *Instructions Officielles* de 1923 confirment ensuite certaines des analyses de Laurin : « *Que partout les élèves collaborent à la préparation des leçons, à la récolte des matériaux et des documents; que partout ils fabriquent de leurs mains des objets de démonstration* ». Mais Laurin est convaincu que de telles instructions resteront lettre morte aussi longtemps qu'on ne parviendra pas à faire en sorte que les tâches proposées soient en prise sur la vie réelle des élèves. Pour l'école rurale, « *la science d'observation et d'expérimentation des choses et des êtres de la vie immédiate* » devrait constituer la « *partie essentielle* » du programme. L'expérimentation doit donc être au cœur de l'enseignement. Laurin voit notamment dans la classe promenade « *le meilleur et le plus profitable des exercices scolaires* »³³. En partant des connaissances de l'élève, on cherche donc à rendre possible un ancrage de la culture scolaire. La réussite de l'école auprès de certains élèves est à ce prix.

CONCLUSION

Selon Laurin, l'enseignement laïque doit viser l'accomplissement de l'homme pris comme une totalité : homme, citoyen, producteur. L'accès à la pensée libre suppose une conjonction de l'ensemble de ces déterminations de l'existence sociale. L'idéal laïque n'a pas de sens au seul plan des principes. Il suppose, pour être réalisé, que des modalités pédagogiques soient mises en œuvre qui vont prendre en compte l'élève en tant que

sujet social déjà constitué, de manière à lui donner accès à une culture intellectuelle, morale, politique, esthétique, scientifique et technique, susceptible de l'ouvrir au monde tel qu'il est donné et à une certaine forme de liberté. Mais le monde rural est le seul pour lequel Laurin envisage une adaptation de l'enseignement. Ce ruralisme mériterait d'être interrogé³⁴. Ne témoigne-t-il pas simplement de l'attachement viscéral de Laurin à ce monde qui meurt et qui lui paraît pourtant être le seul susceptible de porter encore le mythe d'une humanité s'épanouissant dans le travail³⁵ ?

³⁴ Albert Thierry faisait remarquer qu'on demanderait en vain à Laurin une « *pédagogie industrielle* », voir *Réflexions sur l'éducation*, p. 70.

³⁵ Pour cette valorisation culturelle du travail, Laurin trouve un appui théorique chez Georges Sorel. Mais si Sorel part d'un modèle rural, il cherche à en concevoir l'application dans le monde industriel : « *On doit signaler les sentiments d'affection qu'inspirent à tout travailleur vraiment qualifié les forces productives qui lui sont confiées. Ces sentiments sont surtout observés dans la vie champêtre [...]. On a souvent signalé combien est observateur, raisonneur et curieux de nouveautés le vigneron [...]. Il lui serait impossible de se contenter de la routine [...]. L'éducation technique moderne devrait avoir pour but de donner à l'ouvrier industriel quelque chose de cet esprit : il s'agit moins de lui apprendre les services que rendent les machines que de le dresser à reconnaître les imperfections qu'elles présentent [...]. Il semble que les écoles techniques soient beaucoup plus occupées d'enseigner la routine que d'éveiller un véritable esprit scientifique [...]. L'invention est le grand ressort de l'industrie moderne* », Marcel Rivière, 1908, p. 281.

³³ *L'Ecole rurale et la Profession agricole*, Paris, 1925, p. 171.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE DANS L'ITALIE FASCISTE ET DANS L'ESPAGNE FRANQUISTE

CARMEN R. GARCÍA RUIZ, UNIVERSITÉ D'ALMÉRÍA, ESPAGNE

Cet article s'inscrit dans une étude qui traitera plus largement de problèmes comme les savoirs disciplinaires et didactiques, les processus d'enseignement et d'apprentissage, les contenus, les méthodes, le matériel et les ressources didactiques, la planification et, ce qui est plus important encore, les manières d'atteindre les objectifs qui justifient la présence de l'histoire dans le « curriculum » de l'école espagnol¹. Nous croyons en effet, avec d'autres auteurs, que les problèmes éducatifs d'aujourd'hui peuvent être projetés dans le passé, l'investigation historique permettant de creuser dans notre propre expérience pour améliorer la pratique éducative². Partant de contextes historiques déterminés, nous avons donc cherché à savoir quel type d'histoire on enseignait, comment et dans quel but. Nous ne pouvons cependant avancer ici que quelques éléments encore partiels, sans prendre en compte toute la complexité du problème.

¹ Ce travail est l'un des premiers résultats d'un projet initié en avril 2004 grâce à l'invitation que me fit le professeur Ivo Mattozzi pour un séjour de recherche à l'Université de Bologne. C'est à lui que je dois d'avoir pu initier cette aventure et je dois ajouter que ses indications et ses pertinentes observations, autant que sa générosité, m'ont été d'une aide inestimable.

² Enzo Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Florence, La Nuova Italia, 1994, p. 4. Gianni di Pietro et al., *Storia e processi di conoscenza*, Torino, Loescher Editore, 1983.

La reproduction du projet culturel de la société est une finalité aisément décelable dans tout acte éducatif. Dans ce domaine, l'institution scolaire se présente comme un outil privilégié de l'action politique et idéologique. Cet état de fait débouche le plus souvent sur un usage intégrateur et normatif de l'enseignement de l'histoire, cette discipline étant un excellent outil pour socialiser des valeurs. Il nous a donc semblé intéressant d'étudier la façon dont de telles finalités éducatives de l'enseignement de l'histoire avaient pu être surinvesties, de façon parfois paroxystique, dans des Etats à caractère totalitaire ou autoritaire.

Pendant les vingt années de fascisme en Italie et la longue période franquiste en Espagne, l'enseignement de l'histoire poursuivit les mêmes objectifs : justifier l'existence et les projets politiques des deux régimes, reproduire à la fois leurs idéologies et les valeurs sociales sur lesquelles ils reposaient, en utilisant à cet effet une interprétation particulière de l'histoire et une pédagogie la cautionnant. La comparaison du fascisme et du franquisme met cependant en évidence des différences non négligeables qu'expliquent le niveau inégal de développement économique et culturel des deux pays d'une part, les circonstances particulières de la mise en place des deux régimes d'autre part. En Italie, dès l'arrivée de Mussolini au pouvoir, un proces-

sus d'expérimentation s'est mis en route pour conduire à la fascisation complète du système éducatif, sous l'égide du ministre Giuseppe Bottai. Mais en Espagne, l'école est rapidement apparue comme la scène privilégiée des conflits politiques et idéologiques que le pays affrontait, ce qui devait provoquer la destruction de l'œuvre de modernisation éducative qui avait été impulsée par la Seconde République³.

La période de cohabitation des deux régimes, de 1936 à 1943, qui montrera des coïncidences et des divergences entre les deux expériences⁴, a particulièrement retenu notre attention. Une approche des contenus et de la méthodologie défendus pour l'enseignement de l'histoire dans ces deux situations nous a en effet montré comment elles ont peu à peu évolué vers une fascisation ou un autoritarisme. Précisons toutefois que, pendant cette période, l'expérience fasciste et son influence sur l'école italienne ont été dûment observées et ont constitué une référence relativement importante en Espagne⁵.

³ Cette œuvre avait par exemple été évaluée de façon positive dans « La preparazione della classe magistrale in Ispagna dopo l'avvento della Repubblica », *Rivista Pedagogica*, mars-avril 1932, pp. 310-314. Et dans « Il nuovo metodo di educazione esposto agli spagnuoli da Maria Montessori », *Rivista Pedagogica*, août-octobre 1932, pp. 627-629.

⁴ Pour l'Espagne, nous aurions pu faire remonter l'analyse à la dictature militaire du général Primo de Rivera (de 1923 à 1930) en tant que moment d'élaboration d'un système d'idées qui alimenterait l'interprétation de l'histoire sous le franquisme, un moment pendant lequel eut également lieu une réforme éducative de faible ampleur et que nous trouvons très éloignée du modèle italien.

⁵ La visite de plus de deux cents éducateurs espagnols à Rome, y compris un discours sur l'enseignement de l'histoire à la charge de Luigi Benedetto, est évoquée dans « Gli educatori della Spagna Nazionale a Roma », *Annali dell'Istruzione Elementare*, n° 2, 1938, pp. 153-158.

La connaissance de la société fasciste en dehors des frontières transalpines fut rendue possible par une politique culturelle italienne très active⁶. En Espagne, le poids et la variété des groupes d'intérêts qui étaient alors mobilisés (de l'Eglise catholique au fascisme représenté par la FET de las JONS⁷), mirent en relief un discours politique et éducatif monolithique, ainsi qu'une pauvreté scientifique et culturelle, qui contrastaient avec un certain pluralisme des idées, certes limité, qui se manifestait encore un peu en Italie au cours des premières années du régime mussolinien.

ÉLÉMENTS DE POLITIQUE ÉDUCATIVE EN ITALIE ET EN ESPAGNE

Les mesures législatives respectives des deux régimes, soit la réforme Gentile de 1923 en Italie et la loi d'Éducation secondaire de 1938 en Espagne qui définit l'école comme un facteur infaillible du développement de

⁶ Le travail de prestigieux hispanistes est recueilli dans des collaborations réalisées dans la revue *La Gaceta Literaria* (1927-1932), d'Ernesto Giménez Caballero, ce dernier devenant alors un porte-parole et promoteur du fascisme en Espagne. Victor Peña Sánchez, « Cultura y fascismo. Notas sobre la política cultural del fascismo italiano y sus repercusiones en España », in Ignacio Henares Cuellar et al., *Dos décadas de cultura artística en el franquismo (1936-1956)*, Grenade, Université de Grenade, 2001, pp. 75-86. Giménez Caballero collabore lui-même à *Gerarchia*, organe politique du parti fasciste italien dans lequel on avait une vision très particulière de l'évolution politique de l'Espagne ainsi que de la pauvreté scientifique et culturelle du pays. Paolo Monelli, « Note di politica spagnola », *Gerarchia*, n° 2, février 1930, pp. 103-107.

⁷ Il s'agit de la Phalange espagnole traditionaliste des Juntas d'offensive national-syndicaliste (ci-après Phalange espagnole), correspondant au parti unique franquiste, qui fut créée pendant la guerre civile dans le but de contrôler, à partir des structures du régime naissant, aussi bien les fascistes que les traditionalistes qui le soutenaient.

la nation, relevèrent d'une même vision du rôle que devait jouer l'éducation primaire en tant qu'instrument d'édification d'une cohésion sociale axée sur les valeurs et les idées du régime. En revanche, l'éducation secondaire, orientée vers la formation de la classe dirigeante, revêtait davantage une dimension élitiste et humaniste qui identifiait les disciplines historico-philosophiques comme les matières les plus formatives.

Les idées pédagogiques qui inspirèrent la première réforme éducative de Mussolini se fondaient sur l'idéalisme philosophique et la défense d'une Ecole Nouvelle attentive à la nécessité d'une formation complète de l'individu. Des innovations méthodologiques furent ainsi introduites et auraient pu mener à la promotion d'un enseignement actif. L'idéalisme initial recula cependant à mesure que le régime fasciste se renforçait et que son idéologie gagnait du terrain, à tel point que les idées pédagogiques initiales furent remplacées par une politique de défense des valeurs spirituelles et irrationnelles conduisant à l'extension de positions hostiles au positivisme, au rationalisme et à l'encyclopédisme. Voilà qui annonçait la fascisation progressive d'une école dans laquelle la présence du Parti National Fasciste (PNF) ne cessa de croître avant qu'il n'exerce finalement tout le contrôle, sur les professeurs comme sur les contenus.

Cette évolution répondait à une politique globale d'ajustements qui commença en 1924 pour s'achever en 1936, avec la réforme intégrale du système éducatif prévue dans la « Carta della Scuola » de Giuseppe Bottai. Parmi ces mesures, celles qui allaient marquer durablement la société furent l'encadrement des élèves dans des organisations

juvéniles directement reliées au parti fasciste, l'obligation de la part des professeurs de s'affilier à ce parti et de prêter un serment de fidélité au régime, ou encore l'adoption de manuels scolaires uniques.

Toutes ces tentatives d'étendre le poids du Parti national fasciste dans le système éducatif italien influencèrent clairement l'Espagne franquiste qui les adopta dans les mêmes termes. Mais il convient d'apporter ici quelques nuances. Si une certaine modernisation eut lieu en Italie sur le plan pédagogique, l'Espagne allait connaître une situation bien différente, avec la consolidation d'un modèle éducatif conservateur, traditionnel et réactionnaire. La rupture sociale engendrée par la Guerre civile opposa deux visions du monde pour aboutir finalement au triomphe de l'une d'entre elles et à la disparition totale de l'autre, mettant ainsi fin à cette modernité pédagogique incarnée jusque-là par l'Institution Libre d'Enseignement : elle allait désormais être considérée comme la responsable de tous les maux du pays. Et ce fut ainsi la fin d'une bataille politique dans le domaine éducatif qui ne connut pas la même virulence en Italie⁸.

Nulle exagération dans ce constat : l'action répressive et coercitive, qui concerna toute la société espagnole, fut en effet d'autant plus dure dans l'éducation que les professionnels de l'enseignement avaient largement pris la défense du rationalisme, de la libre-pensée et de l'école laïque. D'ailleurs, la réforme éducative du franquisme fut précédée d'une

⁸ Manuel de Puellas Benítez, « Evolución de la educación en España durante el franquismo », in Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauter et Fernando Sanz Fernández, *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, UNED, 2002, pp. 329-349.

répression qui toucha l'ensemble des professeurs, les étudiants dans les écoles d'instituteurs et la censure de certains livres⁹. Les particularismes régionaux, ainsi que leurs langues, furent également bannis dans le but de renforcer de façon autoritaire la seule identité espagnole. Ce phénomène présente certains points communs avec l'imposition de l'italien dans des régions bilingues¹⁰.

Comme nous l'avons souligné, le système éducatif italien évolua progressivement dans le sens d'une fascisation de plus en plus soutenue. Mais cela ne put pas être le cas de l'Espagne après la défaite des puissances de l'Axe à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Par exemple, la première loi d'éducation primaire que promulgua le franquisme en juillet 1945 atténuait, pour des raisons évidentes, toute rhétorique fasciste et se référait plutôt à l'histoire et à la tradition pédagogique. L'Église profita pleinement de cette situation, la loi garantissant l'omniprésence de la religion à l'école. Quant au parti unique, il se mit au service des principes nationalistes, renonçant dès lors aux principes révolutionnaires qui étaient

développés par les cadres de ses organisations de jeunesse. L'éducation de l'esprit religieux et national fut ainsi couverte par les valeurs issues du catholicisme et de la *foi* nationaliste de la Phalange espagnole. Pour aller dans le même sens, au niveau de l'histoire enseignée, l'école franquiste allait pour sa part mettre l'accent sur une formation chrétienne, patriotique et intellectuelle, consacrée exclusivement à l'histoire de l'Espagne.

A propos de l'organisation et de la structure des deux systèmes éducatifs, on remarque une série de constantes et de points communs qui pourraient aussi valoir pour le nazisme¹¹. On peut mentionner par exemple le refus du positivisme, le contrôle social et idéologique, ainsi qu'un abandon progressif de toute réflexion pédagogique de la part d'un parti unique soumis à une logique de propagande politique. Une différence fondamentale concerne cependant les mesures raciales: en Italie, l'Église a exercé son influence pour atténuer la pénétration dans l'école des effets des graves mesures raciales introduites par la «Carta della Razza» de 1939; mais en Espagne, la politique raciale s'est limitée à des suggestions de jugements historiques négatifs contre des musulmans ou des juifs, ou au fait de se référer à la notion de race, dans un sens plus culturel que biologique, pour désigner l'ensemble de la communauté de langue espagnole.

En Espagne, l'influence du discours militariste, renforcé par la destruction politique et l'élimination physique de l'ennemi, a été particulièrement présente au début des

⁹ Alors que le premier gouvernement de Franco n'était pas encore constitué, la *Comisión de Educación de la Junta Técnica del Estado* se chargea de cette activité «thérapeutique» ou «opération chirurgicale». Celle-ci se poursuivit par la suite à travers une inspection éducative de fer qui contrôlait l'activité idéologique et morale des professeurs; mais aussi par le biais de la censure civile et ecclésiastique des textes scolaires; et enfin par l'accès au magistère de ceux qui avaient servi dans le camp national. Francisco Moreno Sáez, «Educación y cultura en el franquismo», in Ramón Moreno Fonseret et Francisco Sevillano Calero, *El franquismo. Visiones y balances*, Alicante, Université d'Alicante, 1999, pp. 169-224.

¹⁰ Marco Cuaz, *Alle frontiere dello stato. La scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo*, Milano, Franco Agnelli, 1988. Maura Galera, *La scuola elementare a Vipiteno tra le due guerre*, Tesi di Laurea, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, 2001, Relatore, Prof. Ivo Mattozzi.

¹¹ Gabriela Ossenbach Sauter, «La educación en el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán», in Alejandro Tiana Ferrer et al., *Historia de la educación, op. cit.*

années 40 dans l'éducation patriotique et religieuse avec l'inculcation de la discipline comme vertu militaire et l'imposition de l'obéissance et du respect¹². Ces caractéristiques ont ensuite évolué rapidement vers toujours plus d'autoritarisme, une constante de l'école franquiste jusqu'aux années 70.

Sans approfondir ici les différents modèles interprétatifs du fascisme, nous pouvons tout de même signaler des similitudes avec la situation espagnole, marquée par l'importance de l'Église catholique et la relative faiblesse du parti unique, au point que les manifestations externes du fascisme se limitèrent aux premières années du régime de Franco. On peut évoquer notamment, comme points communs, la surveillance et l'épuration des idées, le contrôle moral et l'extrême pauvreté de la politique éducative.

L'INTERPRÉTATION DE L'HISTOIRE ET LA DÉFINITION DES CONTENUS À ENSEIGNER

Comme pour le système éducatif, il existe des ressemblances entre les deux régimes à propos de l'enseignement de l'histoire. Elles concernent par exemple les critères de la sélection et de la mise en ordre des faits historiques afin qu'ils aient une signification nationaliste et une utilité pour la légitimation de l'ordre établi. En Espagne, la définition de ce nationalisme a été particulièrement exacerbée, belligérante et intransigeante, dénaturant l'histoire et lui donnant un caractère grossier.

¹² Julián Osle, « Qué espera el Ejército del Magisterio Primario », in *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, vol. II, pp. 289-295.

L'interprétation nationaliste de l'histoire choisit délibérément les contenus répondant le plus à ses objectifs, ce qui explique que des périodes soient bien plus évoquées que d'autres. Mais si, pour le franquisme, le nationalisme espagnol constituait une réponse politique au problème des identités séparatistes, sa version italienne était utilisée par le fascisme pour renforcer l'unification du pays, initiée au XIX^e siècle.

Dans cette histoire enseignée patriotique, l'émotion était la composante principale et la transmission passait de manière privilégiée par les vies de héros, les épopées glorieuses et les grands fastes culturels. Il s'agissait de favoriser une unité d'attitudes¹³ autour de l'adhésion et de la participation des citoyens à un projet politique inscrit dans l'avenir. Dans les deux pays, on en appelait ainsi à une identité immuable qui incarnait à la fois l'origine et le devenir historiques de la nation, de telle sorte que cette dernière finissait par se profiler comme une réalité spirituelle, supérieure à l'individu.

En Italie, contrairement à ce qui se passait en Espagne, le libéralisme ne donnait pas lieu à une connotation aussi négative¹⁴. En effet, selon l'argumentation historique usuelle, ce courant de pensée se trouvait aux fondements de l'unité nationale forgée au XIX^e siècle et avait culminé avec l'avènement du fascisme. On évoquait la diffusion des idées du Siècle

¹³ Giorgio Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, Editrice La Scuola, 1983, p. 163.

¹⁴ Giovanni Gentile avait avancé l'idée d'une continuité entre le fascisme et la tradition hégélienne du libéralisme du Risorgimento. Vittorio del Nero, *La scuola elementare nell'Italia fascista. Dalle circolari ministeriali, 1922-1943*, Rome, Armando Editore, 1988, p. 8.

des Lumières et de la Révolution française, tout comme l'image de Napoléon, non seulement pour l'influence que ces éléments avaient eu sur le Risorgimento, mais aussi parce qu'elles avaient contribué à propulser le patriotisme italien d'origine libérale. Ce qui contrastait avec l'idée d'une unité traditionnelle, remontant au XVI^e siècle, qui était brandie en Espagne. Ainsi, les références de la patrie – symboles de la guerre pour l'unification nationale de la Péninsule italienne au XIX^e siècle –, les Savoie, Mazzini, Cavour, Garibaldi, allaient constituer autant de mythes fondateurs de l'Italie moderne.

Pour mettre l'accent sur la grandeur du pays, l'école fasciste eut recours à l'image de la Rome impériale, associée de par ses prétentions expansionnistes au fascisme et à ses figures les plus représentatives. De cette façon, on projetait dans le passé les visées impérialistes du régime de Mussolini en garantissant spirituellement l'éternité de Rome dans l'Italie fasciste¹⁵. Dans cette même perspective, l'histoire commençait avec la culture latine et une mission civilisatrice qui allait être poursuivie au Moyen Âge par une Église héroïque, résistant à la barbarie. Au XVI^e siècle, les grandes découvertes géographiques avaient aussi été réalisées par des Italiens, alors que la splendeur scientifique et artistique de la Renaissance n'avait pas cessé de rayonner.

Dans la codification de cette nouvelle interprétation de l'histoire, obnubilée par l'idée de la continuité de l'essence nationale¹⁶, des

¹⁵ Emilio Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Bari-Rome, Laterza, 1993, p. 150.

¹⁶ Pier Giorgio Zunino, *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Bologne, Il Mulino, 1985.

académiciens, des journalistes et des intellectuels ont joué les premiers rôles. L'un des principaux divulgateurs de l'unité fondamentale de l'histoire de l'Italie a par exemple été le professeur d'histoire du droit Arrigo Solmi, qui théorisa l'idée d'une unité organique ayant culminé avec le Risorgimento et durant le fascisme.

« Dans le chaos apparent des vicissitudes d'une histoire complexe, multiforme et diverse, on distingue un fil conducteur qui explique la formation de la civilisation et sa sauvegarde au fil de tous ces événements. Ce fil conducteur, il faut le rechercher dans une qualité constante de l'histoire italienne, tout à fait singulière, dès sa naissance, puis dans son évolution, son devenir; cette qualité constante, qui a résisté aux troubles des temps, au choc des invasions barbares comme aux spoliations des dominations étrangères, c'est la structure toute particulière du système des cités, quasi-identique dans toutes les régions italiennes; ce système remontant aux temps de Rome, a été prodigieusement sauvegardé, grâce aussi à l'œuvre du christianisme, de la violence des invasions barbares; il a fleuri à l'âge des Communes médiévales, qui a engendré la civilisation grandiose de la Renaissance, diffusée, par des vertus majoritairement italiennes, à presque tous les peuples d'Europe »¹⁷.

En Espagne, la nécessité d'enseigner l'amour de la patrie était mise en exergue et assurée par d'autres contenus, précisément ceux qui établissaient l'essence catholique de la nation ou qui permettaient d'en renforcer l'affirmation, comme les Rois catholiques ou l'idée

¹⁷ Arrigo Solmi, *Discorsi sulla storia d'Italia. Con una introduzione, una appendice e note illustrative*, Florence, La Nuova Italia, 1941, p. XVII.

d'hispanité, alors que les XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles s'étaient disqualifiés par la diffusion d'idées allant des Lumières au communisme¹⁸. C'est ainsi que nombre d'ennemis – considérés comme une *anti-Espagne* – étaient clairement désignés : libéraux, républicains, révolutionnaires, laïques et francs-maçons, entre autres¹⁹.

Cette interprétation de l'histoire impliquait une rupture, au niveau historiographique, avec la tradition libérale²⁰. Selon elle, le catholicisme et le nationalisme marquaient une éducation politique, désormais confiée de manière prévalente à l'histoire²¹, en prônant des valeurs qui formaient la conscience, le caractère et la volonté des élèves. Avec cet ensemble d'idées se profilait une interprétation théologique de l'histoire

¹⁸ Ángel Luis Abós Santabàrbara, *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*, Madrid, Foca, 2003.

¹⁹ Ces courants avaient leur propre interprétation de l'histoire. Elle était incarnée par Rafael de Altamira et son œuvre, *La enseñanza de la historia* (1891), qui se distinguait par son positivisme historiographique, ainsi que par un certain activisme éducatif, sans pour autant renoncer au rôle de l'histoire dans la formation de la conscience-mémoire nationale. Dans ce but, Altamira utilisait des principes scientifiques de l'histoire et de la pédagogie. Depuis 1890, le débat sur l'histoire et son enseignement était relié, dans l'opinion publique, à la crise de l'Etat et aux problèmes de légitimité politique, de contrôle social et d'autorité culturelle. Voir Rafael Valls Montés, *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el Bachillerato franquista (1938-1953)*, Valence, Université de Valence, 1983.

²⁰ Gonzalo Pasamar Alzuría, *Historiografía e ideología en la posguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, Saragosse, Université de Saragosse, 1991.

²¹ L'éducation politique allait être transférée avec la réforme de l'enseignement secondaire de 1953 : dans le « curriculum » espagnol, elle se situa dès lors dans la matière « Formation de l'Esprit national », sous le contrôle du parti unique. Il s'agissait à l'évidence d'une héritière de la « Formation de la Conscience nationale », une matière qui mobilisait de la même façon, dans l'Italie fasciste, divers arguments historiques, politiques et idéologiques.

marquée par le destin qu'elle réservait à la nation ; elle mettait en exergue la christianisation de l'Amérique et la campagne d'affirmation du catholicisme en Espagne avec la Guerre civile, à tel point que l'on considérait l'histoire de l'Espagne comme une « religion de la patrie », identifiée à l'histoire de l'Eglise espagnole.

« De la même manière que tous les ennemis de l'Espagne se concentraient dans la République, toutes les forces de ceux qui allaient la sauver se concentraient dans le Mouvement national. Dieu les a aimés et conservés chacun dans un lieu sacré. La Tradition, gardée dans les breñas de Navarre, a été brisée sous le commandement de Mola par un flot de bérets rouges. L'Armée d'Afrique du Nord a passé le Détroit sous le commandement de Yagüe et de Varela. Les chemises bleues étaient attendues. On se trouva d'emblée front contre front, l'Espagne contre l'anti-Espagne. L'Esprit et la Matière ; le Bien et le Mal ; la Vérité et le Mensonge. Tel est le rayonnement éternel de notre histoire : il y eut la ligne de défense contre les Arabes ; il y eut toute la rigueur de l'Inquisition contre les hérétiques ; il y eut avant-hier le front carliste ; il y eut hier les portes de la prison refermées sur Sanjurjo »²².

Ce discours nationaliste et apologétique faisait remonter la vocation impériale de l'Espagne à l'époque romaine, son unité religieuse

²² A partir des années 60, ces contenus se sont peu à peu affaiblis, mais sans éliminer pour autant le décalage entre l'évolution politique du régime et l'histoire enseignée. Les manuels ont d'ailleurs continué de reproduire la pensée intégriste catholique marquée par un canon historique abrégé et basé sur l'exaltation de l'unité politique et religieuse de l'Espagne, ainsi que sur le salut des hommes par la foi chrétienne. José M^a Pemán, *Historia de España contada con sencillez, para los niños... y para muchos que no lo son*, Cádiz, Escelcier, 1937, pp. 214-215.

au roi wisigoth Recaredo, son désir d'unité politique à la Reconquête, l'aboutissement de ces deux unités aux Rois catholiques, son plus grand apogée au XVI^e siècle avec Charles Quint et Philippe II. Après la crise de l'empire colonial, cette phase de déclin était présentée comme dépassée au profit d'une nouvelle poussée incarnée par le triomphe sur le marxisme et la défense de la civilisation chrétienne et occidentale.

Dans cette histoire, le Cid, comparé à Franco, était le prototype du chevalier chrétien, héroïque et espagnol. On exaltait aussi l'Inquisition, la découverte de l'Amérique et l'évangélisation de ses habitants. Les XV^e et XVI^e siècles représentaient ainsi la pureté morale de la nation et la continuité de l'esprit catholique de la chrétienté médiévale. On détestait les maures, les juifs et les francs-maçons. L'idée d'empire était certes proche de la théorie fasciste, mais elle restait liée à l'esprit universaliste du catholicisme qui légitimait le franquisme dans sa fonction salvatrice et civilisatrice.

A partir de 1943, le bellicisme agressif se transforma, mais il resta imprégné d'un langage révolutionnaire typique du fascisme, voire même de tournures racistes inspirées du nazisme. Les principes programmatiques du nouvel Etat – un mélange de doctrine fasciste et de traditionalisme catholique – parvinrent à absorber la Phalange espagnole, désormais reléguée à un niveau symbolique; le syndicalisme national de cette organisation, symbiose du fascisme italien et d'une certaine composante catholique, ne parvint pas à transcender l'interprétation de l'histoire

²³ Crónicas, «El Maestro Nacional Sindicalista», *Revista Nacional de Educación*, n° 4, 1941, pp. 101-104.

scolaire²³. Précisons que cette histoire se présentait comme non scientifique, pleine de stéréotypes et d'exagérations retentissantes nourries de la tradition, de celle du Père Mariana, au XVI^e siècle en passant par celle de Menéndez Pelayo au XIX^e siècle, jusqu'à Maeztu et son idée de l'hispanité développée au XX^e siècle.

En fin de compte, le débat scientifico-philosophique et le projet culturel implicite des deux régimes nous révèlent des différences significatives. L'Italie fasciste rejeta l'encyclopédisme et une interprétation positiviste basée sur la narration des faits au profit d'une histoire un peu plus attentive à l'évolution des sociétés, des institutions et des idées politiques²⁴. En Espagne, par contre, tout en partant des mêmes principes, on n'a fait que développer d'emblée un dogmatisme sans limites²⁵. Ainsi, un endoctrinement grossier, basé sur des exemples simplistes, y a fortement caractérisé une histoire enseignée toujours placée sous le joug d'un nationalisme et d'un catholicisme ardent.

ENSEIGNER L'HISTOIRE NATIONALE

Il est largement reconnu que non seulement les contenus éducatifs, mais aussi les procédures ou encore le matériel et les ressources didactiques, sont des constructions idéologiques qui aspirent à la reproduction sociale et culturelle, car elles transmettent

²⁴ Gianni di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milan, Bruno Mondadori, 1991.

²⁵ Rafael Valls Montés, «Fascismo y franquismo: dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la Historia», in Fernando García Sanz, *Españoles e italianos en el mundo contemporáneo*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990, pp. 279-307.

une vision déterminée de la société et de l'histoire²⁶.

Deux courants pédagogiques se manifestèrent en Italie, l'un, modernisateur, centré sur les besoins de l'enfant et représenté par Lombardo Radice; l'autre, plus politique, qui allait être élaboré, entre autres, par Nazareno Padellaro et Luigi Volpicelli²⁷. Ce second courant était l'expression d'une conception fasciste qui était ouverte à une certaine rénovation didactique, par une méthode active et globale, mais qui s'est finalement retrouvée, avec la réforme Bottai, en contradiction évidente avec l'enseignement-endoctrinement qui se dégageait des contenus définis pour cette école du régime mussolinien²⁸.

La méthode active dans l'enseignement de l'histoire voulait conduire à la mobilisation patriotique et elle se basait pour cela sur l'intérêt et la recherche autonome développés par les élèves plutôt que sur la mémorisation et la méthode frontale traditionnelle. Il s'agissait aussi d'une prise en compte positive de l'émotivité face à la rationalité pour alimenter l'esprit national et fasciste et obtenir un enseignement plus effectif.

Dans le cas espagnol, malgré la continuité de l'influence exercée sur les enseignants par

« Acción Católica », une formation positiviste et une pratique éducative basée sur la narration historique purement néanmoins exister²⁹, mais sans le débat pédagogique et didactique qui s'était développé avec un certain naturel en Italie³⁰.

Les propositions méthodologiques du franquisme rejetaient la tradition pédagogique qui partait du siècle des Lumières et elles s'efforçaient de la faire disparaître de la pratique éducative pour en implanter une nouvelle, plus active et plus intuitive, éloignée de l'idéalisme allemand, du pragmatisme américain et du panthéisme européen³¹. L'option consistait à restaurer l'école traditionnelle, mais en lui ajoutant un esprit patriotique dans lequel devaient être formées les générations futures³². C'est pourquoi la pratique s'est basée sur un principe d'autorité associé au respect et à l'obéissance, à la discipline et à l'ordre, à la soumission et à la hiérarchie; autant d'éléments qui définissaient à la perfection une véritable « pédagogie de la douleur », en opposition à celle de Freinet, encensant un militarisme inspiré de la

²⁹ Tina Tomasi, *La scuola italiana della dittatura alla repubblica*, Rome, Editori Reuniti, 1976.

³⁰ Giovanni Toplikar, *L'insegnamento della storia nei programmi della scuola elementare. Scelte politiche e culturali dalla Riforma Gentile ai programmi 1985*, Brescia, Fondazione Civiltà Bresciana, 1996, p. 22. On peut suivre ces débats dans des revues comme la *Rivista Pedagogica*³¹, les *Annali della Pubblica Istruzione, Scuola e Cultura* ou *Educazione Politica*.

³¹ José Talayero, « La Metodología en la Escuela Primaria », *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, vol. II, pp. 71-83.

³² El Instituto de Pedagogía, San José de Calasanz, dépendant du Conseil Supérieur de Recherches Scientifiques, serait consacré à la recherche pédagogique et c'est à lui qu'incomberait la tâche de construire une science et une technique pédagogiques de contenu espagnol et de sens révolutionnaire, c'est-à-dire une pédagogie catholique, traditionnelle et révolutionnaire.

²⁶ Il conviendrait d'évaluer dans une autre enquête le caractère effectif et les succès atteints dans ce sens en considérant le degré de cohérence qui existe entre ces deux termes du processus d'enseignement/apprentissage, les contenus et les procédés, ainsi que les nombreuses contradictions que l'on peut observer entre ces contenus, ces procédés, les objectifs éducatifs et les valeurs que l'on veut enseigner.

²⁷ Ester Des Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologne, Il Mulino, 1996.

²⁸ Dina Bertoni Jovine, *La scuola italiana del 1870 ai giorni nostri*, Rome, Editori Riuniti, 1975, p. 285.

Guerre civile et une approche ascétique des valeurs religieuses³³.

Si, en Espagne, la composante religieuse transcendait nettement la pratique éducative de par la nécessité d'une formation spirituelle des élèves³⁴, en Italie, l'enseignement de la religion, après les Traités de Latran³⁵, se présentait comme un élément fondamental de la vie nationale et de l'enseignement, comme un instrument de restauration morale qui renonçait à la pensée rationnelle et coïncidait avec l'idéologie fasciste³⁶. Cependant, la religion ne parvint jamais, dans ce pays, à constituer un élément idéologique et interprétatif comparable à ce qu'elle fut en Espagne durant le franquisme.

RÉFLEXION FINALE

Le débat sur l'enseignement de l'histoire et le rôle qu'il devait jouer à l'école ne s'est pas limité aux deux cas que nous avons évoqués. Durant l'entre-deux-guerres, il a concerné globalement l'Europe et ses conflits, dans lesquels la construction de la nation a eu une

place de choix³⁷. A cette époque, le problème de la signification politique et culturelle de l'identité nationale a atteint une telle ampleur qu'il constitua un champ d'action que peu d'Etats ou de gouvernements négligèrent. L'histoire a ainsi représenté à leurs yeux un élément agissant directement sur les consciences et susceptible de renforcer le consensus à leur égard.

L'évaluation de l'impact de ces histoires nationales conduisant à la construction d'une identité patriotique est une question difficile. Mais les témoignages d'enseignants et d'élèves recueillis dans des mémoires, peuvent nous apporter un certain éclairage sur les effets de la propagande, ainsi que sur ceux de la participation à des organisations pseudo-politiques et militaires, pour voir ainsi de quelle façon ce qui a été appris à l'école s'est remodelé, s'est transformé et a joué ultérieurement un rôle³⁸. ↻

Traduction: Nicolas Juge

³³ Agustín Serrano de Haro, *Los cimientos de la obra escolar. Pedagogía práctica en el primer grado*, Madrid, Escuela Española, 1944.

³⁴ Antonio J. Onieva, *La nueva escuela española. Realización práctica*, Valladolid, Santarén, 1939.

³⁵ Signés en 1929, entre le gouvernement italien et le Vatican, ils introduirent une série de prérogatives en faveur de l'Eglise qui permirent d'introduire la religion dans l'éducation primaire en tant qu'élément fondamental; cet enseignement religieux, pour Lombardo Radice, était la meilleure façon d'initier l'enfant à la spiritualité. Ce triomphe impliqua encore l'alignement de l'école privée sur l'école publique et l'introduction de chapelains à l'*Opera Nazionale Balilla*; mais la présence de l'Eglise dans le système éducatif n'atteignit pas pour autant le degré d'influence qu'elle exerçait en Espagne.

³⁶ Ester Des Fort, *La scuola elementare...*, *op.cit.*, p. 368.

³⁷ Caroline Boyd, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelone, Pomares Corredor, 2000, pp. 11-18.

³⁸ Certains auteurs pensent que cette éducation pénétra au plus profond du subconscient pour revenir à la surface sous forme de vagues d'autoritarisme. Voir Gianni Bertone, *I figli d'Italia si chiaman balilla. Come e cosa insegnava la scuola fascista*, Firenze, Guaraldi Editore, 1975. Cependant, l'évolution de la société et du système politique ne nous mène pas aux mêmes conclusions dans le cas de l'Espagne où il se peut que la fonction d'endoctrinement ait été précisément contre-productive en raison de résistances intérieures ou de changements dans les mémoires individuelles et collectives.

Le cartable de Clio

Les annonces,
comptes rendus
et notes de lecture



Claude Liauzu (dir.), *Colonisation. Droit d'inventaire*, Paris, A. Colin, coll. Les enjeux de l'histoire, 2004, 352 pages.

Ce livre, inventaire de la colonisation française aux XIX^e et XX^e siècles, nourri des renouvellements successifs des recherches et très attentif à la portée contemporaine du sujet, est particulièrement riche et maîtrisé. Il mérite l'attention des lecteurs du *Cartable de Clio*, non seulement parce que de telles synthèses nourrissent pratiquement l'information de ceux qui enseignent l'histoire, mais aussi parce que, même si ce n'est pas de façon préméditée, son propos vient répondre vivement aux appels spécifiques de la préoccupation didactique, tant il est constamment et profondément soucieux de situer les ressorts des recherches, les rapports des connaissances savantes et des connivences sociales, le jeu des mémoires et des amnésies, les représentations politiques, sociales et idéologiques du passé.

C'est un livre collectif, mais très unifié. La diversité des thèmes et des lieux (Maghreb, Afrique noire, Madagascar, Indochine, îles et océans... et bien sûr métropole) a justifié la mobilisation de sept auteurs pour leur traitement (Leila Blili, Jacqueline Dahlem, Reine-Claude Grondin, Vincent Joly, Claude Liauzu, Solofo Randrianja, Trinh Van Thao), mais au sein d'un travail en réseau, où tous ont lu l'ensemble des textes mis au point, et où le coordinateur, inspirateur et maître d'œuvre, Claude

Liauzu, a assuré l'harmonisation de l'ensemble. L'ouvrage propose deux cheminements successifs. La première partie (« Les hommes, les lieux, les moments ») donne l'information et l'organise au long de plages temporelles : crise de l'ancien régime colonial et conquête de l'Algérie, 1830-1870 ; poussée impérialiste des années 1880 ; achèvement du partage, premières réponses des sociétés colonisées et Grande Guerre, 1906-1918 ; les années 1920, avancées de l'impérialisme et contestations ; les années 30, apogée et ressac ; l'Empire dans la 2^e Guerre mondiale ; les décolonisations au Levant et en Afrique.

La seconde partie (« Dossiers et débats ») retient des questions qui font thèmes et discussions et travaille les modes d'intelligibilité du fait colonial, en métropole et dans les colonies. Trois de ses onze rubriques s'inspirent d'une histoire sociale : les sociétés à la veille de leur colonisation, colons et créoles, mutations sociales. D'autres étudient des champs problématiques et des débats : « les ressorts de l'expansion et les résistances », « dominer et contrôler », « mouvements nationaux, nationalismes et communisme », les débats et controverses sur les crises de décolonisation (insurrection malgache de 1947, guerre d'Indochine et victoire communiste, guerre d'Algérie : guerre de libération ou Révolution?). Une rubrique concerne les « lambeaux de l'Empire : îles et océans ». Deux dossiers sont d'histoire culturelle. L'un, « culture et colonisation », examine en métropole le développement et les traits d'une science coloniale, la formation d'une pensée raciale, l'eurocentrisme de la référence à la civilisation, l'ambiguïté du consensus républicain, la vulgarisation de ces représentations dans la culture populaire, la marginalité des critiques de la colonisation. L'autre, « les réponses culturelles des colonisés », situe cette quête de réponses chez les intellectuels du monde arabe, chez ceux de l'Indochine et chez ceux de l'Afrique. Le dernier dossier enfin, intitulé « Des sociétés postcoloniales », situé aujourd'hui, expose que la colonisation n'est pas un passé mort, qu'elle a été un facteur de déve-

lancement de la mondialisation et a contribué à nouer l'interdépendance des nations, que les problèmes introduits par la période coloniale demeurent et que la colonisation a une place essentielle et complexe dans les mémoires des sociétés, mémoires qui jouent diversement au Nord et au Sud et entretiennent une reprise constante des formulations et des appréhensions des identités et des altérités, et à diverses échelles du local au mondial: guerres de mémoires ou mémoires croisées, silence amnésique ou culte du passé ou réappropriation réfléchie... peuvent occuper ainsi les scènes de l'ancien colonisateur et des anciens colonisés et celles de leurs relations présentes. « *A l'encontre des philosophies à courte vue, annonçant la fin de l'histoire ou la guerre inéluctable des cultures, la société mondiale a un immense besoin d'effectuer un travail de mémoire et d'y donner sa place à la colonisation qui l'a en partie façonnée. Travail indispensable, parce que faire en sorte que ce passé passe est une condition pour le dépasser* » (pp. 313-314).

Henri Moniot,
Université de Paris 7-Denis Diderot

Monique Eckmann, *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*, Genève, ies éditions, 2004, 268 pages.



Dans cet ouvrage, Monique Eckmann retrace des expériences de formation et de recherche menées à Genève, au Burgenland (frontière

austro-hongroise), en Irlande, en Allemagne et en Israël/Palestine. Au cours de divers séminaires et de multiples rencontres, elle a pu expérimenter les enjeux de la mémoire et de l'expression identitaire lors de réunions intergroupes, constituées d'étudiants issus de la migration ou de minorités, de collègues partageant leur analyse sur l'observation interculturelle, ou d'Israéliens et de Palestiniens disposés au dialogue malgré un contexte de violence exacerbée. Le chapitre sur la portée d'une pédagogie de la mémoire et d'une éducation après et contre Auschwitz, qu'elle a examinée dans le programme « Confrontations » de l'Institut Fritz Bauer de Francfort, a fait l'objet d'un important compte rendu par l'auteure elle-même dans les colonnes de cette revue l'année dernière¹.

Loin de se satisfaire d'un cheminement empirique de formatrice et de sociologue dans et aux confins de l'Europe, Monique Eckmann alterne au fil des pages l'exigence de la théorie à la pratique effective de la recherche-action. L'érudition référentielle de l'auteure lui permet de fonder sa réflexion sur un siècle de pensée sociologique: d'Adorno à Bourdieu, en passant par Maurice Halbwachs et en remontant même au vénérable Georg Simmel, dont les *Digressions sur l'étranger* (1908) restent une source originale des plus stimulantes pour nos interrogations actuelles sur l'altérité. Néanmoins, on ne peut s'empêcher de se demander si les longues précisions notionnelles sur les fondements de tel ou tel aspect de la mémoire ou des arcanes identitaires ne servent pas parfois de précautions méthodologiques, ô combien nécessaires, pour prévenir les objections que tout discours sur les identités plurielles ne saurait éviter.

En effet, les réflexions pourtant très nuancées qu'elle nous fait partager contre la tendance à

¹ Monique Eckmann, « La pédagogie de la mémoire face aux identités plurielles. Réflexions à partir du programme "Confrontations" », *Le cartable de Clio*, n° 4, 2004, pp. 145-151.

« héroïser » les victimes, ou contre la « victimisation » des souffrances passées, à l'instar de l'instrumentalisation de la mémoire de la Shoah, dans le but de justifier par exemple la politique menée par l'Etat d'Israël dans les territoires occupés, ne lui attireront pas que des sympathies.

De même, reconnaître que dans la situation désespérante du conflit israélo-arabe, la seule issue porteuse d'espoir est de concéder l'injustice historique endurée depuis trop longtemps par le peuple palestinien ne manque pas de courage pour une chercheuse qui assume ouvertement son identité juive.

Sur un autre plan paradigmatique, la discussion menée sur le sens que devrait prendre Auschwitz dans l'histoire de l'Occident soulève la question controversée, autant philosophique qu'historiographique d'ailleurs, de l'universalité de la Shoah : marque ultime de la barbarie nazie, donc produit par la politique d'un régime singulier et à un moment donné de l'histoire de l'Europe, ou plutôt de l'échec des valeurs millénaires, gréco-romaines et judéo-chrétiennes, de la civilisation occidentale ? La réponse à cette question détermine la place à assigner à l'étude de la Shoah dans toute approche éducative contre le racisme. Pour Monique Eckmann, il ne fait aucun doute ; il s'agit d'un passage obligé. Et si l'on ne partage pas cette conviction fondamentale, il est difficile d'entrer dans les démarches exposées. L'auteure précise en outre que l'intérêt socio-pédagogique d'étudier la Solution finale dans une perspective d'éducation aux droits fondamentaux réside justement dans le fait qu'Auschwitz aurait pu être évité, qu'il n'y a aucun déterminisme ou fatalisme historique dans cette tragédie. Autrement dit, l'enseignement de l'histoire sert de base à une instruction citoyenne militante qui apprend aux élèves à dire « non ». Cette initiation active et contextualisée aux droits humains et universels, qui devrait être menée dès le plus jeune âge, apparaît la seule parade au retour de la bête immonde.

L'ouvrage aborde également d'autres thématiques susceptibles d'intéresser le champ de l'histoire et de ses didactiques, comme la question des minorités et de leur reconnaissance dans l'espace politique et économique européen en construction ; il interroge par là même l'anomie du concept d'Etat-nation, né au XIX^e siècle, et des principes de citoyenneté qui vont de pair.

On relèvera par exemple le raccourci saisissant d'une anecdote, illustrant les soubresauts de l'histoire européenne récente, et l'évolution du rapport à l'Etranger qu'elle dénote : à l'occasion d'un séminaire qui a mené les participants à rencontrer des gardes-frontière autrichiens, ceux-ci évoquent comment leur métier a changé en une génération. A l'époque du rideau de fer, la frontière austro-hongroise était simple à surveiller, puisque la Hongrie empêchait à ses ressortissants de la franchir. Un réfugié qui avait réussi à s'enfuir était alors accueilli avec sollicitude, comme un héros. A la chute du Mur, le travail des gardes-frontière s'est réduit au contrôle du trafic transfrontalier. Les Accords de Schengen les ont contraints ensuite à exercer une surveillance plus stricte sur les flux migratoires censés envahir l'Union européenne par l'Est ; et depuis que la Hongrie a déposé sa demande d'adhésion, ils envisagent avec soulagement que leurs collègues hongrois se chargent de cette tâche ingrate, mais craignent en retour... le chômage.

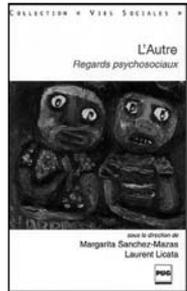
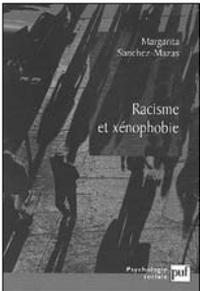
Toutefois, Monique Eckmann ne se limite pas à démontrer que l'identité d'une communauté est le fruit d'une construction socio-historique. Derrière l'approche sociologique rigoureuse, méthodique, validée par la réflexion théorique et l'expérimentation pratiquée dans ses séminaires, elle applique une sociologie de l'Autre, sensible et respectueuse de l'expérience d'autrui, attentive à la singularité du vécu de chaque individu, au nom de conceptions humanistes renouvelées. Elle s'appuie ainsi sur une composante psychoaffective que l'histoire

goûte généralement peu, ni *a fortiori* la sociologie. La lecture d'*Identités en conflit, dialogue des mémoires* n'en est donc que plus mobilisatrice et utile.

On peut cependant regretter que la notion d'identité sociale recouvre dans ce livre une acception principalement linguistico-religieuse ou culturelle, c'est-à-dire l'appartenance à un groupe minoritaire ou majoritaire se reconnaissant par une langue, une religion, une couleur de peau ou une nationalité partagée. C'est là un choix revendiqué par l'auteure qui a préféré insister sur les enjeux, la valeur ajoutée, d'une citoyenneté « symbolique » plutôt que sur l'acquisition des droits socio-économiques ou socio-matériels dont les minorités discriminées peinent souvent à bénéficier. Si on interrogeait pourtant ces identités conflictuelles sur les sentiments de solidarité que chacune est prête à exprimer dans les rapports de classes concrets, subis au quotidien, la configuration ou les sources potentielles de conflits ne changeaient-elles pas du tout au tout, en créant une autre dynamique identitaire ?

Patrick de Leonardis,
Gymnase de La Cité, Lausanne

Margarita Sanchez-Mazas, *Racisme et xénophobie*, Paris, Presses universitaires de France (PUF – Psychologie sociale), 2004, 249 pages. Margarita Sanchez-Mazas et Laurent Licata (dir.), *L'Autre. Regards psychosociaux*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005, 414 pages.



Le préjugé racial et la logique xénophobe ne sont pas équivalents. L'assimilation des figures de l'Autre et de l'Etranger ne se justifie pas davantage. L'approche psychosociale permet de distinguer ces différents termes et les mécanismes de leurs constructions sociales respectives. L'appréhension de l'Autre a quelque chose à voir avec l'identité parce qu'elle part de Nous pour aller à Eux. Elle concerne aussi bien l'Autre « du dedans » que l'Autre « du lointain ». Et l'on peut espérer, dans une société démocratique, qu'elle puisse mener à des formes de reconnaissance, en termes juridiques comme en termes d'estime sociale.

Le racisme présente une double histoire, reliée en quelque sorte aux deux formes précitées de la reconnaissance, celle de la manière dont des Etats ont instauré, ou ont nié, formellement cette reconnaissance dans leurs lois, et celle des manifestations sociales de la reconnaissance ou de son déni. La dictature nazie s'est fondée sur une forme de particularisation du Nous, en termes inégalitaires, qui a mené tout droit à une délégitimation absolue de l'Autre, jusqu'à son extermination. Au contraire, dans les sociétés démocratiques, c'est une particularisation de l'Autre, à qui est déniée l'appartenance aux Egaux, qui mène à des discriminations et à la figure de l'Etranger sans droits.

Dans *Racisme et xénophobie*, Margarita Sanchez-Mazas développe ces concepts en s'inspirant de la notion philosophique de reconnaissance. Sa réflexion, qui nous incite à concevoir des pédagogies antiracistes tenant compte de la complexité des mécanismes qui sont en jeu, est prolongée dans un ouvrage collectif qu'elle a codirigé avec Laurent Licata et qui présente une série d'études de cas sur les figures de l'Autre. On y retrouve, à travers plusieurs exemples comme le sexisme, le rapport entre l'Occident et le reste du monde, l'identité européenne ou le conflit israélo-palestinien, les phénomènes d'inclusion et d'exclusion, les dynamiques conflictuelles entre des groupes de référence et

des « hors-groupes » avec qui ils développent des interactions sociales. De telles études peuvent interroger le passé et la mémoire collective, comme c'est par exemple le cas, en Belgique, autour des anciens coloniaux et des anciens colonisés qui cherchent, chacun de leur côté, une légitimité à travers leur vision du passé.

Enrichi d'une abondante bibliographie, *L'Autre. Regards psychosociaux* se termine par une réflexion très utile sur l'altérité et ses fonctions, en particulier son rôle dans le changement social et le fait que les exclusions et les inégalités qui l'accompagnent sont bien souvent appréhendées comme des faits allant de soi alors qu'elles sont elles-mêmes des constructions sociales.

Charles Heimberg,
IFMES et Université de Genève

Mostafa Hassani Idrissi, *Contribution à une didactique de la pensée historique. De l'éclairage réflexif, méthodologique et épistémologique à la pratique en classe d'histoire dans les lycées du Maroc*, thèse de doctorat d'Etat en Sciences de l'éducation, Rabat, Université Mohammed V – Souissi, 2004-2005, 339 pages [à paraître à Paris, chez L'Harmattan, sous le titre *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*].

En préambule à sa recherche sur la pensée historique, l'auteur fait d'abord le tour des études disponibles dans le monde francophone, et de leur typologie, sur la didactique de l'histoire et la question de la construction de cette pensée. Il inscrit ainsi les difficultés constatées au Maroc pour la développer au sein des classes dans un contexte plus large où des problèmes analogues se retrouvent largement.

Temps, espace, société, Mostafa Hassani Idrissi évoque tour à tour ces trois dimensions de base de l'épistémologie de l'histoire. Il montre bien les conséquences de la rigidification des

périodes historiques alors qu'elles devraient constituer, par leur variation toujours possible, un véritable instrument de réflexion et d'hypothèses constructives. Pour sa part, l'architecture braudélienne des temporalités est elle aussi un moyen de mieux appréhender la complexité de l'évolution des sociétés. Pour les échelles, celle de la nation reste déterminante dans bien des cas, mais conduit souvent à des opérations téléologiques par lesquelles le passé antérieur est revisité en fonction de la construction nationale qui va suivre. L'échelle d'une civilisation ou, mieux encore, l'échelle mondiale sont bien plus prometteuses, parce qu'elles permettent de sortir de l'ethnocentrisme; mais elles risquent de susciter encore bien des espoirs et des difficultés avant de pouvoir s'imposer. Enfin, le thème de la société, c'est celui du collectif et des croisements de différentes approches de l'histoire, comme par exemple l'approche politique, la culturelle, l'économique ou celle qui porte sur la vie quotidienne. Pour préciser ce qu'est la pensée historique, l'auteur définit tout d'abord la notion de problématique, préalablement nécessaire à toute mobilisation de cette pensée. Les questions posées par l'historien doivent être pertinentes à la fois sur le plan social et du point de vue scientifique. Et sur le plan didactique, le mieux serait sans doute de permettre aux élèves de définir eux-mêmes les problèmes à traiter. Ensuite, l'heuristique permet en principe de trouver les meilleurs documents possibles pour l'étude engagée à partir de la problématique définie. Elle conduit à utiliser un corpus de sources suffisamment pertinent, y compris des productions orales malgré un certain nombre de limites qu'elles présentent en termes de fiabilité.

En histoire, l'intelligibilité des faits dépend certes des documents disponibles; mais elle implique qu'il en soit fait un usage critique, par des enquêtes multiples et croisées, ainsi que par un travail de décentration permettant la contextualisation. L'explication passe par des mises en relation dans la succession (les récits)

ou dans la coexistence (les tableaux). La preuve documentaire requiert une critique interne et une critique externe. Et ces différents éléments mettent à jour le fait que toutes les affirmations de l'histoire sont des constructions humaines.

Reste l'explication, c'est-à-dire l'élément le plus directement relié à la pensée historique. Hassani Idrissi montre tout d'abord que, du point de vue de l'histoire-problème, elle est nécessairement détachée du récit. Et elle ne colle pas davantage aux sources. L'explication historique est un mixte entre expliquer et comprendre, deux notions qui sont pourtant souvent opposées de manière un peu caricaturale. Elle est souvent causale, ou factorielle, résultant de choix par lesquels des relations de cause à effet ont pu être choisies et insérées dans le récit historique. Elle peut aussi être motivationnelle, centrée sur les finalités des actes de tous les protagonistes de telle ou telle situation, consistant alors à reconstruire les calculs effectués par ces acteurs. Cette seconde dimension possible de l'explication implique toutefois une certaine empathie envers les actions en question, ainsi qu'une bonne dose de rationalité. L'auteur ajoute même qu'elle requiert d'emblée une forme de compréhension pour ce qui est observé dans le passé.

Autre élément qui a retenu toute l'attention de l'auteur : la synthèse historique. Dans son architecture, on retrouve le temps, l'espace et la société. C'est une construction basée à la fois sur des termes décalés, mais associés, d'une époque à l'autre, non sans procéder à des formes de hiérarchisation. Pour la justifier, l'historien recourt à une forme singulière d'argumentation et utilise des notes infrapaginales, des tableaux, des cartes, etc.

En histoire, la généralisation implique de passer par des concepts, même si leur mobilisation va a priori moins de soi. Cette réticence relative n'empêche pas une présence régulière de la conceptualisation. Christian Laville a par

ailleurs montré que l'usage de ces concepts, ces « *instruments pour aider l'historien-ne à mieux observer et interroger, en le précisant, son objet d'étude* », pouvait déboucher sur des questionnements analytiques. Après en avoir dressé une typologie, Mostafa Hassani Idrissi évoque la nécessité de les inscrire dans l'histoire, de les traduire selon des termes qui rendent compte de leur signification à telle ou telle époque. Ces effets de distanciation permettent ainsi d'accéder au raisonnement analogique.

Après avoir décrit toutes ces composantes de la pensée historique, l'auteur cherche à savoir ce qui se passe dans les classes. Il rappelle d'abord les trois dernières réformes curriculaires que le Maroc a connues au cours des trente dernières années, dont la dernière en 2002. Il souligne que les manuels d'histoire actuellement en circulation ne tiennent compte ni de la dimension citoyenne des contenus de la discipline, ni des exigences de la didactique. En outre, dans les pratiques scolaires, si l'usage des documents d'histoire est assez répandu, il n'est quasiment jamais mobilisé au service d'une problématique déterminée. En d'autres termes, le savoir transmis l'emporte largement sur le savoir construit.

L'auteur a élaboré un module didactique permettant de mobiliser la pensée historique. Celui-ci a été présenté à des élèves de lycée, au moyen d'un document synthétique, mais dense, qui reprend l'essentiel de ce qui précède, décrivant un processus de conceptualisation qui se base sur une documentation et porte sur une problématique située entre le temps, l'espace et la société. Au moyen de trois fiches successives, les lycéens concernés ont dû ainsi apprendre à poser une problématique, à identifier un événement (en comprenant son contexte, en sélectionnant ce qui est important, en l'analysant de manière critique) et à l'expliquer dans une synthèse finale. Le module proposé, et développé par l'auteur, dont il ne nous est pas possible de rendre compte ici, mais qui

est très riche, a porté sur l'histoire marocaine de la période de transition entre les Wassatides et les Saadiens, à la fin du XV^e et au début du XVI^e siècle.

Après sa présentation détaillée, il est question de la manière dont le module a fonctionné dans trois classes d'expérimentation. Le test final qui a été soumis également à trois classes de contrôle (alors qu'un pré-test avait été proposé à toutes les classes) demandait par exemple aux élèves de spécifier l'ordre logique de procédure de la pensée historique (problème, hypothèse, vérification, synthèse). Des questions portaient sur le thème traité. Et les élèves devaient encore répondre à un questionnaire sur leur perception de l'histoire. Les résultats ont montré un fort accroissement de l'écart entre les classes expérimentales et les classes de contrôle, notamment pour poser un problème et émettre des hypothèses. Ils permettent à l'auteur de conforter assez clairement ses hypothèses de départ sur l'utilité d'une mobilisation de la pensée historique pour que l'enseignement de cette discipline permette vraiment aux élèves de construire du sens.

Cette étude, très dense, nous fournit une description détaillée et systématique de la pensée historique. L'auteur n'a malheureusement pas pu aller lui-même dans les classes testées, et son analyse ne porte que sur les tests sans pouvoir tenir compte de l'influence de chaque enseignant dans sa classe. Mais au-delà de ces limites, cette réflexion rigoureuse sur les manières de donner du sens à l'enseignement de l'histoire dans le contexte marocain est une contribution bienvenue au débat sur la didactique de l'histoire. Et l'annonce de sa prochaine disponibilité sous la forme d'un livre publié chez L'Harmattan est tout à fait réjouissante.

Charles Heimberg

Didier Cariou, *Le raisonnement par analogie. Un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, Lille, Atelier national de reproduction des thèses, 2005, 474 pages.

Comment les élèves font-ils pour écrire de l'histoire à la fin de leurs études secondaires ? A partir de quels critères pratiquent-ils la comparaison ? La thèse de Didier Cariou est fondée sur des observations de classe, des leçons d'histoire à orientation constructiviste dans un lycée de banlieue, l'auteur étant lui-même l'enseignant. A priori, sa posture de départ ne consiste pas à considérer les élèves comme de petits historiens, mais à leur permettre d'entrer dans les modes de pensée de l'histoire, dans une pensée historique qui est à la portée de tous.

« Notre hypothèse, précise Cariou dans son introduction, est que les élèves s'approprient le savoir historique en le transformant par l'attribution d'une signification aux intentions et aux actions des hommes du passé. Celle-ci passe par le rapprochement, opéré grâce aux raisonnements par analogie, entre leur pensée sociale, leur théorie de l'humain mais aussi leur savoir historique. Il reste ensuite à contrôler et à formaliser ces raisonnements par analogie selon les contraintes de la discipline pour progresser sur le continuum de la pensée sociale à la pensée historique afin de les rendre recevables. » (p. 19)

Qu'est-ce que l'analogie ? C'est un processus de la pensée qui relève de la comparaison, mais qui n'englobe pas toutes les formes de la comparaison. C'est une forme d'association entre deux situations qui ne sont pas forcément identiques, mais dont l'une fait penser à l'autre. Il ne s'agit donc que d'une équivalence partielle. Et l'on ne parle pas ici d'objets isolés, mais plutôt de rapports, de liens, d'associations entre des choses. L'histoire, parce qu'elle ne pratique pas l'expérimentation, et parce que ses observations parcourent les échelles du temps comme celle du monde, interroge les actions

humaines d'hier et d'aujourd'hui en essayant de les comprendre, de leur donner du sens. De ce point de vue, comme l'a bien montré Jean-Claude Passeron (dans *L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991), le raisonnement historique procède à la fois de la pensée sociale et de la pensée scientifique. En outre, le raisonnement analogique s'impose à chacun de nous dans la mesure où nos sociétés segmentées et complexes nous mènent à devoir assumer une pluralité de rôles et d'identités. En se référant à de nombreux exemples, Didier Cariou montre l'ambivalence de l'histoire à l'égard de la comparaison. Elle est impossible, parce que tous les contextes sont différents, singuliers, mais elle est indispensable, parce que le dissemblable donne du sens au semblable tout en interrogeant l'unicité de l'esprit humain. De son côté, l'explication historique ne peut pas être seulement causale; elle a à tenir compte de l'intervention humaine, de sa dimension psychologique, sans doute aussi du hasard. Cela relève d'une capacité de compréhension qui nous est apportée par la pensée historique; et en fin de compte d'une forme de conscience historique qui nous situe par rapport à d'autres expériences humaines. Le raisonnement analogique en histoire tourne également autour des concepts de la discipline, avec toutes les difficultés induites par leur caractère souvent flou, et parfois emprunté à d'autres.

Après une première partie centrée sur des questions épistémologiques et nourrie de nombreux exemples tirés des études historiques les plus significatives, l'auteur nous emmène dans sa classe et nous fait découvrir comment ses élèves pratiquent l'analogie. Il nous montre par exemple comment le langage écrit peut être un moyen d'appropriation d'un concept comme la Résistance, permettant d'aller au-delà d'une simple mémorisation ne construisant pas de sens. Dans un autre cas, il est question du recours aux représentations sociales dans le but de réifier un savoir historique pour pouvoir l'intérioriser et se l'approprier au niveau du sens commun.

Ces mécanismes, et d'autres, sont ensuite mis en évidence par une analyse détaillée de quelques séquences d'apprentissage. Pour chacune d'elle, durant trois semaines, et avec des classes de Seconde, les élèves ont été répartis par groupes et ont reçu des consignes très ouvertes, pour susciter un véritable travail d'apprentissage. En parallèle, des classes témoins ont travaillé, selon des modalités plus fermées, sur les mêmes thématiques. Parmi elles, on retrouve la naissance et la diffusion du christianisme, la Méditerranée au XII^e siècle (avec la conceptualisation de la Guerre sainte), l'humanisme et la Renaissance, ainsi que la contestation de l'Ancien Régime.

L'analyse des productions des élèves est attentive aux modalités linguistiques de l'association analogique, avec notamment des formules de modalisation du type «c'est un peu comme», «une sorte de», etc. Elle donne aussi à voir, notamment, un usage de la figuration, souvent métaphorique, et de la personnification d'entités collectives («Le clergé et la noblesse ne veulent pas payer d'impôts...»). Les recours des élèves au raisonnement analogique ne peuvent pas être mécaniquement séparés entre des analogies «sauvages», plutôt liées aux représentations, et des analogies savantes, liées à de l'information, les analyses ayant mis à jour beaucoup d'interférences entre ces deux pôles.

Ce travail très rigoureux de Didier Cariou nous incite à examiner davantage les conditions de la construction par les élèves de la pensée historique. Il nous montre aussi que cette pensée est accessible aux élèves, au moins partiellement, pour autant qu'on se donne les moyens de rendre possible sa mobilisation au moyen d'une documentation et de consignes de travail adéquates.

Charles Heimberg

Jean-Louis Jadouille, Mathieu Bouhon et Agathe Nys, *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain (avec l'aide du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française de Belgique), 2004, 296 pages.

Comment faire pour que les élèves ne mémorisent pas seulement des faits, mais mettent en œuvre des outils intellectuels leur permettant d'accéder à une forme de compréhension du monde. Cette question, commune à de nombreux chercheurs dans le domaine de la didactique de l'histoire, est affrontée par Jean-Louis Jadouille et son équipe de Louvain-la-Neuve sous l'angle de la conceptualisation. Leurs travaux s'inscrivent dans le cadre de la récente réforme de l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique, fondé pour l'enseignement secondaire sur quatre compétences de base : élaborer une problématique, critiquer, synthétiser, communiquer.

L'ouvrage propose tout d'abord une synthèse de l'approche sociocognitive de l'apprentissage, développée notamment par Britt-Mari Bart. Il considère le concept comme une construction abstraite caractérisée par une étiquette, un ensemble d'attributs et une pluralité d'exemples. Ainsi, la démocratie (étiquette) concerne des notions comme la participation politique du peuple, la séparation des pouvoirs ou la Constitution (attributs) ; elle peut aider à décrire Rome sous la République, la Belgique de 1830 ou l'entre-deux-guerres (exemples et contre-exemples). Ces concepts sont mobilisés en fonction de leurs niveaux de complexité et d'abstraction au service de la construction d'une signification commune. Ils devraient être conçus de manière à pouvoir être transférés par les élèves à d'autres situations dans leurs apprentissages et leur vie courante. Il s'agit à la fois que les

élèves les contextualisent, les inscrivent dans des situations historiques données, et qu'ils sachent en même temps réfléchir à leurs apprentissages, en avoir conscience, parvenir à les réguler, un principe de métacognition qu'une évaluation vraiment formative peut encourager. En outre, ces activités cognitives ont un caractère profondément social, elles sont le fruit des interactions au sein de la classe.

Un entretien très intéressant avec René Noël, un historien médiéviste, professeur émérite des universités en Belgique francophone, est ensuite proposé. Il relate avec pertinence la longue histoire des réticences des historiens à l'égard des concepts intégrateurs, qui sont souvent importés ou empruntés à d'autres disciplines, rappelant que ceux-ci, dans leur abstraction, n'atteignent jamais l'objectif de leurs descriptions parce qu'ils ne peuvent pas s'affranchir des contextes. Ils doivent donc être maniés avec beaucoup de précautions.

Les auteurs nous présentent cinq expériences, cinq thématiques générales pour lesquelles ils ont effectué un travail de conceptualisation, en indiquant leurs références historiennes, et de mise en forme précise de quelques activités d'apprentissage pour les élèves tournant autour des quatre compétences de base susmentionnées (documents de travail, activités et consignes, quelques propositions d'évaluation critériée). Le concept de migration, par exemple, est développé, en fonction des programmes en vigueur, autour des migrations indo-européennes, de l'expansion grecque en Méditerranée des VIII^e et VII^e siècles av. J.-C. et des Croisades. Celui de nationalisme tourne autour de la crise des Balkans d'avant la Première Guerre mondiale et de l'expansionnisme allemand dans les années trente. Il s'agit donc d'examiner les causes des grands conflits mondiaux. Mais peut-être aurait-il été utile d'élargir un peu la problématique à l'ensemble de l'invention de la tradition qui est au cœur des constructions nationalistes dès le XIX^e siècle.

Cet ouvrage suggère finalement un usage prudent des concepts en histoire enseignée qui permette réellement d'engager les élèves dans un processus de construction de sens et de compréhension. Mais cette prudence ne devrait pas porter seulement sur la pertinence, en fonction des différents contextes, de ces concepts mobilisés à travers le temps; elle devrait aussi se relier aux travaux les plus récents de l'historiographie pour éviter que des stéréotypes savants, dans le sens où Antonio Brusa a utilisé ce terme dans le dernier numéro du *Cartable de Cléo*, comme c'est le cas par exemple des visions pyramidales de la société médiévale, soient proposés aux élèves sous la forme, apparemment peu contestable, de ces concepts historiens. A cette condition, la manière de construire l'histoire qui nous est proposée dans cet ouvrage est vraiment intéressante, et sa présentation très utile.

Charles Heimberg

François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Saint-Fons, INRP, 2004, 337 pages.

Cet ouvrage collectif rend compte de recherches effectuées entre 1997 et 2000, la plupart centrées sur les enseignants de l'école élémentaire française et leurs conceptions quant à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique. Les enquêtes ont porté surtout sur les manières de concevoir chaque discipline, les pratiques mises en œuvre pour les enseigner ou le poids de finalités parallèles, liées par exemple au lire-écrire-compter (au service duquel seraient placées les disciplines de sciences sociales) ou à diverses attentes sociales en matière de citoyenneté et de vivre ensemble. Il est également question, dans la III^e partie, de la formation initiale des enseignants. Les travaux dont il est rendu compte ont donné lieu à des observations de

classes, à des entretiens semi-directifs ou à des questionnaires.

L'éducation civique concerne massivement la vie de la classe, beaucoup moins la vie en société. La géographie est largement descriptive, centrée sur le local et la France, et utilise volontiers le support de la carte. L'histoire, appréhendée en fonction de la chronologie et d'intérêts personnels plus particuliers, s'appuie sur des livres et des documents. Toutefois, ces tendances générales n'empêchent pas une grande diversité des points de vue et des pratiques, les catégories d'enseignants, entre novateurs et traditionnels par exemple, étant loin d'être tranchées. Autre tendance lourde, la gestion quotidienne de la classe l'emporte largement sur la réflexion épistémologique quant à la définition des contenus enseignés.

La question de la présence des disciplines de sciences sociales à l'école élémentaire revêt des aspects spécifiques liés au fait que les enseignants sont généralistes et n'entretiennent pas tous un même rapport de proximité avec les contenus de ces disciplines. A ce propos, les auteurs distinguent quatre manières de les enseigner, dont la dernière consiste à ne quasiment plus les enseigner. Ils font aussi état d'un biais inévitable dans ce type d'enquêtes, à savoir qu'elles rendent naturellement compte des pratiques les plus actives et les plus innovantes.

L'observation des pratiques montre la prédominance des situations dialoguées avant ou après que les élèves ont été mis en activité. Mais l'enseignant y garde généralement la pleine maîtrise du déroulement de la leçon; sa parole joue un rôle clé dans l'organisation du travail des élèves. Le modèle traditionnellement centré sur la mémorisation n'est plus la référence, celui qui le remplace mettant fortement l'accent sur l'écriture. En outre, les maîtres affirment que les élèves devraient comprendre ce qu'ils font, mais cette intention

ne débouche pas toujours sur des pratiques spécifiques allant dans ce sens. C'est d'autant plus vrai que les concepts de la pédagogie et de la didactique disciplinaire sont de fait fort peu utilisés par les personnes interrogées. Et que se constate une certaine difficulté à expliciter ce qui se fait en classe, en termes de contrat comme en termes de dispositif didactiques.

Dans leur conclusion générale, les auteurs interrogent avec pertinence les oppositions binaires (traditionnel, *versus* innovant; transmissif, *versus* constructiviste, etc.) que le discours pédagogique convoque très volontiers alors qu'elles mériteraient quelques nuances, et surtout quelques explicitations. Ils souhaitent enfin que de nouvelles recherches viennent compléter celles-ci dans un domaine, l'enseignement élémentaire, pour lequel il y aurait en effet encore beaucoup à réfléchir à propos de ce qui peut être proposé aux élèves et de ce qui se passe à ce stade de leur vie scolaire s'agissant de leur développement cognitif.

Charles Heimberg

Saura Rabuiti, « Clio valutata. Una ricerca comparata sugli apprendimenti in storia », *I Quaderni di Clio '92*, Revue de l'Association Clio '92, n° 5, Faenza, Polaris, février 2005, 72 pages.

Ce cinquième volume des *Quaderni di Clio '92* est consacré aux résultats d'une recherche universitaire sur l'enseignement de l'histoire qui a consisté à comparer deux méthodes d'enseignement pour voir dans quelle mesure la plus innovante d'entre elle donnait de meilleurs résultats quant aux constructions intellectuelles réelles des élèves.

Dans une première partie, Saura Rabuiti propose tout d'abord une revue de la littérature, particulièrement anglo-saxonne, consacrée à l'éducation historique au cours des trente dernières

années. Elle souligne notamment que beaucoup d'études piagétienne ont d'abord tendu à dire qu'on ne pouvait rien faire tant que les élèves n'étaient pas parvenus au stade hypothético-déductif de leur développement. Mais ces visions figées ont été remises en question: les données testées se sont avérées trop simplifiées et l'on reconstruisait les catégories de développement en fonction des réponses des élèves. Les résultats de ce type d'études ont finalement peu convaincu les historiens.

D'autres enquêtes plus stimulantes, centrées sur les processus d'apprentissage, ont montré dans les années 80 qu'il était possible de faire acquérir aux élèves d'importantes capacités de pensée historique, mais que cela se faisait d'une manière progressive qui ne correspondait pas aux stades piagétiens traditionnels. Les recherches cognitivistes se référant à Vygotski ont ensuite montré que l'apprentissage précédait le développement. La recherche allait dès lors se focaliser davantage sur le produit que sur le processus de la construction de la pensée historique.

A propos des manuels scolaires, il a été montré à maintes reprises qu'ils n'étaient pas adaptés à cette perspective, notamment parce qu'ils confondaient les manières de raisonner sur le texte historique (l'histoire au sens de l'*history*) avec le texte narratif lui-même (l'histoire au sens de la *story*). Des études ont ainsi comparé les alphabétisations narrative et historique pour montrer que la première d'entre elles devrait en principe précéder la seconde. Et que la qualité des informations fournies avait une grande importance. Mais ces constats ont eu peu d'influence sur la production ultérieure des manuels scolaires d'histoire.

Concernant le raisonnement et l'explication, il apparaît que le raisonnement causal se révèle beaucoup plus complexe en histoire qu'en science. C'est donc à la fois un élément-clé et un obstacle du développement cognitif. Il a ainsi été montré que la compréhension historique

basée sur des relations de cause à effet relevait d'une dynamique très personnelle dans la mesure où elle dépendait de la capacité de l'élève à transférer sur l'histoire des expériences de la vie quotidienne. Cette personnalisation nous ramène ainsi, en quelque sorte, à la difficulté des adolescents de se décentrer, d'entrer dans la problématique des échelles, etc. En outre, ils ont beaucoup de peine à mettre les documents à distance. Ils ont même tendance à les croire sur parole.

La recherche empirique comparative de Saura Rabuiti, présentée dans la seconde partie du volume, a consisté à comparer les effets de deux manières d'enseigner la même thématique, l'une étant considérée comme innovante. Un premier questionnaire portant sur la conception de l'histoire exprimée par les élèves avait d'abord été passé à deux classes, ainsi qu'à une centaine d'autres adolescents, pour vérifier la fiabilité de la comparaison. L'enquête a ensuite été réalisée à travers un questionnaire portant sur la thématique historique choisie, c'est-à-dire le peuplement de la terre.

La séquence pédagogique innovante fonctionnait sur le modèle présent-passé-présent, avec comme perspective la mobilisation dans la situation du passé, en termes d'activités et de constats, de diverses opérations cognitives de l'histoire comme la narration, la périodisation ou la localisation. Elle se déroulait dans un cahier de l'élève qui lui permettait dans un premier temps de prendre connaissance de certains documents, puis de procéder à différents exercices.

Saura Rabuiti nous fournit un tableau très utile qui pointe systématiquement les différentes caractéristiques de la méthode dite innovante (voir l'annexe). La première hypothèse de sa recherche était que la méthode innovante permettait de meilleurs apprentissages d'histoire, une meilleure construction de la pensée historique. Les autres hypothèses concernaient la

possibilité de compenser les effets négatifs de certaines représentations de l'histoire pouvant poser problème, ou un manque de motivation pour l'apprentissage de cette discipline. Pour vérifier ces hypothèses, Saura Rabuiti a pris des établissements semblables et des élèves du même âge, 15-16 ans, en première année d'institut professionnel. Le thème de la séquence a été choisi pour être considéré comme central par les enseignants compte tenu de ses différents aspects économiques. Enfin, le temps total utilisé pour cette séquence a été presque équivalent dans les deux cas: 22 heures pour la méthode innovante, 25 pour la méthode traditionnelle dans la classe de contrôle.

Sans être toujours très marqués, les résultats de la comparaison ont été positifs pour la première hypothèse, sauf dans le domaine délicat de la mise en relation temporelle. Ils contribuent ainsi à réaffirmer l'importance des choix didactiques et méthodologiques pour l'enseignement de l'histoire afin de permettre réellement son apprentissage; et à renforcer en fin de compte la crédibilité de propositions innovantes comme celles qui sont développées en Italie par l'*Associazione Clio* '92.

Charles Heimberg

Résumé de ce qui différencie les deux modes d'enseignement qui ont été comparés

	MÉTHODE TRADITIONNELLE	MÉTHODE NOVATRICE
Finalités	Ethico-morales	Education à la pensée historique
Objectifs	Connaissances	Connaissances, compétences, capacités
Conception de la médiation didactique	Facilite la transmission sur le plan linguistique	Régule la rencontre savoir savant / élève
Instruments de l'enseignant	Manuels, paraphrases, simplification, réduction de la quantité d'information, magistral-dialogué	Module, opérateurs cognitifs, cahier, graphique temporels, présent-passé-présent
Evaluation	Sommative et formative	Diagnostique, formative et sommative
Apprentissages	Cumulatifs	Construits activement
Parcours d'apprentissage	Linéaire-séquentiel	Modulaire-systémique
Modalité centrale	Leçon frontale	Laboratoire
Interaction dominante avec l'enseignant	Question-réponse	Discussion, confrontation constructive
Elève	Répétiteur passif	Constructeur conscient
Instruments de l'élève	Etudes individuelles, mémorisation	Activités du cahier, opérativité
Histoire privilégiée	Récit linéaire, national ou européen, sur une période brève, raconté	Approche modulaire, à toutes les échelles et durées, par description, narration, argumentation
Motivation	Efficacité oratoire, stratagèmes pour capter l'intérêt	Brainstorming, présent-passé-présent, problématisation
Métacognition	Pas toujours recherchée	Eduquer à des stratégies de compréhension du texte historiographique et d'apprentissage à partir de ses propres erreurs
Rôle de ses propres croyances/convictions	N'entre pas en ligne de compte	Exploration dans la première phase du module

Alessandro Cavalli (dir.), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologne, Il Mulino, 2005, 361 pages.

L'enseignement de l'histoire contemporaine affronte des problèmes semblables dans plusieurs réalités nationales, comme par exemple une pression à la baisse exercée sur le temps d'enseignement disponible ou une résistance quant à laisser aborder les thèmes de l'histoire la plus récente avec les élèves. Mais chaque pays, avec ses spécificités, connaît aussi des problèmes ou des querelles qui lui sont propres. Ce livre rend ainsi compte d'une enquête collective évoquant, pour l'enseignement secondaire, les situations de la France, de l'Allemagne, de l'Italie, du Royaume-Uni, de l'Espagne et de la Hongrie.

Les problèmes relatifs à l'enseignement de l'histoire contemporaine se posent tout d'abord au niveau de ses finalités, qui concernent souvent davantage l'usage public et citoyen de l'histoire, ou de la mémoire, que la connaissance historique proprement dite. En outre, l'échelle nationale de cette histoire est mise à mal, d'une part par le fait qu'elle met en évidence les tragédies du XX^e siècle et leurs causes, d'autre part par la nécessité du développement d'une histoire mondiale. Mais ce sont les histoires régionales et locales qui ont le plus remis en cause cette histoire nationale, spécialement dans les pays où l'identité nationale est régionalement contestée. Face aux questions d'histoire encore chaudes qui divisent les peuples entre eux ou chacun pour eux, plusieurs stratégies dominent en classe : celle du silence est souvent utilisée dans un premier temps ; celle de l'objectivité des faits présente une histoire lisse qui évacue toute controverse possible ; celle de l'interprétation officielle est la plus autoritaire ; enfin, la plus difficile, mais aussi la plus démocratique, centrée sur les controverses, consiste à mettre en évidence ces désaccords et à donner les moyens aux élèves d'y réfléchir à partir de leurs connaissances d'histoire.

Il est impossible de rendre compte en ces quelques lignes de toute la richesse des exposés contenus dans ce volume. Laurent Wirth, pour la France, insiste sur la forte tension entre l'enseignement de l'histoire et les mémoires blessées qui réclament d'y être accueillies. Il s'interroge aussi sur la possibilité d'enseigner une histoire de l'Europe. Bodo von Borries évoque le cas de l'enseignement de l'histoire en Allemagne, son ethnocentrisme et la prévalence de sa présentation lisse et chronologique. Des manières fort différentes de présenter le national-socialisme, le concept de totalitarisme ou le communisme ont été observées et ont fait débat. Quant aux méthodes pédagogiques, marquées par une tension entre l'histoire factuelle et l'histoire-problème, elles sont elles aussi diversifiées, mais les manuels les plus novateurs ne sont pas ceux qui ont le plus de succès sur le marché. En Italie, c'est la polémique sur le poids de l'histoire du XX^e siècle et l'organisation du curriculum, déjà présentée dans *Le cartable de Clio*, qui retient l'attention.

Dans le Royaume-Uni, les conservateurs ont cherché à imposer une ligne de démarcation entre histoire et actualité. Ce principe a été contesté et les jeunes Britanniques ont toujours accès à un enseignement d'histoire contemporaine. Mais les tentatives pour faire en sorte que l'enseignement de l'histoire ne soit plus obligatoire ont été nombreuses. Par contre, il est de plus en plus associé aux notions de citoyenneté et de vivre-ensemble sans qu'on puisse encore évaluer toutes les conséquences de cette orientation. En Espagne, l'ancien gouvernement conservateur a imposé des programmes prescriptifs et centralisateurs qui ont suscité beaucoup d'opposition et marqué encore davantage l'écart entre les décisions politiques et la recherche pédagogique en matière d'enseignement de l'histoire. Pour ces deux derniers pays, la tension entre histoire nationale et histoire régionale est évidemment très forte, reproduisant parfois à l'échelle de l'Etat-nation ce qui peut s'observer entre les

différents pays à l'échelle de l'Europe. Enfin, l'enseignement de l'histoire en Hongrie est encore soumis à de fortes tensions politiques dans un pays qui a connu une longue période de communisme. L'un des enjeux de ces querelles concerne la perception de la Hongrie de l'entre-deux-guerres. Dans les classes, la situation est rendue difficile pour tout enseignant novateur parce que les examens d'entrée à l'université sont souvent basés sur les manuels d'histoire les plus prescriptifs et les moins ouverts à une histoire problématisée.

Ce livre est à saluer, en espérant qu'il pourra être traduit en français, parce qu'il a la rare vertu de comparer de nombreuses situations nationales et de nous inviter à une réflexion à l'échelle européenne sur l'enseignement de l'histoire contemporaine. Il peut toutefois susciter un certain dépit face au constat de la constante répétition des mêmes problèmes dans plusieurs contextes différents. Mais on peut le lire aussi comme un plaidoyer pour le développement de recherches comparatives dans le domaine de la didactique de l'histoire, et surtout pour une claire affirmation de leurs résultats et de leurs propositions dans l'espace public.

Charles Heimberg

Anne-Françoise Praz, *De l'enfant utile à l'enfant précieux*, Lausanne, Antipodes, 2005, 652 pages.

Cet ouvrage, qui fait suite à une thèse de doctorat soutenue en 2003 à l'Université de Fribourg, évoque l'évolution du statut de l'enfant pendant la transition démographique européenne des années 1860-1930, qui a vu la fécondité des couples diminuer d'une manière sensible et irréversible alors même que les enfants voyaient leur statut et les regards portés sur eux se modifier sensiblement. Il la met en relation avec l'accroissement de l'importance de l'investissement des parents dans l'éducation et la formation de leurs enfants.

L'historienne Anne-Françoise Praz a étudié cette transformation fondamentale de nos sociétés à partir de quatre corpus de sources provenant de deux territoires ruraux catholiques du canton de Fribourg, Broc et Delley-Portalban et de deux communes rurales protestantes du canton de Vaud, Chavornay et Chevroux. De manière croisée, deux de ces communes, Broc et Chavornay, connaissent à l'époque une forme d'industrialisation par l'implantation d'une fabrique de chocolat. De brefs portraits de chaque territoire sont présentés dans lesquels l'évolution démographique et le poids de la religion dominante sur le contrôle des mœurs sont évoqués en particulier. L'auteure a également analysé ses sources à partir d'un questionnaire issu de l'histoire de genre, attentif aux différences entre filles et garçons qui pouvaient être observées. Mais aussi aux statuts distincts de la femme et de l'homme au sein du couple, notamment pour la maîtrise de la fécondité et l'usage de la contraception.

Dans les débats historiographiques, la compréhension de cette transition démographique peut être reliée à des facteurs culturels d'innovation-diffusion dans le domaine de la fécondité ou à des facteurs économiques prenant en compte les satisfactions directes ou indirectes que l'on peut associer à tel ou tel comportement pour l'expliquer. A juste titre, cet ouvrage tente d'aller au-delà de cette opposition en proposant une analyse plus complexe autour de l'interaction entre les familles et les institutions.

Le rapport à l'enfant est envisagé autour des quatre fonctions qu'il remplit généralement au sein de sa famille: une fonction économique qui a trait au travail et à l'apport d'un revenu complémentaire; une fonction d'assurance par laquelle les parents devraient être assistés et soignés par leurs enfants au moment de leur vieillesse; une fonction de réputation sociale qui dépend du nombre des enfants, mais surtout de la qualité de leur formation, qui est gage d'une réussite ultérieure; enfin, une fonction

psychoaffective à laquelle correspond la satisfaction de transmettre des idées ou des valeurs. Le poids relatif et les sens respectifs de ces différentes fonctions ont bien sûr évolué d'une manière significative pendant cette période de transition démographique.

Dans les villages étudiés par Anne-Françoise Praz, le travail des enfants était toujours présent, mais sous des formes et avec une intensité variables. Les besoins en la matière étaient en effet différents selon le type d'activités rurales, l'agriculture créant des besoins de main-d'œuvre ponctuels, l'élevage des besoins plus réguliers dont la durée estivale était beaucoup plus étendue. La période étudiée est bien celle du refus progressif du travail des enfants afin qu'ils soient scolarisés, mais l'étude des réponses aux demandes de dérogations ou congés spéciaux en montre bien les difficultés.

La transition démographique a concerné autant l'évolution de la manière de considérer l'instruction comme un investissement pour l'avenir que celle de faire valoir les nécessités économiques du travail des enfants. Et l'auteure constate ici une double différenciation, celle des garçons et des filles, les portes de la formation s'ouvrant beaucoup moins à ces dernières, et celle des cantons protestant et catholique, les autorités fribourgeoises ressentant davantage la nécessité de justifier un développement du droit à la formation qui ne leur semblait pas aller de soi en mettant en exergue tous les dangers sociaux qu'il éloignerait.

Du côté du recul des naissances, il faut souligner qu'il n'était pas du goût des autorités et qu'il a fait l'objet d'un grand nombre de publications alarmistes tant du point de vue de l'évolution des mœurs que de celui de l'avenir de la nation. C'est ainsi que dans les deux cantons étudiés, la propagande néo-malthusienne, qui expliquait à des couples ignorants comment éviter de faire des enfants, a été réprimée, sans doute avec davantage de rigueur du côté fribourgeois. Mais

cela n'a pas empêché une évolution des mœurs que l'auteure a essayé de reconstruire.

Après avoir encore précisé dans quelles conditions la lutte contre la surmortalité infantile, notamment par une meilleure formation des sages-femmes et des campagnes de vaccination, s'était développée, Anne-Françoise Praz revient sur la question de la baisse de fécondité. Par des analyses statistiques croisant différentes catégories, elle met notamment en évidence une précocité de la baisse de fécondité chez les protestants, toutes catégories sociales confondues, et au sein des artisans, commerçants et petits fonctionnaires. En revanche, une résistance à la modernité est observée parmi les paysans catholiques, phénomène dont l'auteure nous dit qu'il n'est pas seulement culturel – le poids des traditions et l'influence religieuse – mais qu'il relève aussi de contraintes économiques et institutionnelles.

Enfin, c'est le domaine de l'investissement dans la formation des enfants qui s'enrichit le plus directement de la prise en compte dans l'analyse historique d'une problématique de genre. Par exemple, l'étude des familles ouvrières de Broc montre un certain investissement dans la formation – pour éviter que les enfants d'ouvriers soient aussi des ouvriers – mais cela ne fonctionne en réalité que pour les garçons, la proportion des filles d'ouvriers sans formation étant très importante. D'une manière générale, l'investissement dans la formation d'enfants devenus précieux est supérieur dans le contexte vaudois et protestant. De son côté, l'étude du cas fribourgeois et catholique met en évidence une moindre importance de cette pression à la formation. Mais surtout, l'auteure montre que la discrimination des filles dans ce domaine de l'investissement dans la formation « *est utilisée comme moyen de gestion et de résolution des conflits, dans ce tournant historique décisif où l'on assiste à une redéfinition des fonctions de l'enfant* » (p. 574).

L'un des intérêts de ce travail réside dans son intention déclarée de prendre simultanément

en compte les dimensions macro et micro. Il le fait effectivement, et l'apport de témoignages personnels au fil de constats généraux reliés à des modèles explicatifs d'ensemble est tout à fait bienvenu. On regrettera cependant d'en savoir si peu sur les entretiens qui ont été réalisés, leurs critères de choix, leurs questionnements, les fondements théoriques de leur apport à cette enquête. De leur côté, comme l'auteure le souligne elle-même, les approches statistiques plus globales souffrent parfois de la dimension trop réduite des villages étudiés.

La question de l'« enfant précieux », de l'enfant porteur d'avenir et qu'il fallait préparer à une vie meilleure, s'est en effet posée à cette époque, en termes d'horizon d'attente, aux confins du culturel, de l'économique et du politique. Cette remarquable étude d'Anne-Françoise Praz nous montre à ce propos que, dans les milieux populaires, les filles n'ont pas été pleinement associées à ces nouvelles espérances au moment où elles ont émergé; pas avant en tout cas, dans la seconde partie du XX^e siècle, que leur insertion à venir dans le monde du travail puisse être vraiment perçue, d'une manière générale, comme potentiellement positive et émancipatrice.

Charles Heimberg

Je, nous et les autres: un cours sur l'histoire et l'altérité

Le cours 2005 du Groupe d'étude des didactiques de l'histoire (GDH), organisé dans le cadre du Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS), a eu lieu à Rolle en mai 2005 sur le thème *Je, nous et les autres: l'histoire enseignée entre identité et altérité*.

Après deux conférences introductives sur le thème de l'altérité, conçu au sens large comme un rapport à la différence quelle qu'elle soit, ce

cours s'est déroulé sous la forme de quatre ateliers articulés autour des thématiques présentées. Chacun d'entre eux s'est notamment attelé à la production d'ébauches de productions de séquences pédagogiques sur le thème de l'altérité. Le matériel ainsi réalisé a été reproduit sur un CD-Rom adressé ultérieurement à tous les participants.

Les intervenants et animateurs d'ateliers étaient l'historien Nicolas Bancel, professeur à l'Université de Strasbourg, l'historienne Sandrine Lemaire, agrégée d'histoire et enseignante dans un lycée français, le sociologue Mathieu Rigouste, doctorant auprès de l'Institut Maghreb-Europe de l'Université Paris VIII, ainsi que l'historien et didacticien de l'histoire Antonio Brusa, professeur aux Universités de Bari et Pavie.

Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire ont notamment dirigé, avec d'autres, un ouvrage collectif sur les « zoos humains », des spectacles ethnographiques observés en Europe entre 1872 et 1932. Ce livre a encore été suivi d'un film documentaire qui a été projeté dans le cadre du cours.

Les ateliers proposés portaient sur les thèmes des relations entre l'Afrique et l'Europe (dont la Suisse), ainsi que des représentations des indigènes dans le contexte culturel de l'époque coloniale; des stéréotypes et de leur utilisation dans la propagande; de la perception, dans une perspective comparative, des minorités ou de catégories particulières de la population comme les femmes, les homosexuels, les migrants d'origine musulmane; de la construction identitaire nationale nourrie par le processus d'invention de la tradition (concept introduit par Hobsbawm et Ranger) et des manières de les déconstruire à partir de jeux de rôles.

Le travail collectif dans les ateliers, pour lequel tous les participants ont disposé à la fois d'un temps suffisant et de diverses ressources docu-

mentaires, s'est révélé très constructif. Il a permis beaucoup d'échanges et de réflexions.

A la fin du cours, tous les participants ont souligné la richesse des propositions qui avaient été ébauchées et transmises dans chacun des groupes. Ils ont toutefois commenté ce qui avait été présenté en plénière en insistant sur la nécessité de contextualiser les démarches pédagogiques et les documents sur lesquels elles étaient basées. Qu'il s'agisse de faire réagir les élèves à une source historique, iconographique ou autre, ou de les impliquer dans un jeu de rôles, il est essentiel que l'enseignant maîtrise suffisamment le sujet historique dont il est question et sache bien en restituer le contexte et les enjeux.

Par ailleurs, il a paru utile aux divers intervenants d'insister sur la nécessité de varier les modalités pédagogiques proposées à partir de ce type de ressources. Il ne leur paraît ainsi pas nécessaire de partir systématiquement d'une situation présente. En outre, la mise en exergue de représentations des élèves exacerbées, et peut-être caricaturales, fait courir le risque de renforcer certaines de leurs représentations identitaires. Il vaut donc la peine de passer par des situations de médiation par lesquelles on ne demanderait pas aux élèves d'exprimer leurs propres sentiments, mais d'étudier des représentations qui ont été exprimées par des acteurs historiques. Pour ce faire, il est aussi important que l'enseignant soit aussi clair que possible, dès le départ et dans son esprit, sur les objectifs d'une telle démarche. Enfin, chacun a bien insisté sur l'importance de l'inscription de ces propositions dans l'étude d'une situation historique, d'un univers mental particulier. Cette dimension historique ne doit jamais être négligée si l'on veut promouvoir une véritable démarche de compréhension.

Charles Heimberg

**Formation continue en histoire,
cours 2006 du GDH – WBZ / CPS n° 06.12. 41
Fribourg, 10-12 mai 2006
LES ÉCHELLES DE L'HISTOIRE**

Contenu du cours

Pour les civilisations de la forêt, l'avenir, c'est le passé puisque ce sont les ancêtres qu'il faut suivre. Pour le cardinal Ussher, au XVII^e siècle, le monde a été créé en 4004 av. J.-C. et il prendra fin avec l'Apocalypse, mille ans avant le Jugement dernier. Pour un nationaliste, le présent est décadent et c'est donc dans le passé qu'il faut retrouver un âge d'or à rétablir. Pour une économiste, le temps se décline en cycles de crises et de reprises perceptibles à vue humaine, alors que pour Braudel, ce qui nous arrive est tributaire de conjonctures à peine conscientes et de structures inconscientes!

L'école aussi adopte une échelle temporelle qui lui est propre, un temps scolaire dont même ses acteurs ont semble-t-il peu conscience.

Ainsi, le temps se déclinerait en fonction de points de vue. Cela est-il enseignable?

Programme provisoire

Mercredi 10 mai 2006

- 9 h 00 Accueil (Collège St-Michel, Fribourg)
- 10 h 00-11 h 15 **Conférence-discussion 1** : « L'échelle mobile de l'histoire et de la mémoire, de la *microstoria* à l'histoire mondiale » (Charles HEIMBERG, IFMES de Genève)
- 11 h 15-11 h 45 Informations / Consignes d'ateliers
- 12 h 00 Repas
- 13 h 30-14 h 30 En alternance, **atelier A** (animation : un membre du GDH), **atelier B** : (animation : un membre du GDH)
- 15 h 00-16 h 00 un membre du GDH)
- 16 h 15-17 h 15 « Temps scolaires et temps cosmique : le Collège St-Michel (1583-2006) et ses cadrans solaires » (Roland PILLONEL et Pierre-Philippe BUGNARD, Université de Fribourg)

Jeudi 11 mai 2006

- 8 h 00-8 h 30 Synthèse des ateliers A et B
- 8 h 30-10 h 15 **Conférence-discussion 2** : « Les temporalités de la civilisation arabo-musulmane » (Mostafa HASSANI-IDRISSI, Université de Rabat, Maroc)
- 10 h 45-12 h 00 **Conférence-discussion 3** : « La frise, les échelles? : manières de s'orienter dans l'histoire » (Antonio BRUSA, Universités de Bari et Pavie, Italie)
- 12 h 15 Réception-apéritif
- 13 h 00 Repas. Informations pour la soirée
- 14 h 00-15 h 00 **Atelier C** : (animation : un membre du GDH)
- 15 h 30-17 h 00 **Conférence-discussion 4** : « Tirez l'échelle! » (François AUDIGIER, Université de Genève)
- 19 h 00 **Soirée européo-gruérienne**. Fondue socio-constructiviste dans un chalet d'alpage. Animation : les participants européens

Vendredi 12 mai 2006

- 9 h 00-10 h 30 **Conférence-discussion 5**: « Entre cycles et durées, le temps spécifique du Moyen Age » (Roland PILLONEL, Université de Fribourg)
- 10 h 30-13 h 00 *Petite flânerie en descendant et en remontant la vieille ville de Fribourg*
- 13 h 15-13 h 30 Evaluation du cours
- 13 h 30-15 h 00 **Conférence-discussion 6**: « Les rythmes du temps scolaire : le cas français aux XIX^e et XX^e siècles » (Antoine PROST, Université de Paris I)

Responsable: Pierre-Philippe Bugnard
pierre-philippe.bugnard@unifr.ch

Prix du cours: CHF 300.–

Délai d'inscription: 6 mars 2006

Inscription en ligne: <http://www.webpalette.ch/dyn/4207.htm>

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 **29.50 francs suisses l'exemplaire** (17,70 €).

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, 3 et 4 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

