

Le
cartable
de

Clio

Revue romande et tessinoise
sur les didactiques de l'histoire

GDH

n° 6 2006

 **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) ET UNIVERSITÉ DE GENÈVE
- PATRICK DE LEONARDIS, GYMNASÉ 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 IDRISSE, 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
- KAAAT WILS, LOUVAIN

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

Couverture : FRANÇOISE BRIDEL, GENÈVE

© Loisirs et Pédagogie, Lausanne, 2006

ISBN 2-606-00286-5

EAN 978-2-606-00286-2

LEP 920026A1

I 1006

L'éditorial | 7

Les échelles de l'histoire |

<i>Comment a évolué l'histoire de la Grande Guerre</i> , par ANTOINE PROST	11
<i>Tirez l'échelle !</i> , par FRANÇOIS AUDIGIER.....	22
<i>Les trois échelles mobiles de l'histoire qui s'enseigne, entre temps, espaces et sociétés</i> , par CHARLES HEIMBERG	38
<i>Les temporalités de la civilisation arabo-musulmane. L'intériorisation de l'échelle ternaire au Maroc</i> , par MOSTAFA HASSANI IDRISSE.....	51
<i>Entre cycles et durées, le temps spécifique du Moyen Âge</i> , par ROLAND PILLONEL-WYRSCH.....	66
<i>Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique</i> , par ANTONI SANTISTEBAN FERNANDEZ.....	77
<i>Quelques observations sur un parcours d'histoire mondiale (sur deux ans)</i> , LYCÉE L. ARIOSTO DE FERRARE, DÉPARTEMENT D'HISTOIRE.....	91

L'actualité de l'histoire |

<i>L'invention de la tradition ou l'anamorphose de l'histoire au XIX^e siècle</i> , par PATRICK DE LEONARDIS....	101
--	-----

Les usages publics de l'histoire |

<i>Les musées: une construction identitaire entre histoire et mémoire</i> , par ISABELLE BENOIT	113
<i>Mémoire de la Shoah, un enseignement sous pression</i> , par SOPHIE ERNST	122
<i>La démocratie, les usages publics de l'histoire et les lois mémorielles</i> , par CHARLES HEIMBERG.....	134

Les didactiques de l'histoire |

<i>La saveur des savoirs: un colloque à Rouen sur les savoirs et les acteurs de la formation</i>	141
<i>L'exemple de la Première Guerre mondiale</i> , introduction de LA RÉDACTION DU CARTABLE DE CLIO	145
<i>L'intégration des nouveaux savoirs dans les manuels d'histoire français: le cas de la Première Guerre mondiale au lycée</i> , par YANNICK LE MAREC	147
<i>Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu? Un débat d'histoire dans la classe</i> , par YANNICK LE MAREC et ANNE VÉZIER.....	160
<i>Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée</i> , par DIDIER CARIOU	174
<i>Un bilan du débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec</i> , introduction de LA RÉDACTION.....	185
<i>Amener les élèves à construire leur identité collective? Le grand défi québécois de la classe d'histoire</i> , par CHANTAL PROVOST	190
<i>Les manuels scolaires peuvent-ils aider les maîtres à enseigner l'histoire à l'école élémentaire?</i> , par ANGÉLINA OGIER-CESARI	201

<i>Les fonctions des images dans le manuel d'histoire – Viele Wege – eine Welt (Beaucoup de chemins – un seul monde)</i> , par PETER GAUTSCHI et ALEXANDRA BINNENKADE	212
<i>L'utilisation didactique du jeu dans le cadre de l'histoire enseignée</i> , par ELENA MUSCI	226
<i>Nuovi itinerari storici per le scuole: il percorso didattico del sito archeologico di S. Maurizio a Bioggio in Ticino</i> , da SABRINA STEFANINI AIRAGHI	237
<i>Il cantiere della cattedrale di Notre-Dame di Parigi: un'esperienza didattica in seconda media</i> , da GIULIA SÒRE	247

La citoyenneté à l'école |

<i>L'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens</i> , par FRANÇOIS AUDIGIER.....	255
--	-----

L'histoire de l'enseignement |

<i>Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques</i> , par LOÏC CHALMEL	277
<i>Le XVII^e siècle a scellé une révolution qu'il est grand temps de dépasser: celle des notes et de la classe!</i> , par PIERRE-PHILIPPE BUGNARD.....	289

Les annonces, comptes rendus et notes de lecture |

E. Hobsbawm, <i>Franc-tireur</i> , par PATRICK DE LEONARDIS	311
F. Rousseau, <i>La Grande Guerre en tant qu'expériences sociales</i> , par CHARLES HEIMBERG	312
J. Fontanabona et J.-F. Thémines (dir.), <i>Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire</i> <i>Analyses didactiques</i> , par CHARLES HEIMBERG	313
R. Valls (dir.), <i>Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia</i> , par CHARLES HEIMBERG.....	315
M. Carretero, A. Rosa et M. F. González (dir.), <i>Enseñanza de la historia y memoria colectiva</i> , par CHARLES HEIMBERG.....	315
<i>Le cartable de Cléo</i> signale	316
<i>atis</i> , l'Associazione ticinese degli insegnanti di storia, par MAURIZIO BINAGHI	317
Quelques impressions d'étudiants après le cours de 2006 du GDH sur <i>Les échelles de l'histoire</i>	319
Synthèse d'un atelier sur <i>Les échelles de l'histoire</i>	322
Annonce du cours GDH/CPS 2007 <i>Cinéma et enseignement de l'histoire</i>	325

Le cartable de Clio

L'éditorial |

Cette sixième livraison du *Cartable de Clío* consacre son dossier thématique aux échelles de l'histoire, dans le temps, l'espace ou la société. Elle s'ouvre par un texte d'Antoine Prost sur l'évolution de l'histoire de la Grande Guerre, et de ses périodisations, qui reprend sa conférence donnée à Fribourg en mai 2006 dans le cadre du cours annuel du Groupe d'étude des Didactiques de l'Histoire (GDH).

Deux idées fortes traversent les différentes contributions de ce dossier. La première, c'est que l'inscription de l'apprentissage de l'histoire dans une échelle donnée n'est jamais anodine et mérite d'être toujours explicitée et problématisée afin qu'elle ne passe pas pour quelque chose qui irait de soi. La seconde, c'est le fait qu'en variant les échelles temporelles, spatiales et sociales de ses observations, l'histoire enseignée peut donner accès à davantage de sens, de compréhension et de perception de la complexité des sociétés.

Dans une perspective voisine, le concept d'« invention de la tradition », cher à l'historien britannique Eric J. Hobsbawm, nous invite également à interroger nombre des représentations du passé que nous transmettons aux élèves. L'anachronisme peut en effet surgir paradoxalement d'une trop grande

insistance à suivre l'histoire comme une inscription linéaire de causes et d'effets.

La rubrique sur les didactiques de l'histoire prolonge ces réflexions, et en suggère d'autres, en rendant compte par exemple d'enquêtes de terrain et de propositions de dispositifs pédagogiques. Quant à la question de la mémoire, toujours très présente dans l'espace public, elle donne lieu à des contributions sur les musées d'histoire et sur les pressions mémorielles identifiables dans la société.

Une fois de plus, *Le cartable de Clío* souhaite favoriser un large débat autour de ces questions et engager chacun à y participer. Les réponses à ces questions n'émergeront que si nous croisons et confrontons nos expériences en dépassant la seule échelle locale, au-delà de nos horizons familiers. C'est pourquoi les articles réunis dans ce numéro, comme les précédents, proviennent d'historiens, de chercheurs et d'enseignants appartenant à différents espaces linguistiques et nationaux : la Romandie, le Tessin, la Suisse alémanique, la France, l'Italie, l'Espagne, le Maroc, le Québec.

La rédaction du *Cartable de Clío*

Le cartable de Clio

Les échelles de l'histoire

ANTOINE PROST, UNIVERSITÉ PARIS I PANTHÉON-SORBONNE

L'histoire qui s'écrit n'est pas en dehors de l'histoire. Je me propose d'illustrer cette évidence en prenant pour exemple l'histoire de la Grande Guerre. À un premier niveau, il s'agira de dégager une périodisation de l'historiographie: les regards que les historiens ont portés sur cette guerre, les interprétations qu'ils en ont données ont évolué depuis près d'un siècle, et l'on peut organiser cette évolution en trois « configurations » successives. J'emploie ce terme pour souligner le lien qui unit, au cours de chaque période, les questions des historiens – qui sont aussi celles de leurs lecteurs –, les sources qu'ils ont exploitées et les paradigmes qu'ils ont mis en œuvre, leurs schémas d'analyse et d'explication. À un second niveau, je m'interrogerai sur les périodisations de la guerre propres à chaque configuration. Ceci peut sembler paradoxal, car la périodisation semble inscrite dans la définition même de la « guerre de 1914-1918 ». Pourtant, il n'est pas certain que l'histoire militaire et diplomatique recoure aux mêmes découpages chronologiques que l'histoire sociale ou l'histoire culturelle.

1. LA PREMIÈRE CONFIGURATION : MILITAIRE ET DIPLOMATIQUE

On n'a pas attendu la fin de la guerre pour en écrire l'histoire: la première histoire de la bataille de la Marne est publiée au début de

1915. La question est de savoir qui l'a gagnée; c'est celle du rôle des acteurs, de leur responsabilité. Et bien vite, l'interrogation majeure porte sur les origines de la catastrophe: qui a déclenché la guerre? Pour les alliés, aucun doute, l'Allemagne est responsable, ils l'affirment dans l'article 231 du traité de paix. Mais les Allemands n'acceptent pas ce « diktat » qu'ils estiment profondément injuste: ils n'ont fait que se défendre contre des puissances hostiles qui les encerclaient.

Outre ses enjeux moraux, ce débat fondamental commande la politique internationale et fonde les réparations imposées aux Allemands. Aussi intéresse-t-il au premier chef les gouvernements. Dès la négociation du traité, à laquelle il n'a pas été invité, le gouvernement allemand présente un mémorandum rédigé par trois universitaires, dont Max Weber, pour réfuter la thèse de la responsabilité de l'Allemagne. Le ministère des Affaires étrangères crée un bureau spécial chargé de la question de la *Kriegsschuldfrage*, la responsabilité de la guerre. Son objectif est de prouver au monde entier la justesse de la cause allemande. Il aide les historiens étrangers favorables à ses thèses en facilitant l'édition ou la traduction de leurs livres; il lance très vite la publication des documents diplomatiques allemands, quarante volumes apparemment établis selon les règles de la critique historique; il publie une revue intitulée précisément *Die Kriegsschuldfrage*.

Son directeur, un officier, von Wegerer, deviendra pour l'opinion allemande le grand historien de la guerre. En France, le gouvernement charge d'une mission analogue la bibliothèque-musée de la guerre, dont descend l'actuelle Bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC). Mais c'est une institution plus scientifique: placée sous la tutelle du ministère de l'Instruction publique, dirigée par un archiviste, elle recrute comme conservateur un jeune historien, mutilé de guerre, Pierre Renouvin et publie tous les trimestres la *Revue d'histoire de la guerre mondiale* (aujourd'hui *Guerres mondiales et conflits contemporains*). Renouvin est chargé de la publication des documents diplomatiques français.

En dehors de ces entreprises plus ou moins officielles, auxquelles il faudrait ajouter les histoires militaires que les états-majors mettent en chantier, les historiens peinent à se faire entendre. Ils sont peu nombreux, car l'Université est encore un cénacle restreint, sans beaucoup d'étudiants. En France, il est vrai, l'histoire s'enseigne dans les lycées et dès 1920, Jules Isaac ajoute une centaine de pages sur la Grande Guerre au manuel de Malet qui devient le célèbre *Malet et Isaac*¹. Mais on ne compte à la Sorbonne qu'un seul professeur d'histoire politique moderne et contemporaine, Seignobos. Renouvin, chargé d'abord d'un cours sur la Grande Guerre, ne sera élu professeur qu'en 1932 et son livre majeur sur la guerre paraîtra en 1934 seulement. Surtout, la voix des historiens est couverte par celle des grands chefs militaires et politiques qui mettent en valeur leurs actions et dont les livres sont riches de leur expérience, de leurs

souvenirs, mais aussi des documents qu'ils ont conservés. Poincaré, Painlevé, Churchill, Joffre, Pétain, Foch, Hindenburg, Ludendorff, Falkenhayn, Haig et bien d'autres prennent la plume. Ces livres ne sont pas de l'histoire, mais ils en contiennent, et ils passionnent l'opinion. On pourrait y ajouter – mais je les laisse ici de côté – les 134 volumes édités par la Dotation Carnegie pour la paix internationale, où des hauts fonctionnaires, voire des ministres, impliqués dans la conduite de la guerre² exposent au grand public, en techniciens, les problèmes qu'ils ont résolus.

Ouvrons ces ouvrages. Nous n'y rencontrons que des généraux, des ministres, des diplomates, des « décideurs » comme on dit aujourd'hui. Chaque trimestre, la *Revue d'histoire de la Guerre mondiale* publie deux articles et deux témoignages: il s'agit uniquement, à parts égales, de la conduite des opérations et de la diplomatie. L'armée, ici, ce sont les grandes unités: armées, corps d'armées, divisions. On cherche en vain les soldats; ils n'intéressent pas cette histoire. Les poilus ne peuvent s'y retrouver. D'où leur frustration, et l'effort d'un John Norton Cru pour faire de leurs témoignages le matériau possible d'une histoire en les soumettant à la même impitoyable critique que les dépêches des diplomates. Mais Renouvin l'écarte au motif que les vues des combattants sont trop partielles pour comprendre le champ de bataille. L'armée, c'est celle des plans de bataille de Napoléon: les rectangles qu'on déplace sur les cartes et dont on indique la manœuvre par des flèches. La tranchée est traitée comme une

¹ Pour alléger l'exposé, nous donnons en annexe les références des principaux ouvrages cités.

² Ainsi Beveridge, responsable de la main-d'œuvre puis du ravitaillement, le ministre du Commerce Clémentel, le gouverneur de la banque d'Autriche-Hongrie Popovitch, etc.

organisation défensive, et non comme le lieu où vivent, souffrent et meurent des hommes. Les civils, quand ils apparaissent, sont l'objet de l'action des gouvernements et des administrations qui tentent de satisfaire leurs besoins, de remédier aux pénuries de charbon ou de blé. Mais on ne voit pas les usines. L'économie de guerre est au mieux traitée en quelques pages.

Cette histoire militaire et diplomatique est éminemment politique : pour elle, comme pour Clausewitz, la guerre est la politique continuée par d'autres moyens. Ses méthodes sont donc celles de l'histoire politique événementielle, puisqu'il s'agit d'expliquer des événements : défaites, victoires, alliances, choix stratégiques ou politiques. Son paradigme est l'explication narrative : elle montre comment les informations des acteurs, leurs intentions, leurs jugements, les conduisent à des décisions, qui s'enchaînent les unes aux autres. C'est le paradigme même de l'histoire tel que l'analyse dans sa thèse de 1938, *Introduction à la philosophie de l'histoire*, le jeune Raymond Aron qui, d'ailleurs, prend précisément pour exemple de la recherche des causes en histoire l'origine d'une autre guerre, avec la dépêche d'Ems.

Ce paradigme entraîne une périodisation spécifique. C'est d'abord une périodisation courte : celle de l'événement-guerre proprement dit, de Sarajevo à Rethondes, voire à Versailles. Quand l'on adopte une périodisation plus longue, comme pour la publication des documents diplomatiques qui remonte à 1870, on inscrit la guerre de 1914-18 dans la continuité du problème des nationalités au XIX^e siècle. C'est une revanche de la guerre de 1870, pour les Français du moins ; c'est surtout l'apogée cataclysmique des États-Nations,

seuls juges de leurs intérêts vitaux et de la meilleure façon de les défendre, ce qui constitue leur définition même selon R. Aron. La guerre de 1914, qui débouche sur la création de la SDN à Versailles, marque alors la prise de conscience des limites de l'État-Nation et de la nécessité de le dépasser par une organisation supra-nationale.

L'explication narrative, qui est le paradigme même de cette histoire, implique en outre une périodisation serrée. Une bonne partie de l'argumentation repose en effet sur une chronologie rigoureuse. Ici, les jours comptent. On tire argument de la date de l'ultimatum autrichien à la Serbie, le 23 juillet, alors que Poincaré et Viviani viennent de quitter St-Petersbourg pour revenir en France et ne peuvent être joints, ou de celle de la déclaration de guerre de l'Autriche à la Serbie le 28 juillet, alors que les troupes autrichiennes ne peuvent entrer en action que le 12 août, pour affirmer la volonté de Vienne de créer l'irréparable. Pour soutenir que l'Allemagne a dû se défendre, on fait valoir que sa mobilisation générale suit celle des Russes, le 30 juillet. Et la volonté pacifique de la Grande-Bretagne semble attestée par son entrée en guerre datée du 4 août, alors que la violation de la neutralité belge par l'Allemagne date du 2. Quand on prend un peu de recul par rapport à cette chronologie fine, celle de Renouvin dans *Les origines immédiates de la guerre*, la guerre est scandée par le déroulement de la campagne ou l'évolution des alliances. D'où la périodisation souvent utilisée qui distingue d'une part une guerre de mouvement, marquée par la bataille de la Marne et la course à la mer, puis une longue période d'enlisement, et la reprise de la guerre de mouvement au printemps de 1918, d'autre part une guerre qui change de face au printemps de 1917 avec la défection

redoutée de l'allié russe et l'entrée en guerre des États-Unis. Périodisation robuste, et qui conserve une sorte d'évidence.

2. LA SECONDE CONFIGURATION: SOCIALE

La Seconde Guerre mondiale marque une rupture. Plus longue, plus horrible, plus totale avec les massacres de populations civiles sous de multiples formes, des bombardements aériens au génocide, sans compter Hiroshima et Nagasaki, cette guerre totale repousse la Première au second plan. L'évidence s'impose de leur continuité: 1939-45 est comme la seconde mi-temps d'une partie commencée en 1914. Mais, dans ce que de Gaulle appelle en 1941 une « nouvelle guerre de trente ans », c'est le dernier épisode qui intéresse. L'histoire de la Grande Guerre connaît un long sommeil dont elle ne sort qu'à la fin des années 1950.

En Allemagne, la publication marquante est en 1961 celle de Fritz Fischer, *Griff nach der Weltmacht*. C'est de l'histoire politique classique, comme celle de l'entre-deux-guerres en France; mais l'historiographie allemande avait un retard à combler, le nazisme ayant rendu impossible tout travail proprement historique sur un tel sujet. D'autre part, il était impossible après Hitler d'étudier la Grande Guerre comme si celui-ci n'avait pas existé. En soutenant que Bethmann-Hollweg visait déjà la domination de l'Europe par la construction d'une vaste Mitteleuropa, Fischer place Hitler dans la suite du II^e Reich, ce qui déclenche une controverse majeure entre les historiens allemands.

En France, le réveil historiographique date de la publication en 1959 du livre de Ducasse,

Meyer et Perreux, *Vie et mort des Français*. L'éditeur, Hachette, pensait qu'il n'intéresserait pas le public et il exigea pour le publier une préface signée d'un grand nom. Les auteurs sollicitèrent leur camarade de la rue d'Ulm, Maurice Genevoix, qui venait d'être élu secrétaire perpétuel de l'Académie française. Le succès fut tel que Hachette commanda aussitôt à deux des auteurs des *Vie quotidienne*, d'une part des soldats, d'autre part des civils. D'autres éditeurs publient des best-sellers de la même inspiration, comme ceux de Roger Boutefeu ou de René-Gustave Nobécourt.

Ces succès de librairie, dont l'histoire illustrée de l'historien d'Oxford, Alan J.P. Taylor (1964) est un équivalent britannique (250 000 exemplaires vendus), s'expliquent par un renouvellement du public. Celui des étudiants et des universitaires commence à s'élargir. Surtout, les anciens combattants arrivent à l'âge de la retraite: ce sont eux qui assurent les succès de librairie. Mais ils ne se contentent pas de lire: ils imposent leur point de vue, celui d'une histoire par en bas, attentive au sort qui fut le leur. On le voit bien avec la longue série sur la Grande Guerre commandée en 1964 par la BBC à Barnett, Terraine et Liddle Hart, qui l'avaient conçue en spécialistes d'histoire militaire. Mais les visages de soldats qu'ils montraient racontaient une histoire bien différente. La BBC reçut une avalanche de lettres d'anciens combattants indignés de ce qu'ils percevaient comme la perpétuation de mensonges officiels. La même année, la télévision française commanda à Marc Ferro un film sur la guerre qui ne suscita pas de protestation, car il ne racontait pas la guerre des ministres et des généraux: c'était une autre histoire, comme le souligne Annie Kriegel dans les

Annales: « La guerre, c'étaient les femmes travaillant dans les usines [...], c'était le rationnement des civils. [...] Le spectateur « voit » littéralement surgir de la guerre la révolution »³.

S'intéresser aux civils, à leur vie, à leurs réactions, conduit inévitablement, en effet, à s'interroger sur le lien entre guerre et révolution. Le contexte de la guerre froide y incite alors : l'URSS est issue de la Grande Guerre. Pour les historiens, les grèves qui éclatent partout à partir de 1917, l'aspiration révolutionnaire qui triomphe en Russie, soulève l'Allemagne et radicalise ailleurs le mouvement ouvrier, prennent alors le statut de faits majeurs à partir desquels revisiter la guerre. À vrai dire, cette question avait déjà été posée par Élie Halévy avec beaucoup d'acuité dans trois lectures données à Oxford en 1930, mais il n'avait guère rencontré d'écho : étranger pour les Britanniques, c'était un philosophe pour les historiens français.

Cette histoire sociale pense la guerre comme l'affrontement de sociétés elles-mêmes travaillées par des conflits : des sociétés de classe. Du coup, les lieux changent : aux bureaux des administrations et des états-majors, succèdent les ports, les usines, les champs et leurs récoltes, les océans sillonnés par des convois. Une perspective large, qui fait la nouveauté de la synthèse de Marc Ferro en 1969. De nouveaux acteurs entrent en scène, des acteurs collectifs : les ouvriers, les femmes dans les usines ou dans les queues devant les magasins vides. Les soldats cessent d'être les symboles qu'on déplace sur des cartes, pour devenir des groupes capables d'initiative ; l'ouverture des archives permet à Guy

³ Annie Kriegel, Marc Ferro & Alain Besançon, « Histoire et cinéma : l'expérience de la Grande Guerre », *Annales ESC*, 1965-2, pp. 327-336.

Pedroncini d'étudier les mutineries. La guerre attire des historiens venus de l'histoire ouvrière. Jay Winter met ainsi en évidence la paradoxale réduction de la mortalité infantile en Grande-Bretagne pendant la guerre pour souligner l'efficacité sociale des mesures de ravitaillement. Jean-Jacques Becker s'intéresse à la mobilisation, à la façon dont les français sont entrés en guerre pour conclure à leur résignation plus qu'à leur enthousiasme. Moi-même, je me suis attaché aux soldats redevenus civils, aux anciens combattants, pour découvrir leur profond pacifisme. D'autres historiens, plus ambitieux, ont expliqué comment la guerre a transformé une société nationale dans son ensemble, modifiant les équilibres entre les classes sociales. Jürgen Kocka accorde ainsi une place centrale dans l'évolution allemande à la relative prolétarianisation du *Mittelstand*, la classe moyenne de fonctionnaires et d'employés, tandis que Bernard Waites, après avoir établi que les écarts entre classes sociales s'étaient réduits pendant la guerre en Grande-Bretagne, cherche à comprendre pourquoi la conscience de ces écarts est au contraire devenue plus aiguë.

Les paradigmes de cette histoire sociale ne sont plus ceux de l'histoire militaire et diplomatique. L'interrogation sur les intentions et les motivations cède la place à la recherche des contraintes. On passe des acteurs individuels aux acteurs collectifs et leurs intentions pèsent moins que la force des choses, les raisons subjectives moins que les causes objectives. L'historien met en évidence la logique des situations : les choses étant ce qu'elles étaient, l'issue ne pouvait être différente. Ce paradigme, qui va volontiers de l'économique au social et du social au politique, est souvent qualifié de marxiste, ce qui suffit

aujourd'hui à le discréditer, par effet de mode et soumission au « politiquement correct ». Il est pourtant aussi ancien que l'histoire sociale elle-même : Guizot parlait de classes sociales et de lutte des classes. Ce paradigme traditionnel, dans la continuité des *Annales*, avec l'enchaînement : économies, sociétés, civilisations, conserve pourtant une grande force explicative. Sans doute pourrait-il conduire à une sorte de déterminisme ; il s'en préserve par son attention à la pluralité et à l'enchevêtrement des causalités.

Il conduit à une périodisation plus large que celle de l'histoire politique. Pour l'histoire sociale, impossible de comprendre la guerre si on l'enferme entre 1914 et 1918. Il faut partir de plus loin, au moins de 1905 et de l'affrontement des impérialismes coloniaux. Surtout, il faut s'arrêter plus tard, et aller au moins jusqu'en 1920, pour prendre en compte non seulement le triomphe des Bolcheviks, mais aussi la révolution allemande et les grandes grèves britanniques et françaises de 1919-1920. À la scansion ternaire – guerre de mouvement / guerre de tranchées / reprise de la guerre de mouvement – succède une scansion binaire, où 1917 est la charnière, moins en raison du nouveau panorama stratégique créé par la crise russe et l'entrée en guerre des États-Unis, que parce que le consensus autour de la guerre se délite alors dans tous les pays, avec la radicalisation des minoritaires socialistes, les grèves, les mutineries en France et, partout, une interrogation sur les buts d'une guerre dont nul ne voit la fin.

La périodisation de cette histoire sociale n'est pas serrée. Pour elle, la datation importe moins que la pesée : volontiers quantitative, elle est très attentive aux rapports de force dont elle fait l'un de ses principes d'explica-

tion. En revanche, elle ne connaît pas d'événement proprement décisif puisqu'elle choisit de se placer du côté des mouvements longs, des changements progressifs, des forces profondes. Ici, les dates jalonnent des évolutions ; ce sont des points de repère qui signalent un renforcement ou une hésitation, mais rarement de vrais tournants.

3. LA TROISIÈME CONFIGURATION : CULTURELLE

De la première à la seconde configuration, le passage avait été marqué par une coupure, une longue décennie de désintérêt. De la seconde à la troisième, il est au contraire extrêmement rapide. C'est qu'il s'agit d'une transition souple, dans la continuité, plus que d'une rupture ; d'une évolution plus que d'une mutation. Jean-Jacques Becker et Stéphane Audoin-Rouzeau, qui avaient organisé en 1988 le colloque sur les sociétés européennes et la guerre, tiennent, pour l'inauguration de l'Historial de Péronne en 1992, un nouveau colloque qu'ils intitulent « Guerre et cultures ». Ils passent facilement de l'une à l'autre parce que le culturel était déjà présent dans l'histoire sociale sous le nom d'idéologies ou de mentalités. Ce qui change est la place du culturel : au lieu de couronner l'édifice, il devient central ; il n'a plus à être expliqué : c'est le principe d'explication.

L'irruption de l'histoire culturelle est un phénomène général, et l'histoire de la Grande Guerre n'échappe pas à ce mouvement. On peut noter d'ailleurs qu'il est plus précoce là où le marxisme n'avait pas largement pénétré, comme aux États-Unis. L'ouvrage pionnier de Paul Fussell, qui n'a pas été traduit en français, date de 1975. En France, c'est l'implosion des démocraties populaires et la chute du mur de

Berlin qui discréditent radicalement le paradigme de l'histoire sociale. L'heure n'est plus aux grandes fresques : la *micro-storia* comme l'*Altsgeschichte* manifestent la fécondité heuristique d'approches restreintes, de monographies peu soucieuses de représentativité, mais qui permettent d'analyser finement des pratiques et des représentations. La société tout entière participe à la valorisation des individus. Les récits de vie d'humbles, de modestes, d'inconnus, trouvent éditeurs, publics et succès. Significatif de ce nouveau cours de l'histoire, on voit Alain Corbin présenter comme la biographie d'un inconnu, Louis-François Pinagot, une monographie classique d'histoire sociale. Par un retournement du collectif à l'individuel, toute vie devient digne d'intérêt et mérite attention. Les héritiers des poilus de 14-18 découvrent dans des greniers des correspondances ou des carnets de guerre qu'ils entreprennent de publier. À défaut, ils les diffusent sur Internet, parfois résumés, parfois enrichis de photographies.

D'autres facteurs militent dans le même sens. L'invention du devoir de mémoire multiplie les commémorations : nous nous devons de ne pas oublier les victimes de l'histoire, et les poilus sont désormais perçus comme des victimes ; non plus une troupe en manœuvre (première configuration) ou un groupe soudé par des solidarités (seconde configuration), mais une sorte de « grand troupeau » – pour reprendre un titre de Giono – mené à l'abattoir par les généraux et les gouvernants. Le mouvement de patrimonialisation, à l'œuvre dans toute la société, trouve ici un terrain privilégié. Des musées, dont l'Historial est le modèle inégalé, recueillent le témoignage des objets les plus divers, bijoux de tranchée, cannes, couteaux, comme celui des photos, des cartes postales,

des correspondances. À l'histoire de la guerre comme système de représentations vécues sur le moment par les acteurs s'ajoute celle des représentations construites, déconstruites et reconstruites au fil des années par les témoins, les romanciers, les cinéastes, sans oublier les historiens.

Dès lors, la guerre de 1914-1918 n'apparaît plus comme le point final du siècle des nationalités, mais comme l'ouverture d'un siècle tragique, hanté par la mort de masse. C'est l'historien américain George Mosse qui a mis ce thème à l'honneur dans un livre intitulé *Fallen soldiers*, traduit en français sous le titre *La Brutalisation des sociétés occidentales*. Les tranchées de la Grande Guerre sont réinterprétées à l'ombre d'Auschwitz dont le génocide arménien, absent des premières configurations, devient comme une préfiguration.

Les questions antérieures n'intéressent plus les historiens de cette troisième configuration, ni leurs lecteurs. Celle de la révolution semble anachronique, et celle des responsabilités, futile. Les intentions des acteurs, leurs décisions, sont réinterprétées à la lumière des représentations qui les sous-tendent. Les historiens exploitent ici des pistes ouvertes en 1968 par James Joll dans sa leçon inaugurale à la London School of Economics sur les *unspoken assumptions*, plus importantes pour comprendre le comportement des acteurs que les raisons avouées. Theodor Mommsen montre ainsi comment l'opinion allemande s'est persuadée du caractère inévitable de l'affrontement entre les races slave et germanique et comment elle l'a légitimé par une sorte de darwinisme social. John Horne et Alan Kramer expliquent les atrocités allemandes d'août 1914 en Belgique par les

légendes de francs-tireurs héritées de la guerre de 1870. Mais le meilleur exemple de cette inflexion des problématiques est sans doute l'étude des mutineries. Guy Pedroncini étudiait la sociologie des mutins. Avec Len Smith, la perspective devient anthropologique. En étudiant une seule division sur toute la durée de la guerre, il montre comment se met en place dès la Marne une sorte de négociation cachée entre le commandement et la troupe : par-delà la chaîne formelle de commandement, s'établit un système de proportionnalité entre efforts demandés et résultats probables, où les soldats se comportent en citoyens qu'ils n'ont pas cessé d'être en endossant l'uniforme.

On touche ici la grande question qui domine cette troisième configuration : pourquoi les soldats ont-ils tenu ? Elle renvoie à l'analyse de la violence qu'ils ont subie, parmi d'autres victimes jusqu'alors négligées : les civils, les prisonniers, les familles et leur deuil, ce qui conduit à déborder de beaucoup la guerre pour en suivre les cicatrices. Jay Winter s'attache ainsi aux conduites de deuil et à leurs formes qui empruntent bien peu au post-modernisme né pourtant de la guerre elle-même. La reconstruction mémorielle de la guerre par la littérature, le cinéma, les musées, devient part intégrante de son histoire. Mais la fascination de la violence conduit aussi à s'intéresser à ceux qui l'exercent. Il faut dire que tuer est l'acte central de la guerre, et Joanna Bourke s'interroge sur le plaisir de tuer face à face. La guerre apparaît alors comme une « culture » de la violence extrême.

Dans cette histoire, les enchaînements s'inversent. La culture de guerre n'est pas la conséquence de la guerre : elle l'explique. La

guerre a procédé de la culture de guerre, et non l'inverse. Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker en font un corpus de représentations cristallisé en un véritable système, « *indissociable d'une spectaculaire prégnance de la haine à l'égard de l'adversaire* » (p. 122). Ils récusent une historiographie antérieure, trop marquée, à leur avis, par le pacifisme de l'entre-deux-guerres, trop prompt à « aseptiser » les témoignages, à édulcorer la violence. Les grands acteurs, individuels ou collectifs, les dirigeants, les généraux, les syndicalistes, les industriels quittent la scène comme les institutions : ils ne sont plus nécessaires à l'explication car leur prise est faible sur l'expérience de guerre qu'il faut désormais expliquer. Même la propagande cesse d'être l'œuvre de la presse et du gouvernement pour devenir « *une grande poussée venue d'en-bas* » (p. 131).

Cette nouvelle configuration met en œuvre un paradigme humaniste, centré sur la compréhension du vécu, de l'intime, où toute expérience individuelle mérite prise en compte, comme l'attestent les nombreuses publications de carnets et de correspondances. Du coup, le cadre national lui-même perd sa pertinence. Il devient possible de sous-titrer un ouvrage « *Une histoire des combattants européens* », comme si leur expérience était entièrement commune. On voit même les instructions officielles pour l'enseignement de l'histoire dans le second degré parler de « *guerre civile européenne* », comme si la guerre était compréhensible abstraction faite du phénomène national. Le retournement par rapport à la première configuration est spectaculaire.

Quant à la périodisation, elle est beaucoup plus floue. En un sens, l'histoire de la guerre

n'est pas terminée, puisque c'est « l'histoire de la façon dont chacun comprenait la guerre et ses conséquences »⁴. La mise en forme n'est jamais achevée. On le voit bien avec les études sur la mise en forme par Erich Witkop des lettres de soldats allemands morts sur le front, republiées avec des sélections qui éliminent par exemple sous le régime nazi les lettres de soldats juifs. Plus profondément, si l'on suit Paul Fussell, la « mémoire moderne » qui émerge de la Grande Guerre est la syntaxe et la grammaire de notre compréhension du monde violent dans lequel nous vivons. Impossible dans ces conditions de fixer une date pour la fin de la guerre. Impossible aussi d'en fixer une pour son début, puisqu'elle ne se comprend que par la lente émergence du système de représentations qui l'a rendue possible.

À l'intérieur même des limites de 1914-1918, la périodisation devient tout aussi vague. La notion de culture de guerre a précisément pour fonction d'unifier la guerre : elle unifie l'avant et l'arrière dans une haine commune de l'adversaire, et la violence qui la caractérise ne cesse qu'avec la fin des combats, et encore pas vraiment, puisqu'elle débouche sur la brutalisation des sociétés occidentales. Des études plus fines montrent pourtant et que la haine des ennemis a fluctué suivant les moments, et que la brutalisation n'a pas affecté l'ensemble des sociétés occidentales, parce qu'elle jouait sur des cultures politiques très différentes. Mais ces analyses perdent leur pertinence au sein du paradigme humaniste compréhensif. Aussi, quand l'histoire culturelle périodise, reprend-elle les cadres chronologiques de l'histoire événementielle.

⁴ Jay Winter & Blaine Baggett, *14-18 : le grand bouleversement*, Paris, Presses de la Cité, 1997, [1^{re} édition : New York, Penguin studio, 1996], p. 11.

C'est en fait une histoire au second degré : elle suppose connue et assimilée l'historiographie classique qu'elle renouvelle.

CONCLUSION

Au terme de ce parcours historiographie, il est clair que derrière le terme unique de « guerre », les historiens ont en fait abordé une pluralité de sujets. L'objet historique « guerre de 1914-1918 » a changé de définition ; ce n'est pas le même entre les deux guerres, dans les années soixante et aujourd'hui. Les historiens peuvent toujours écrire de nouveaux livres sans se répéter, car ils ne parlent pas de la même chose. De ce fait, leurs discours successifs sont tous vrais, ou du moins vérifiables, puisqu'ils ne traitent pas les mêmes questions et n'abordent pas la même réalité sous le même angle. Une photographie de profil n'est pas plus vraie qu'une photographie de face. Mais ce constat ne doit pas conduire au relativisme, car chaque histoire, dans son ordre, dans sa perspective, peut également être vraie pourvu qu'elle soit conduite avec rigueur.

Ces différentes visions de la guerre sont-elles cumulables ? Une synthèse est-elle possible, une histoire totale qui ferait à chacune sa place ? À cette question, il est tentant de répondre par l'affirmative. On voit bien, en effet, que ces histoires sont complémentaires, qu'elles s'emboîtent en quelque sorte les unes dans les autres. C'est au demeurant la tâche à laquelle sont conviés les professeurs pour leurs cours, et si l'on peut tirer de ce survol une conclusion pédagogique, il est clair que la périodisation événementielle est irremplaçable, parce qu'elle a mis en place le cadre chronologique sur lequel s'est appuyée

l'histoire sociale, et dont l'histoire culturelle fait l'économie précisément parce qu'elle le suppose déjà assimilé.

Au vrai, le véritable obstacle à une histoire totale de la guerre ne réside pas dans la pluralité des historiographies, mais dans le lien fondamental de la guerre à la nation. Il est possible de marier l'histoire politique, l'histoire sociale et l'histoire culturelle; en revanche, je ne vois pas comment unifier l'histoire française, allemande et britannique. Les historiens des divers pays partent en effet de pré-supposés, de cadres pré-formés, antérieurs à toute histoire et plus profonds que des différences de méthodes. Le *linguistic turn* nous a rendus attentifs à ces préfigurations. Un historien britannique ouvre son livre en écrivant: «*For later generations, the First World War has seemed before else to exemplify futility*»⁵. Cette façon de voir la guerre est culturellement très marquée: pour les Britanniques, qui n'avaient en jeu aucun intérêt vital et qui voient dans la guerre la ruine de leur hégémonie financière, la guerre a été à la fois inutile et absurde. Le titre de Niall Ferguson, *The Pity of the war*, ne traduit aucune compassion: ce fut une pitié de faire la guerre. Pour les Allemands, la guerre est une défaite, une humiliation. Pour les Français, une victoire dont ils ne se sont pas relevés. Je ne vois pas comment l'on peut faire l'histoire à la fois d'une victoire, d'une défaite et d'une *futility*. ↻

⁵ David Stevenson, *French war aims in the First World War, 1914-1919*, Oxford, Clarendon press, 1982, p. 5.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane & BECKER, Annette, *14-18, retrouver la guerre*, Paris, Gallimard, 2000.
- BECKER, Jean-Jacques, *1914: Comment les Français sont entrés dans la guerre, contribution à l'étude de l'opinion publique, printemps-été 1914*, Paris, Presses de la FNSP, 1977.
- BECKER, Jean-Jacques & AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane (éds.), *Les sociétés européennes et la guerre de 1914-1918*, Actes du colloque organisé à Nanterre et à Amiens du 8 au 11 décembre 1988, Nanterre, Université de Paris X, 1990.
- BECKER, Jean-Jacques & al. (éds.), *Guerre et cultures 1914-1918*, Paris, A. Colin, 1994.
- BOURKE, Joanna, *An Intimate History of Killing. Face-to-face Killing in Twentieth-Century Warfare*, London, Granta, 1999.
- BOUTEFEU, Roger, *Les camarades. Soldats français et allemands au combat 1914-1918*, Paris, Fayard, 1966.
- CRU, Jean Norton, *Témoins*, Paris, Les Étincelles, 1929, [réédition : Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1993].
- DUCASSE, André, MEYER, Jacques, & PERREUX Gabriel, *Vie et mort des Français 1914-1918*, présentation de Maurice Genevoix, Paris, Hachette, 1959.
- FERRO, Marc, *La Grande Guerre 1914-1918*, Paris, Gallimard, 1969.
- FISCHER, Fritz, *Les buts de guerre de l'Allemagne impériale 1914-1918*, Paris, Éd. de Trévise, 1970 [1^{re} édition : *Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielepolitik des kaiserlichen Deutschland, 1914-1918*, Düsseldorf, Droste, 1961].
- FUSSELL, Paul, *The Great War and Modern Memory*, New York, Oxford University Press, 1975.
- HALÉVY, Élie, *The World crisis of 1914-1918, an interpretation*, Oxford, Clarendon Press, 1930, repris en français dans *L'ère des tyrannies*, Paris, Gallimard, 1938.
- HORNE, John & KRAMER, Alan, *1914, Les atrocités allemandes*, Paris, Tallandier, 2005 [1^{re} édition : New Haven, Yale University Press, 2001].
- ISAAC, Jules, *Histoire de la Grande Guerre*, supplément à Malet A. et Grillet P., *XIX^e siècle. Histoire contemporaine (1815-1920)*, classes de philosophie et de mathématiques, Paris, Hachette, 1921.
- JOLL, James, *1914. The Unspoken Assumptions*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1968.
- KOCKA, Jürgen, *Facing Total War. German Society 1914-1918*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1984, [1^{re} édition : Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1973].
- MEYER, Jacques, *La vie quotidienne des soldats pendant la Grande Guerre*, Paris, Hachette, 1966.
- MOSSE, George L., *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes*, Paris, Hachette, 1999, préface de Stéphane Audoin-Rouzeau, [1^{re} édition : *Fallen Soldiers: Reshaping the Memory of the World Wars*, New York, Oxford University Press, 1990].
- NOBÉCOURT, René Gustave, *Les fantassins du Chemin des Dames*, Paris, R. Laffont, 1965.
- PEDRONCINI, Guy, *Les mutineries de 1917*, Paris, PUF/Publ. de la Sorbonne, 1967.
- PERREUX, Gabriel, *La vie quotidienne des civils en France pendant la grande guerre*, Paris, Hachette, 1966.
- PROST, Antoine, *Les Anciens combattants et la société française, 1914-1939*, Paris, Presses de la FNSP, 3 vol., 1977.
- RENOUVIN, Pierre, *Les origines immédiates de la guerre (28 juin – 4 août 1914)*, Paris, A. Costes, 1925.
- RENOUVIN, Pierre, *La crise européenne et la grande guerre (1914-1918)*, Paris, Félix Alcan, 1934.
- SMITH, Léonard V., *Between Mutiny and Obedience. The Case of the French Fifth Infantry Division during World War I*, Princeton, Princeton University Press, 1994.
- TAYLOR, Alan John Percivale, *The First World War, an illustrated history*, London, Hamilton, 1964.
- WAITES, Bernard, *A Class Society at War, England 1914-18*, Leamington Spa, Berg, 1987.
- WINTER, Jay M., *The Great War and the British People*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1986.
- WINTER, Jay M., *Sites of Memory, Sites of Mourning. The Great War in European cultural history*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

FRANÇOIS AUDIGIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

« La seule chose qui soit certaine, c'est l'avenir, puisque le passé change constamment »

Aphorisme yougoslave, cité par Immanuel Wallerstein, *Sortir du monde états-unien*, 2004, p. 88.

Ce titre, au-delà du jeu de mots qu'il suggère, appelle en premier lieu quelques précisions. Pour cela je me livrerai à l'épreuve du dictionnaire¹. Si nous commençons par le verbe 'tirer', je retiens de cette épreuve trois sens qui lui sont associés, plus exactement associés à la racine qu'il représente pour construire d'autres verbes. Si nous continuons notre exploration, j'y repère deux autres associations et significations: « *é-tirer* = *déployer dans diverses directions* » ainsi que tout simplement « *tirer* = *tirer le vin, extraire* ». Ces deux dernières significations nous invitent donc à déplier l'échelle aux quatre points cardinaux et à examiner cette image pour analyser en quoi elle peut nous aider à mieux connaître, comprendre, construire, de l'histoire, des histoires, nos histoires.

Quant au terme d'échelle, il appelle lui aussi diverses significations. Une fois la définition de l'objet matériel posé, le même dictionnaire énonce:

¹ J'utilise ici, très simplement, le *Petit Robert* dans son édition de 2003.

« 2. (XVIII^e) FIG. Suite continue ou progressive. ⇒ hiérarchie, série, succession, suite.

[...]

3. (XVII^e) Ligne graduée, divisée en parties égales, indiquant le rapport des dimensions ou distances marquées sur un plan avec les dimensions des distances réelles [...] FIG [...] selon un ordre de grandeur. »

Nous y trouvons bien des termes qui renvoient à des opérations et à des concepts qui sont liés à l'histoire et aux temps des historiens ainsi qu'à la société. Nous y trouvons aussi la suggestion de ces représentations graphiques que tout enseignant connaît et qui abondent dans de nombreux manuels.

Muni de ces quelques précisions, la réflexion proposée ici s'organise en deux temps:

- un premier temps comporte quelques rappels et précisions autour de cette notion d'échelle en lui donnant une signification plus large que celle que l'on rencontre souvent associée à l'histoire, à savoir les échelles du temps;
- dans un second temps, plus bref car les sources sont malheureusement peu nombreuses, je m'appuie sur le point de vue selon lequel il n'y a pas de didactique ni d'interrogation didactique sans référence à l'enseignement, aux élèves et aux apprentissages. Dans cette perspective, je me suis efforcé de glaner dans diverses

recherches en didactique des informations, des résultats, susceptibles de nous permettre d'approcher la place que tiennent les échelles dans les relations que les élèves construisent avec l'histoire scolaire.

1. LES ÉCHELLES DE L'HISTOIRE : UNE ÉVIDENCE CONNUE

Même si la première connotation du terme d'échelle appelle la géographie, les historiens l'associent depuis longtemps au temps, notamment depuis que Braudel a formalisé le temps de l'histoire en trois temporalités selon des durées différentes. De nombreux successeurs ont élargi ce 'moteur à trois temps' pour faire place à une pluralité de temporalités, construisant et maniant des échelles de temps selon les questionnements, les objets, les problématiques. Ainsi, ils multiplient, alignent, superposent... depuis fort longtemps des échelles différentes. Par exemple, les travaux sur les mentalités montrent que celles-ci n'évoluent pas au même rythme que ce qui relève du politique ou de l'économique, appelant alors le maniement de temporalités différentes pour à la fois les distinguer et les mettre en relation. Ou encore, le projet de situer un événement dans une série plus longue tel que l'historien Hans Ulrich Jost remplaçant « *L'État fédéral de 1848 dans le contexte du «long» XIX^e siècle* » ; ou de manière plus triviale, la nécessité de replacer le débarquement du 6 juin 1944 dans la continuité de la guerre, etc.

Les exemples sont légions et connus. Ils font aujourd'hui partie de la culture commune de tout enseignant d'histoire. Nous pourrions aussi entrer plus précisément dans l'histoire scolaire. Une simple page de n'importe quel

manuel scolaire illustre clairement cette mobilisation de temps différents.

Mais le sens de l'expression « échelles de l'histoire » ne saurait se réduire aux seuls aspects temporels. Il importe de penser de manière plus vaste ce terme d'échelle, simplement parce que l'objet de l'histoire n'est pas le temps en tant que tel². Tout objet d'histoire, toute expérience humaine s'exprime dans trois dimensions :

Sociale Temporelle Spatiale

Cela implique d'élargir d'emblée la compréhension du terme échelle à chacune de ces trois dimensions. Certes, elles ne sont pas sur le même plan et leur analyse demanderait bien des précisions. Je ne fais donc qu'esquisser quelques pistes en associant l'échelle et les découpages. L'image de l'échelle et de ses barreaux contient ces découpages ; chaque barreau est à la fois une séparation et un trait d'union.

1.1. Construire de l'histoire est aussi, d'abord, une affaire de découpage

Toute construction historique, comme toute construction scientifique en sciences sociales, découpe son objet selon les trois dimensions signalées précédemment : quoi ? où ? comment ? Toute réalité humaine est située dans un temps, un espace, une société³. Je les examine brièvement de façon

² Contrairement à ce que présentent à tort un certain nombre de plans d'études et de coutumes didactiques, notamment à l'école élémentaire.

³ Sans ignorer les débats dont le concept de société est aujourd'hui l'objet, je l'emploie ici dans son acception la plus simple et la plus courante.

séparée, étant entendu qu'elles fonctionnent ensemble.

1.1.1. Échelles d'espace

Le sens commun associe d'abord la notion d'échelle à la géographie. Il importe donc d'aller voir du côté des géographes ce qu'ils en disent. En première analyse, ceux-ci ont coutume de distinguer l'échelle cartographique qui est un rapport numérique entre l'espace de référence et sa représentation, et l'échelle géographique qui désigne un niveau spatial pertinent pour l'analyse de tel ou tel phénomène. Depuis fort longtemps les géographes mettent en évidence le fait que le changement de niveau produit des changements de signification. Par exemple, l'interprétation du vote négatif relatif à l'entrée de la Suisse dans l'Espace Économique Européen en 1992 varie selon l'échelle choisie. Le géographe Jean-Bernard Racine a publié, dans le numéro 3 de l'année 1997 de la revue *Mappemonde*, deux cartes concernant cette votation. Sur la carte par canton, le lecteur voit une opposition Suisse romande–Suisse alémanique; sur la carte par commune, le même lecteur lit plutôt une différenciation ville/campagne.

Traditionnellement, l'échelle va de pair avec la délimitation d'un territoire, très souvent un espace construit selon les divisions administratives et politiques, régions, cantons, communes, États, etc. Une raison majeure est la construction et la disponibilité des informations, notamment statistiques. Le modèle de réalité qui accompagne cette division peut-être qualifié de « puzzle » (Grataloup & Margolin, 1987). Le monde, un continent, un État, une région... se présentent comme des juxtapositions de territoires plus ou moins homogènes. Cette conception

a nourri de nombreuses études géographiques. Nos manuels scolaires sont encore très majoritairement organisés selon ce découpage et donc, selon sa signification politique. Il a aussi nourri de très nombreuses études historiques. Un exemple connu est celui des thèses dites « régionales » sur l'Ancien Régime en France. L'étude de la France de cette période était découpée en études régionales, autant de thèses dont certaines sont devenues très célèbres (par exemple celle de Goubert, 1960); la somme des thèses régionales formant le tout. Autrement dit, le tout est la somme des parties. Depuis plusieurs décennies la géographie a changé. Étudiant le monde actuel, elle a introduit dans ses modèles d'analyse de nouvelles approches, dont une des plus répandues et une des plus efficaces s'appuie sur le concept de réseau⁴. Analyser l'espace d'une société selon la problématique des réseaux joue encore sur les échelles, puisque le concept lui-même ne préjuge pas de l'échelle d'analyse mais cette problématique renouvelle considérablement la conception de l'espace social. Des historiens ont emprunté aux géographes ce modèle, plus largement les outils d'analyse spatiale construits et formalisés par ces derniers. L'un des exemples les plus aboutis des recherches correspondantes est la thèse de Bernard Lepetit (1988), *Les villes dans la France moderne (1740-1840)*. L'auteur reste dans un espace étatique prédécoupé; les contraintes des données statistiques légitiment ce choix autant que la réalité même de la dynamique urbaine dans ce siècle qui entoure la Révolution française. Mais, il ne différencie plus cet espace sous

⁴ On le voit aisément, aucun concept n'appartient en propre à telle ou telle science sociale. Sur le concept de réseau, une référence obligée est la somme des trois ouvrages de Castell (1996-1998).

forme de puzzle, une France qui serait l'addition de provinces, de pays, de régions, mais une France où s'organisent des réseaux de villes autour de places centrales et de périphéries établissant une organisation de l'espace autour de ces places centrales, en fonction de leur attraction, de leur dynamisme, de leur localisation⁵.

Le modèle spatial « puzzle » est ainsi largement complété, sinon dépassé, par le modèle réticulaire. Ce dernier appelle plus fortement l'usage de concepts d'analyse spatiale.

D'une autre manière l'analyse et la conceptualisation du « système monde » par Wallerstein (1980-1985) à la suite de Braudel (1979), mais aussi par Dollfus (1997) en géographie, témoignent de ce déplacement des usages de l'échelle spatiale. Le tout n'est plus la somme des parties.

Les enjeux d'apprentissages sont ici les concepts et les modèles d'analyse spatiale, la mise en relation de questionnements à échelles plurielles et le travail sur les objets différents qui sont ainsi étudiés et leurs significations.

1.1.2. Échelles de temps

Je ne reviens pas sur ce qui est admis aujourd'hui : les historiens sont depuis longtemps des pratiquants de la pluralité des échelles de temps. Peut-être ne l'avaient-ils pas toujours formalisé, mais cette pluralité est souvent

devenue aujourd'hui un outil manié explicitement. Toujours sur cet objet, le temps, sa construction et sa compréhension impliquent usages et maîtrises de ses principaux « attributs » que sont les durées, successions, simultanités, périodes... Les dates et la mesure du temps sont ici des outils indispensables pour dire ces attributs et les construire.

Ces découpages ne sont en aucun cas réductibles à une quelconque technicité. Ils construisent et disent du sens. À titre d'exemple, je ne citerai pas un historien, mais un littéraire, qui en maniant ce découpage ouvre un autre sens au premier XX^e siècle : « *Reste-t-il quelque chose à dire sur les motifs et les aspects de la débâcle de l'ordre européen au cours de la « guerre de Trente Ans » de 1915 à 1945 ?* » (Steiner, 1973, p. 39). Découper ainsi ce siècle, c'est aussi ouvrir vers des interprétations développées par des historiens tels que Mosse (1999) sur la « *brutalisation du monde* ».

Bien d'autres objets, longtemps tenus fort éloignés de l'histoire, tel que le climat, ont aussi fait l'objet d'approches maniant des temporalités différentes, la longue durée mais aussi la moyenne voire la courte durée, cycles et accidents climatiques intervenant dans l'histoire des humains. Si Leroy-Ladurie fit ici office de pionnier (1983), d'autres objets de même type ont été explorés depuis lors, tels que les catastrophes naturelles (Favier & Granet-Abisset, 2005).

Les enjeux d'apprentissage sont ici : la durée, la succession, la simultanéité... la périodisation, le découpage du temps, et donc aussi des concepts comme celui d'événement..., autant d'outils pour penser les échelles de temps. Tous ces outils, comme ceux notés à propos de l'espace n'ont de sens que lors-

⁵ Remarquons qu'il appuie une partie de sa démonstration sur des études publiées dans l'*Encyclopédie nouvelle* autour des années 1840, sous la plume de Jean Reynaud. Ces études font largement appel aux concepts de place centrale et de réseau et développent, cent ans avant Christaller, un modèle hexagonal d'organisation du territoire.

qu'ils sont croisés avec des « objets », des réalités sociales singulières. C'est ici que les échelles du social interviennent.

1.1.3. Échelles du social

Sous ce terme général de « social », je range ici ce qui relève de la vie humaine en société, y compris dans ses rapports avec la nature, comme le suggère la référence faite précédemment à l'histoire du climat. Toute science qui étudie la société la découpe en objets plus ou moins homogènes, plus ou moins vastes, plus ou moins stables... les catégories utilisées varient et emportent avec elles des interprétations, des significations; par exemple, les débats sur l'Ancien Régime, société d'ordre ou société de classe. Comme le temps et l'espace, pour étudier le social, le comprendre, le décrire, l'analyser... nous le découpons. Découpages du sens commun, découpages scientifiques, la société ne se présente pas à nous comme quelque chose de « global ». Les historiens ou les enseignants d'histoire ne la construisent ni ne l'enseignent comme telle. Nous construisons des catégories, des groupes, des ensembles pour désigner des acteurs, des actions, des institutions, des facteurs, des dimensions...

L'histoire, c'est d'abord du social, avec des couples tels que changement/permanence et continuité/discontinuité qui sont au cœur de ses questionnements. L'affirmation selon laquelle les transformations sociales sont au cœur de la discipline histoire vient de loin. Ainsi Chateaubriand, qui lui-même ne fut certainement pas le premier: « *Avant la Révolution, on n'interrogeait les manuscrits que relativement aux prêtres, aux nobles et aux rois. Nous, nous ne nous enquérons que de ce qui regarde les peuples et les transformations sociales...* » (1832, p. 36).

Le social, ce sont des individus, de Guillaume Tell à la Mère Royaume, du général Guisan à Paul Grüninger. Ce sont aussi des paysans, eux-mêmes segmentables en riches et pauvres, paysans du Moyen Pays, paysans des vallées ou des montagnes, etc., personnages individuels, personnages collectifs, quasi-personnages selon la terminologie de Ricœur que sont aussi l'État, l'église, la justice ou l'armée, etc. Lisons nos manuels ou les ouvrages des historiens, écoutons nos cours, les propos se promènent sans cesse de l'un à l'autre comme des évidences, comme des catégories quasiment spontanées. Or ce sont bien des différenciations d'échelle qui les séparent et pas seulement des différenciations de fonction, de rôle social. Ces groupes, nation, classe, ordre... paysans, nobles, bourgeois, employés, militaires... sont aussi à étudier selon une dialectique homogénéité/hétérogénéité des « groupes sociaux », de la même manière qu'en entrant dans une question d'histoire selon un point de vue « micro » ou « macro » – on ne construit pas le même « social ». Il n'y a pas de continuité entre ces différents niveaux d'échelle.

L'analyse du social ce sont aussi les scripts d'action, séquences de sens qu'il convient de maîtriser pour donner du sens à un texte, un texte principalement narratif: « déclarer une guerre » ou « monter à l'assaut ». Cette dernière formule, ce script d'action appelle de la part de l'auditeur ou du lecteur l'identification d'une situation avec des acteurs, un contexte, un décor, des enjeux, une suite d'actes, de comportements... et ce même script d'action n'a pas le même contenu ni le même sens si ce sont les armées alliées lors du débarquement du 6 juin 44, les légions de César devant Alésia ou les poilus de tel ou tel régiment à Verdun, ou encore tel poilu qui

en écrit le récit à sa famille... L'analyse du social, ce sont encore des mises en relation, notamment des relations causales qui elles aussi manient des échelles différentes. Certains outils nous sont depuis longtemps familiers comme les causes proches, causes lointaines, etc.

Ces catégories n'ont ni autonomie, ni « stabilité », au sens où elles permettraient de distinguer des réalités séparées les unes des autres et où leur configuration serait semblable d'une société à une autre, d'un moment à un autre. Nous avons appris aussi que la conceptualisation en sciences sociales ne relevait pas d'un mouvement ascendant, à partir d'un exemple que l'on pourrait généraliser mais qu'elle relève d'un mouvement plus descendant, plus exactement que conceptualiser consiste à ranger une multitude de situations sous un même terme et à revenir sur le concept et ses variations.

Les enjeux d'apprentissage sont ici encore plus nombreux et complexes. Ces pratiques de découpages, de rangements, de manières nous sont devenus tellement familiers que nous avons tendance à oublier qu'ils n'ont rien de spontané pour les élèves, que ce sont des constructions et que, comme telles, nous avons à en faire des objets de travail explicite. Une des difficultés dans ces manèges, aussi bien d'un point de vue scientifique que d'un point de vue didactique, aussi bien du point de vue de celui qui écrit de l'histoire que de celui qui la lit, vient du fait que tous utilisent la langue naturelle et que la tendance spontanée est de rabattre le sens scientifique sur le sens commun. Il est donc nécessaire de bien prendre la mesure de ce qui différencie l'histoire dans sa version scientifique et l'histoire au sens de récit de

fiction comme de récit de vie⁶. Ici aussi les références sont nombreuses. Toujours à titre d'exemple, je citerai Ricoeur (1994) pour qui la construction scientifique de l'histoire s'appuie sur un triple procès⁷:

« La forme explicative se rend autonome en devenant l'enjeu distinct d'un procès d'authentification et de justification; y contribuent, d'une part,

- l'énorme travail de conceptualisation appliquée aux universaux que l'histoire construit (servage, révolution industrielle, etc.);*
- d'autre part, la décomposition d'une tranche de passé en niveaux (économique, social, politique, intellectuel, etc.), qu'il s'agit ensuite de recomposer sous l'idée-limite d'histoire totale;*
- enfin, la pluralisation des temps de l'historien, dont la distinction braudélienne entre durée brève, longue durée et temps géographique quasi immobile, est l'une des meilleures illustrations.*

De toutes ces façons, un écart est institué entre le niveau naïvement narratif des histoires racontées (stories) et le niveau critique de l'explication compréhensive des historiens de métier.»

1.2. Choisir les échelles et les combiner: une affaire théorique et méthodologique, une affaire de sens

Ainsi, l'historien comme l'enseignant d'histoire sont aux prises avec le choix des échelles qu'ils vont utiliser. Mais les conditions, les raisons et les usages de ces choix

⁶ Comme nous avons souvent du mal à prendre la mesure de ce qui distingue l'histoire dite savante de l'histoire scolaire.

⁷ La présentation en paragraphes est notre fait.

sont très différents. Le premier a pour intention de produire un savoir nouveau qui sera soumis à la discussion publique entre pairs. Le second a pour intention de mettre les élèves en situation de construire des savoirs, des compétences. De plus, les conditions institutionnelles dans lesquelles chacun travaille sont différentes. Il s'agit de choix qui sont affaire, d'une part de point de vue théorique et méthodologique, d'autre part de sens et de projet.

1.2.1. Une affaire théorique et méthodologique

Parmi les problématiques qui sont largement débattues en sciences sociales, je me réfère d'abord à deux positions extrêmes :

- soit il y a une hiérarchie des niveaux de l'analyse qu'il s'agit ensuite de combiner,
- soit nous sommes face à une indépendance de ces différents niveaux.

La première position donne elle-même lieu à une nouvelle division avec le privilège accordé soit au macro avec ses normes qui organisent et construisent la société, soit au micro en insistant sur les interactions sociales qui organisent et construisent la société. Entre ces deux extrêmes se glissent aussi toutes les formules intermédiaires. Je me limite à nouveau à un auteur largement cité par les tenants de la *micro-storia*, Frederik Barth, qui défend l'idée de deux mondes autonomes entre ce qui fait agir les acteurs singuliers et les conceptions du monde qu'ont ces mêmes acteurs : « *Il y a d'ordinaire une différence profonde et systématique entre la manière dont les individus effectuent des généralisations sur les caractéristiques macroscopiques de leur monde et de leur société, et celle dont ils conceptualisent leur environnement social et physique en tant qu'ensemble*

d'occasions pour l'action? » (Barth, 1981, p. 5)⁸. Barth plaide ainsi pour la nécessité de considérer de façon distincte deux échelles de conceptualisation de la réalité, de l'expérience. Cette distinction sépare également ce qui relève d'une pensée générale sur le monde et ce qui relève de l'action. Nous voilà avertis d'une question tout à fait essentielle pour nos réflexions sur les finalités, le sens et les usages de l'histoire, notamment de l'histoire scolaire.

Je reviens à Bernard Lepetit (1996) qui nous servira de guide pendant quelques instants. Cet historien défend la complémentarité des points de vue et surtout le fait que l'on ne construit pas le même objet ni la même intelligibilité de l'histoire selon l'échelle retenue. Si je résume de manière outrancière son propos autour de quelques formules : changer de focale n'est pas une erreur, l'échelle choisie n'est pas un critère de vérité. Il y a une « *discontinuité des principes explicatifs* ». Ce ne sont pas des « *connaissances partielles* » que l'on pourrait aisément ajuster les unes aux autres pour reconstruire une figure d'ensemble tel un mécano et « [...] *la nature des phénomènes, les rapports de causalité et les méthodes d'observation varient selon la taille, temporelle et spatiale, des objets considérés* ». S'appuyant sur une analogie cartographique, il écrit : « [...] *les conclusions des historiens [...] Elles donnent de la réalité des explications différentes qui ne sont exclusives, et partant opposables l'une à l'autre, que lorsqu'on croit qu'elles valent à la même échelle* » (pp. 87-91). Nous voilà loin de cette compréhension globale, de cette vue d'ensemble de l'histoire de l'humanité qui nous est si souvent proposée,

⁸ Traduction dans Jacques Revel (dir.), *Jeu d'échelles*, 1996, Gallimard, p. 144, note 9.

et qui est aussi présentée comme un des buts de son enseignement. Il va de soi également que, si les exigences méthodologiques restent les mêmes, les sources traitées, les questionnements et les mises en œuvre diffèrent selon les échelles temporelles, spatiales et sociales choisies.

1.2.2. Une affaire de sens et de projet

Le choix des échelles est aussi une affaire de sens car le discours de l'historien et donc les découpages sociaux, spatiaux et temporels qu'il adopte construit la réalité dont il traite et dans le même mouvement l'intelligibilité qu'il produit de cette réalité ainsi reconstruite. Une affaire de projet car cette construction historique est d'abord réponse à une question, un projet de connaissance.

Le premier constat est que ce projet et le sens que l'on cherche à construire sont totalement dépendants du sujet qui le construit et donc de l'époque dans lequel il vit. À nouveau, ce qui est souvent présenté comme relativement récent ne doit pas nous faire oublier quelques grands « anciens », par exemple Chateaubriand, que je cite à nouveau : « *Mais l'histoire, sans se corrompre, change de caractère avec les âges, parce qu'elle se compose des faits acquis et des vérités trouvées, parce qu'elle réforme ses jugements par ses expériences, parce qu'étant le reflet des mœurs et des opinions de l'homme, elle est susceptible du perfectionnement même de l'espèce humaine. ... les historiens du dix-neuvième siècle n'ont rien créé; seulement ils ont un monde nouveau sous les yeux, et ce monde nouveau leur sert d'échelle rectifiée pour mesurer l'ancien monde* » (1832, p. 35). Nous sommes déjà avertis, Marrou et bien d'autres ont poursuivi ces réflexions : l'historien est de son temps.

C'est à partir de ce point de vue largement connu et partagé que j'évoque deux grandes tendances de l'histoire qui me semblent en écho avec deux grandes évolutions de notre monde : mondialisation et individualisation. Loin de s'opposer, elles se renforcent l'une l'autre.

Sous le terme d'histoire mondiale ou d'une histoire qui prenne en compte l'échelle dite mondiale, plusieurs objets différents demandent à être distingués. Il y a prise en compte du monde au sens de l'espace planétaire lorsque l'on étudie les Grandes découvertes (celles faites par les Européens) ou la colonisation entre le XVI^e et le XIX^e siècle. Ce n'est pas la même chose que d'étudier la révolution néolithique ou la révolution industrielle, phénomènes mondiaux au sens où ils se produisent sinon sur l'ensemble de la planète, du moins l'affectent, mais à des rythmes différents. L'étude plus ou moins exhaustive des principaux territoires identifiés dans le passé à la surface du globe est aussi une autre approche de la dimension mondiale, même si elle reste dans la vision du puzzle. L'étude des grandes civilisations introduites par Braudel dans les classes terminales en France en est un exemple scolaire. C'est encore une autre approche que de mettre en valeur les métisages et les contacts entre humains et civilisations comme le fait, par exemple, Serge Gruzinski (1999 et 2004). On peut aussi lire un déplacement du regard qui correspond à une intention proprement politique, celle qui consiste à interroger le passé selon nos préoccupations actuelles. Construire un monde planétaire commun invite à regarder le passé non pas tant comme des temps de luttes entre communautés humaines que des temps de relations, d'échanges, de mélanges⁹. L'Europe

⁹ Je renvoie à des livraisons antérieures du *Cartable de Clio*, notamment le numéro 2.

des nations, pour ne prendre qu'elle, est passée de l'affrontement au commerce.

À l'autre bout de l'échelle, la micro-histoire peut aisément être associée au mouvement évoqué plus haut et qui concerne toutes les sciences sociales, mouvement que résume bien la formule de Touraine sur le retour de l'acteur. Le monde n'est pas (principalement) construit à partir des institutions, notamment des institutions mises en place et contrôlées par les États mais par les interactions que les acteurs individuels et collectifs produisent constamment entre eux, interactions qui sont la source et le support des réseaux qui l'organisent. Les réseaux des grandes entreprises mondiales, les flux financiers, les circulations des informations, etc., deviennent les producteurs principaux de notre monde. Je ne réduis évidemment pas la micro-histoire à cette vision du monde mais l'associe à cette conception de la production du social.

Ce double mouvement par le mondial et le «macro» ou par le local et le «micro», les deux termes chaque fois ne se confondant pas, est aussi la marque d'un phénomène connu qui est le déclin de l'échelle dite nationale, plus précisément de l'échelle administrative et politique représentée par les États. Le maniement des échelles n'est donc pas seulement un produit de la science qui renouvelle ses points et ses interprétations, mais bien un choix qui relève du politique au sens de la conception que l'on défend de ce qui constitue, a constitué et constituera le lien social.

2. PENSER LES ÉCHELLES : DU CÔTÉ DES CURRICULUMS ET DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

Il est temps d'entrer plus avant dans l'histoire scolaire. Je l'aborde de deux manières : dans un premier temps en portant un très bref regard sur les curriculums officiels et certains de leurs effets, dans un second temps sur les élèves. Les quelques résultats de recherches que j'invite ici prennent à leur manière la suite des « enjeux d'apprentissage » énoncés à la fin des paragraphes qui traitaient des différentes échelles. Mais ils se composent différemment autour des curriculums d'abord puis des élèves. Pour ceux-ci qui constituent la préoccupation essentielle de ces développements, j'ai retenu quelques objets qui nous informent de leur rapport aux échelles, en particulier les conceptions de l'événement, et ce que j'appelle les « configurations de sens » en relation avec les intérêts différents portés aux périodes historiques qui impliquent chacune à leur manière une certaine échelle de temps.

2.1. *Du côté des curriculums*

2.1.1. *Une affaire politique; des choix*

Je l'ai déjà suggéré, nous sommes dans une affaire résolument politique car tout programme est un choix pour l'avenir qui engage la communauté des citoyens responsable de l'école publique. Choisir ce qu'il est bien, juste, vrai, utile..., d'enseigner est une réponse que les personnes en charge de ces choix donnent au projet de formation, pour l'école, le projet de formation de tous les jeunes d'une classe d'âge, sur environ 9 années d'école obligatoire. Je cite à nouveau un « ancien » : *« Un principe de pédagogie que devraient surtout avoir devant*

les yeux les hommes qui font les plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée de l'humanité et de son entière destination» (Kant, *Traité de pédagogie*, traduction Hachette Classiques, 1981, p. 40). Ce propos de Kant nous rappelle sans ambiguïté combien l'idée de neutralité est illusoire, combien tout projet de formation est anticipation de l'avenir, combien tout projet de formation est choix. Quel avenir une société singulière, en l'occurrence la nôtre, a pour projet de construire? Quelle contribution l'École peut-elle apporter à cette construction?

Si l'histoire savante, dans sa diversité, peut reconstruire des passés dans une grande liberté, au moins supposée, l'histoire scolaire dans ses finalités de construction d'une culture commune est alors déstabilisée. La réflexion est à poursuivre, voire à reprendre à nouveaux frais.

2.1.2. Des conséquences didactiques

Si l'on fait retour à notre question des échelles temporelles notamment, on observe dans la quasi-totalité des curriculums des orientations très partagées. J'en retiens quelques-unes à titre d'exemples. Par exemple, l'ordre du temps reste l'ordre canonique¹⁰. Présenté comme une évidence, cet ordre du temps ne signifie aucunement une sorte de proportionnalité du temps de l'histoire et du temps de l'enseignement. Au contraire, la Préhistoire et l'Antiquité, périodes les plus longues de notre découpage européen, donnent lieu aux enseignements les plus ramassés. Il n'est pas rare de voir les quelque 3000 ans d'histoire de l'Égypte

ancienne devenir quelques petites heures d'enseignement, les dizaines voire centaines de milliers d'années de la Préhistoire faire de même. Le Moyen Âge est souvent une sorte de bloc qui est présenté comme si la vie au V^e, X^e ou XIV^e siècle n'avait pas changé. En fait, plus on approche du temps présent, plus l'échelle du temps devient étalée. Il serait intéressant de prolonger cette observation par une analyse des objets d'histoire selon l'échelle temporelle prise en compte: de la journée au millénaire, quelles relations entre les objets et les échelles de temps? Le deuxième exemple a trait toujours à l'ordre du temps qui est présenté comme une obligation due à la nécessité de la cohérence et la continuité. Observons simplement que cet ordre n'est de fait pas respecté. La logique territoriale, qui est aussi logique d'études historiques selon les ensembles politiques, commande une autre succession qui se combine à celle du temps. L'Égypte avant la Grèce, la Grèce avant Rome, etc. La simultanéité pour les derniers siècles avant notre ère est impossible à exprimer dans la contrainte de la succession de l'écriture, de l'enseignement, de la vie elle-même. Cette dernière remarque nous fait entrer directement dans le monde des élèves.

2.2. Du côté des élèves

Pour ce dernier développement, je retiens trois exemples plus ou moins développés.

2.2.1. Ordre du temps

L'ordre d'enseignement devient un ordre de l'histoire. C'est-à-dire que puisque la Grèce est le plus souvent enseignée «avant» Rome, cela signifie que la civilisation grecque a existé avant celle de Rome. C'est en partie exact. Mais la possible simultanéité reste difficile à

¹⁰ Sur l'ordre du temps, voir notamment ma contribution dans le numéro 1 du *Cartable de Cléo*.

penser. Les images que les enseignants proposent, notamment avec des frises qui montrent les simultanités ne résolvent pas toujours la difficulté.

2.2.2. *Élèves et événement*

Les échelles en histoire posent évidemment la question du changement et de l'événement. Dès que l'on ne limite pas les barreaux de l'échelle à la seule succession du temps mesuré, l'événement vient comme autre manière de construire et de placer ces barreaux. L'événement est une donnée essentielle pour la compréhension de l'histoire. Ceci posé, l'idée même d'événement ne contient pas en elle-même une échelle précise. Il y a des événements de longue durée comme il y a des événements de courte durée. Du côté des élèves, Nicole Lautier (p. 136) observe bien que «*la représentation de l'histoire... s'organise autour de la notion d'événement*». Celle-ci s'établit selon un double mouvement : «*on définit l'histoire par les événements et inversement les événements sont perçus comme des éléments dignes d'être retenus par l'histoire*». Contre l'idée commune selon laquelle l'événement serait quelque chose de bref, l'enquête qu'elle a menée montre que les critères sont divers et surtout qu'ils ne sont pas strictement liés à la durée. L'idée de brièveté «*quelque chose de bref*» ne recueille que 12 % d'assentiment, «*quelque chose de violent*» est retenu par 36 % des élèves, les garçons plus que les filles. La personnalisation recueille plus d'adhésion, l'événement est lié à «*un grand personnage*» pour 60 % des élèves, ce qui introduit une autre dimension scalaire, celle du social et de l'humain et non pas seulement le temps et la durée.

Le critère le plus important est la capacité de l'événement à entraîner un changement,

toujours ou *souvent* pour 81 % des élèves, au lycée plus qu'au collège. Pour ces élèves français, interrogés de manière ouverte sur les quatre premiers événements qui leur viennent à l'esprit, les réponses se concentrent autour de trois événements : Révolution française, Deuxième Guerre mondiale, Première Guerre mondiale. Si l'événement, et à travers lui l'histoire, sont ainsi liés au changement. Les exemples donnés montrent une forte attraction pour des événements récents. On peut y voir un effet des programmes scolaires, le choix d'événements qui ont joué un rôle particulièrement important pour la communauté politique d'appartenance. On peut y voir aussi un effet de «*proximité*» avec le monde actuel.

Dans une enquête ultérieure auprès d'élèves de lycées professionnels et techniques en France (Audigier & Panouillé, 1999), une question portant sur l'intérêt de différents thèmes en histoire montre très clairement le privilège accordé par ces élèves au XX^e siècle. Cette attraction est sans doute accentuée par des effets médiatiques au sens où seule l'histoire depuis un peu plus d'un siècle bénéficie d'archives visuelles, image-mouvement puis image-son-mouvement, pour reprendre la formule de Gilles Deleuze sur le cinéma. La possibilité de penser des temps longs, des sociétés dans la dynamique changement / continuité sur une certaine durée ne dépend pas seulement des enseignements scolaires formels.

2.2.3. *Élèves et configuration de sens*

Je range les derniers exemples sous le terme de configuration de sens en désignant par là la manière dont les élèves attribuent une/des signification/s à l'histoire elle-même, qu'elle soit collective ou individuelle, notamment

selon l'échelle de temps et l'échelle humaine qui sont considérées. Plusieurs enquêtes nous apportent quelques données sur ce thème. Ainsi, Lautier propose aux élèves de dire comment ils voient le déroulement de l'histoire. Ceux-ci accompagnent souvent leurs propos d'un geste qui mime une direction et une pente. Elle commente ainsi les résultats obtenus: «*Le fond commun, largement partagé, d'une évolution synonyme de progrès organise la trame de l'histoire: les progrès scientifiques et techniques sont bien sûr les plus cités, mais on rencontre aussi une sorte de logique du progrès liée à une logique de la continuité et que, même la guerre, pourtant dénoncée sur le plan éthique, peut justifier*» (p. 145). Dans le cadre d'une enquête auprès d'environ mille élèves de 14-15 ans (Tutiaux-Guillon & Mousseau, 1996) en France, le questionnaire s'inspire des figurations précédentes pour proposer aux élèves de choisir leur conception du développement historique selon différentes représentations du temps de l'histoire; ces représentations leur sont proposées sous forme de cinq lignes, toutes un peu cahotantes, mais qui se distinguent par leur pente générale: ascendante «*En général, les choses s'améliorent*», horizontale «*En général, les choses ne changent pas vraiment*», descendante «*En général, les choses empirent*», avec une série de boucles «*En général, les choses se répètent*», avec une succession de montées et descentes «*En général, les choses passent d'un extrême à l'autre*». Ces chercheuses recueillent des réponses assez diversifiées, pour 20 % des élèves les choses s'améliorent mais pour 33 %, elles passent d'un extrême à l'autre et pour 25, elles se répètent. Quant aux élèves du Cycle d'orientation de Genève, plus jeunes que ceux de l'enquête précédente, auprès desquels nous avons enquêté avec la

même question¹¹ en 2002-2003, ils sont un peu plus «optimistes», puisque 33 % d'entre eux choisissent l'amélioration. Mais ils sont aussi nombreux, 31 %, à choisir le passage d'un extrême à l'autre. Audigier et Panouillé, avec des élèves de l'enseignement technique et professionnel post-obligatoire en France (17-18 ans) et avec des questions posées sous une forme différente, obtiennent eux aussi une très forte adhésion à l'idée de progrès. En complément de ces approches de ce que l'on pourrait aussi appeler le «sens de l'histoire», l'enquête de Tutiaux-Guillon et Mousseau montre une dissociation très forte entre l'individuel et le collectif. Interrogés sur la manière dont ils conçoivent leur avenir et celui de leur pays dans 40 ans, 52 % des élèves pensent probable ou très probable d'avoir un travail intéressant et 40 % le pensent possible, 57 % auront probablement ou très probablement de bons amis et 61 % la liberté politique. Quant à avoir de hauts revenus, la probabilité n'est plus que de 26 % tandis que cela reste possible pour 60 % d'entre eux. Mais dans également 40 ans, il est improbable ou très improbable que la France soit un pays paisible pour 46 % d'entre eux, possible pour 32 %, ce qui met la probabilité pour qu'elle le soit à 21 %. Un pays pollué, cela est probable ou très probable pour 78 %, déchiré par les conflits entre riches et pauvres, 46 % de probabilité et 31 % de possibilité, déchiré par les conflits entre groupes ethniques, probable et très probable pour 31 %, possible pour 35 %. Rappelons que cette dernière enquête a plus de dix ans.

Au-delà des chiffres précis, ces différents résultats qui mériteraient d'être examinés de

¹¹ Voir le rapport sur le site de l'équipe de recherche ÉRDESS: www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/recherches.htm

plus près, montrent l'importance à la fois d'une conception générale du déroulement historique, du sens de l'histoire et la séparation entre ce qui relève du collectif, de sa communauté d'appartenance et de ce qui relève de l'individuel. Collectif, individuel, longue durée, durée d'une vie, échelle d'une société, échelle de l'individu et de sa famille, nous avons là de nombreux ingrédients qui nous invitent à prendre en compte ces discontinuités. Pour prolonger dans cette direction, j'emprunte un dernier exemple à des entretiens menés autour des années 1990 avec des élèves du secondaire, de 14 à 17 ans (Audigier 1993, 1996). À la suite de ces entretiens, j'ai identifié trois grandes configurations de sens qui se présentent différemment selon l'échelle considérée :

« à l'échelle des actions humaines: le temps des acteurs où l'on cherche une relation entre l'éternité des comportements humains et la spécificité des circonstances et des événements; à l'échelle du temps de l'histoire: donner un sens avec le progrès, l'évolution et le rapport présent/passé;

en dehors du temps: l'éternité des grandes composantes et oppositions dans une société, riches/pauvres..., des relations entre l'homme et la nature, déterminisme, impuissance... »

Ces configurations de sens, s'accompagnent de jugements, d'appréciations variables selon différents objets d'histoire. Ainsi, les objets repoussés sont plutôt :

« les périodes de longue durée, Préhistoire et Moyen Âge lorsqu'ils n'en retiennent ou n'en imaginent que la permanence et non le changement; il ne se « passe » rien; l'absence de possibles projections imaginaires et donc, en partie, de significations; l'étrangeté proclamée ne rejoint rien dans l'imaginaire; un rapport présent/passé trop lointain, qui

n'arrive à se nouer sur aucun des deux grands axes de signification: l'imaginaire ou la continuité explicative;

des périodes ou des actes jugés négativement et qui sont donc repoussés parce que repoussables; des objets trop complexes; l'étude en détail d'une période a priori intéressante, peut avoir un effet pervers; ce n'est pas le temps passé qui lasse mais le sens qui s'échappe et l'intérêt avec lui. »

Quant aux objets attirants, ce sont plutôt ceux :

« qui « nous concernent » principalement parce qu'ils aident à comprendre le temps présent, l'actualité; le retour en arrière leur donne une vraie signification;

qui rapprochent des « gens »; l'attrait est fort pour tout ce qui est humain et touche la vie des individus, qu'ils soient puissants et fascinent par leur pouvoir ou qu'ils soient humbles; ceux-ci généralement considérés collectivement, intéressent pour mesurer l'écart avec aujourd'hui, et donc le progrès, ou dire l'éternité de la dure condition humaine avec une certaine fatalité;

qui sont investis d'exotisme, d'aventure, d'imaginaire; la situation précise dans le temps n'a aucune utilité pour la compréhension; l'histoire se fait fiction, fiction vraie sans doute, cela n'a guère d'importance;

dont l'étude fait largement appel au récit; la narration a une forte puissance évocatrice. Elle ne s'oppose nullement à l'explication, au contraire. »

Il y a bien chaque fois un entremêlement étroit entre les objets, les échelles humaines et temporelles dans et avec lesquelles ils sont construits.

Pour clore ces quelques exemples de façon sans doute très banale mais en nous invitant

à développer enquêtes et recherches, ils témoignent d'abord de l'imbrication des trois types d'échelles que j'ai distingués et introduits au début de ce texte. Entre échelles de temps et échelles d'espaces, ce sont les échelles du social ou de l'humain qui dominent et font sens. Autrement dit, ce qui est en jeu est bien la capacité du sujet élève à reconnaître dans l'histoire qu'il étudie une expérience humaine individuelle ou collective qui lui dit quelque chose de son histoire personnelle, qui situe son histoire personnelle dans une histoire collective. Ce qui pouvait apparaître comme « naturel » il y a trente, cinquante ou cent ans, en relation notamment avec le sentiment d'une continuité de nos communautés d'appartenance ne s'impose plus comme tel aujourd'hui. Cette évidence « naturelle », évidemment historiquement, socialement et culturellement construite, s'échappe par tous les orifices qu'ouvre de façon béante dans nos communautés d'appartenance le double mouvement de mondialisation/individualisation. Le rôle de la formation historique dans la construction des identités individuelles et collectives en est autant affecté que nos choix et nos dispositifs didactiques.

3. CONSTRUIRE, CHOISIR, COMBINER... LES ÉCHELLES: RÉPONSES POLITIQUES, RÉPONSES DIDACTIQUES

Pour conclure sur le déploiement des échelles et ce que l'on peut en extraire, je rappelle l'imbrication très forte entre deux types de réponses. La première nous appartient comme citoyen, mais comme citoyen nous en partageons la construction avec d'autres. La seconde porte directement sur

notre métier d'enseignant et sur nos possibilités d'initiative.

3.1. Réponses politiques

De quelles histoires, de quels récits avons-nous besoin? Pour quels usages? Nous émergeons d'un moment où le récit de nos communautés politiques d'appartenance¹² organisait nos programmes scolaires. Cette orientation, cette priorité est loin d'être révolue. Il n'est que de consulter les curriculums d'histoire de la plupart des systèmes éducatifs. Même ceux qui sont très ouverts aux autres, qui diversifient les échelles notamment spatiales, accordent encore pour la plupart leur priorité à l'histoire de la communauté politique d'appartenance. Si dans certains États européens la place de l'Europe dans les programmes scolaires, en particulier en histoire, comme niveau d'échelle ou comme espace à considérer, est débattue, force est de constater qu'elle est souvent peu claire ou plus simplement secondaire. Lorsque, dans le *National curriculum* anglais, l'Union européenne est un niveau d'échelle au même titre que le Commonwealth, il s'agit bien d'un choix politique qui n'a pas grand-chose à voir avec les derniers développements de la science historique et qui traduit une certaine conception de l'identité collective.

¹² J'emploie volontairement cette formule plutôt que celle d'histoire « nationale » afin d'une part de laisser de côté de possibles réactions négatives voire d'hostilité que ce terme « national » suggère, d'autre part de faire place à des communautés politiques d'appartenance qui ne sont pas « nationales » stricto sensu. Enfin, communauté politique renvoie à la communauté des citoyens au sens développé par Dominique Schnapper (2000). J'utilise plutôt le terme de communauté politique car celui de citoyen renvoie, dans nos imaginaires européens, à l'idée de démocratie; or toute communauté politique n'est pas nécessairement démocratique.

Ce choix des récits, des histoires dont nous avons besoin se joue sur les manières dont nous pensons les relations entre je/nous/les autres, entre identité et altérité, entre un destin commun et les solidarités que j'ai appelées verticales et/ou horizontales. Autant de thèmes sur lesquels le travail doit se poursuivre.

3.2. Réponses didactiques

Du côté des réponses didactiques, la première orientation est évidemment de prendre la mesure des réponses politiques qui délimitent aux enseignants le cadre dans lequel ils exercent leur liberté et leurs responsabilités. La seconde, plus directement liée à l'enseignement, est de rendre explicites nos manipulations, aussi bien les manipulations des concepts que celles des échelles et de leurs relations. Nous retrouvons là une préoccupation bien connue autour des compétences métacognitives. Il n'est évidemment pas question de transformer l'enseignement de l'histoire en une suite de séquences «méta», mais d'introduire de temps à autre des moments de retour, d'explicitation des choix des différents niveaux d'analyse, des concepts, des catégories avec lesquelles nous découpons et décrivons le monde, etc. Cette préoccupation rencontre aussi celle de la nécessaire diversification des situations. Cela nous appelle à faire encore plus de place à la comparaison et à la combinaison des échelles afin d'aborder des objets proches à des échelles différentes comme autant de points de vue qui construisent nos intelligences du monde.

Je termine par un appel pour des travaux et des recherches à développer sur différents thèmes abordés dans cet article. J'y ajoute,

les deux termes de correspondance et de cohérence. La correspondance renvoie aux relations entre d'un côté les récits d'histoire, comme produits du travail historique, de l'autre les questions, les problématiques et surtout les sources étudiées et utilisées pour construire ces récits. La cohérence concerne l'interne des récits eux-mêmes, à l'intensité des relations qu'entretiennent les différents énoncés entre eux. Entre correspondance et cohérence, il reste l'espoir, le rêve, l'illusion... de récits qui combinent l'une et l'autre. Par prudence, nous pourrions utilement introduire dans notre réflexion l'idée d'«îlots de rationalité» (Fourez, 1997), idée qui nous invite à une certaine prudence et à une certaine modestie. Mais alors, où donc et comment donc, devant cette diversité d'approches et de points de vue, de niveaux d'analyse et de combinaisons d'objets, de temps et d'espace, se construisent, s'énoncent, se diffusent, ces visions d'ensemble, ces *Weltanschauungen* dont nous continuons d'avoir besoin pour vivre ensemble et préparer l'avenir? ↵

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER, François (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse s.d., Henri Moniot, Université de Paris VII.
- AUDIGIER, François (1995), « Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirale*, n° 15, pp. 61-90.
- AUDIGIER, François (2001), « Quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain », *Le cartable de Clio*, n° 1, pp. 55-77.
- AUDIGIER, François & PANOUILLE, Jean-Paul (1999), « Histoire et géographie, enquête voies technologiques, Histoire et géographie, enquête voies professionnelles », in Jacques Colomb (dir.), *Regards des élèves des voies technologiques et professionnelles sur les disciplines d'enseignement général*. Paris, INRP, pp. 87-114 & pp. 233-248.
- BARTH, Frederik, (1981), *Process and Form in Social Life*, Londres, Routledge & Kegan Paul, p. 5.
- BRAUDEL, Fernand (1979), *Civilisation matérielle et capitalisme*, Paris, Armand Colin, 3 tomes.
- CASTELLS, Manuel (1996), *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell Publishers. Traduction française: *La société en réseaux*, Paris, Fayard, 1998.
- CASTELLS, Manuel (1997), *The Power of Identity*, Oxford, Blackwell Publishers. Traduction française: *Le pouvoir de l'identité*, Paris, Fayard, 1999.
- CASTELLS, Manuel (1998), *End of Millennium*. Oxford: Blackwell Publishers. Traduction française: *Fin de millénaire*, Paris, Fayard, 1999.
- CHATEAUBRIAND, François-René de (1832), *Études historiques, préface*, Paris, Furne, p. 36.
- DOLLFUS, Olivier (1997), *La mondialisation*, Paris, PNFSP.
- FAVIER, René, & GRANET-ABISSET, Anne-Marie (dir.) (2005), *Récits et représentations des catastrophes depuis l'Antiquité*, Grenoble, MSH-Alpes.
- FOUREZ, Gérard (1997), « Qu'entend par "îlot de rationalité" et par "îlot interdisciplinaire de rationalité" », *Aster*, n° 25, pp. 217-225.
- GOUBERT, Pierre (1960), *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 à 1730, contribution à l'histoire sociale de la France du XVII^e siècle*, Paris, SEVPEN, édition abrégée, 1968, *Cent Mille provinciaux au XVII^e siècle*, Paris, Coll. « Science », Flammarion.
- GRATALOUP, Christian & MARGOLIN, Jean-Louis (1979), « Du puzzle au réseau », *Espaces-Temps*, n° 10-11, pp. 72-79.
- GRUZINSKI, Serge (1999), *La pensée métisse*, Paris, Fayard.
- GRUZINSKI, Serge (2004), *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, Paris, La Martinière.
- JOST, Hans Ulrich (2005), « L'État fédéral de 1848 dans le contexte du "long" XIX^e siècle », in *À tire d'ailes. Contributions d'Hans Ulrich Jost à une histoire critique de la Suisse*, Lausanne, Antipodes, 1^{re} parution de l'article en 1998.
- LAUTIER, Nicole (1997), *À la rencontre de l'histoire*, Lille, Presses du septentrion.
- LEPETIT, Bernard (1988), *Les villes dans la France moderne (1740-1840)*, Paris, Albin Michel.
- LEPETIT, Bernard (1996), « De l'échelle en histoire », in Jacques Revel (dir.), *Jeux d'échelles*, Paris, Gallimard.
- LEROY-LADURIE, Emmanuel (1983), *Histoire du climat depuis l'an mil*, Paris, Flammarion, 2 vol.
- MOSSE, George L. (1999), *De la Grande Guerre au totalitarisme*, Paris, Hachette.
- REVEL, Jacques, dir. (1996), *Jeux d'échelles*, Paris, Gallimard.
- RICCEUR, Paul (1994), « Histoire et rhétorique », *Diogenes*, n° 168, p. 17.
- SCHNAPPER, Dominique (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Paris, Gallimard, Folio.
- STEINER, George (1973), *Dans le château de Barbe-Bleue*, Paris, Gallimard, Folio, p. 39.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole & MOUSSEAU, Marie-José (1998), *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2004), *Sortir du monde états-unien*, Paris, Liana Levi.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1980), *Le système du monde du XV^e siècle à nos jours*, vol. 1, *Capitalisme et économie-monde: 1450-1640*; vol. 2, *Le Mercantilisme et la Consolidation de l'économie-monde européenne: 1600-1750*, Paris, Flammarion.

LES TROIS ÉCHELLES MOBILES DE L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE, ENTRE TEMPS, ESPACES ET SOCIÉTÉS

CHARLES HEIMBERG, IFMES & UNIVERSITÉ DE GENÈVE

La problématique des échelles intéresse l'histoire enseignée dans ses trois dimensions distinctes et complémentaires, celles du temps, de l'espace et de la société. La connaissance du passé, et notamment d'un événement particulier, est ainsi affinée par une prise en compte et une variation de ces différentes échelles. Quant à la programmation didactique d'un enseignement d'histoire, elle est caractérisée par la nécessité de solidariser les échelles les plus extrêmes dans la mesure où il vaut par exemple la peine d'associer aussi étroitement que possible le « micro » et le « macro », l'échelle locale à l'histoire mondiale, les différentes strates d'une société, etc.

1. DE QUELLE HISTOIRE IL S'AGIT

Pour percevoir l'intérêt de faire varier nos focales d'observation, sur différentes échelles, dans la pratique de l'histoire, on peut partir de sept questions qui sont notamment posées à l'histoire et à son enseignement :

- la nature des savoirs historiques à transmettre : sont-ils inscrits dans un récit linéaire dans lequel tous les faits s'enchaînent chronologiquement dans des rapports de cause à effet ou sont-ils présentés par unités thématiques et problématisées ? S'agit-il seulement de faire apprendre aux élèves des faits et des notions, sans qu'ils prennent de sens particulier, ou au contraire de leur permettre d'entrer dans les modes de pensée de l'histoire ?
- La manière d'appréhender les faits du passé : sont-ils étudiés pour eux-mêmes ou sont-ils comparés et mis en perspective avec d'autres faits, en d'autres temps et en d'autres lieux ? Sont-ils inscrits dans une dynamique des temporalités qui permette de reconstruire les présents du passé, avec toute leur incertitude quant à l'avenir ? Interroge-t-on le rôle des acteurs, dans ces présents du passé, en examinant ce qu'ils font de leur espace d'initiative, de leur marge de manœuvre, situés entre leurs champs d'expérience, le passé, et leurs horizons d'attente, l'avenir ?
- Les échelles temporelle, spatiale et sociale dans lesquelles cette histoire est considérée : relèvent-elles d'une identité particulière ou concernent-elles l'humanité tout entière et sa coprésence ? Sont-elles au service de la construction de mémoires spécifiques ou permettent-elles de développer un regard dense sur les sociétés sensibles à la dimension d'altérité ? Dans quelle périodisation cette histoire est-elle interrogée ?
- Les questions que l'histoire pose aux sociétés du passé en amont de toutes ses narrations : à propos de la vie et de la mort, de

l'amitié et de l'inimitié, de l'inclusion et de l'exclusion, des rapports entre les sexes et de la descendance, de toutes les formes de domination juridique ou sociale.

- La prise en considération du point de vue des dominés, des vaincus et des « sans Histoire » à travers les questions posées au passé : dans quelle mesure est-elle effectuée ? S'agit-il, pour chaque situation historique, de mettre en évidence la diversité des expériences et des points de vue possibles ? Et qu'en est-il alors des usages publics et politiques du passé ?
- Les conceptions de l'apprentissage de l'histoire : doit-il se centrer davantage sur des réponses ou sur des questions ? S'adresse-t-il à tous les élèves ou à ceux d'entre eux qui réussissent le mieux ? Sa progression dépend-elle de la nature des thèmes étudiés ou de la manière de les étudier ? Est-elle de nature cumulative ou spiralaire ? À quel niveau de complexité doit-on se situer pour faire entrer les élèves dans les questionnements de l'histoire sur le monde ?
- Les traces que cet enseignement est censé laisser au niveau des élèves pour leur permettre d'exercer une mise à distance réflexive et de prendre conscience de ce qu'ils ont tiré de leurs activités en histoire : s'agit-il d'un matériel ayant fait l'objet d'une construction progressive et personnelle, par exemple sous la forme d'un portfolio rassemblant tous les travaux réalisés par les élèves, ou d'une ressource scolaire, manuels scolaires d'histoire ou cahiers de l'élève, comprenant à la fois des données factuelles, des exercices et des récapitulations ? Qu'en est-il de l'évaluation des élèves ? Quels buts poursuit-elle dans les faits ?

Une histoire enseignée qui se nourrisse avec profit d'une variation de ses focales d'observa-

tion est donc traversée par toutes ces questions qui sont autant de critères pouvant intervenir pour sa thématisation et sa programmation.

Mais voyons maintenant ces trois échelles une à une.

2. RYTHMES DU CHANGEMENT ET DURÉES : L'ÉCHELLE DU TEMPS

Les trois étages de la périodisation de Braudel correspondent à autant de durées et d'essais d'explication historique d'un même objet. Ils portent tour à tour sur l'histoire quasi-immobile de la nature, sur l'histoire lentement rythmée des structures sociales et sur l'histoire événementielle, plus immédiate et plus traditionnelle.

Un bon exemple d'application de cette périodisation concerne les grèves françaises de 1936 telles qu'elles sont décrites dans un ouvrage d'Antoine Prost sur le Front populaire¹. Trois durées distinctes y sont recensées :

- en juin 1936, c'est le temps court de l'euphorie de la victoire populaire, de l'affirmation de la dignité ouvrière ; c'est le Front populaire ;
- Entre 1929 et 1939, c'est le temps moyen de la crise économique et de ses effets sur les ouvriers (pression sur les salaires, pression sur l'emploi) ;
- Entre 1906 et 1939, c'est le temps plus long de la taylorisation, de l'intensification des cadences, de la rationalisation du travail, de la perte de maîtrise des ouvriers sur la production, etc.

¹ Antoine Prost, *Autour du Front populaire. Aspects du mouvement social au XX^e siècle*, Paris, Seuil, 2006.

Précisons toutefois qu'il ne s'agit pas là de la trilogie braudélienne en ce sens que l'on y trouve plutôt deux durées médianes, cet exemple n'ayant pas donné lieu à la mise en évidence d'observations de très longue durée, qui relèveraient d'un temps quasi immobile.

Une transposition de cette réflexion est bien sûr possible à propos d'une autre grève, la grève générale suisse de 1918. Dans ce cas, on pourrait par exemple retrouver deux temps médians, l'un se déployant en amont, l'autre, plus long, en aval des événements eux-mêmes:

- novembre 1918, ce sont les trois jours de grève eux-mêmes, le temps court de la rupture et de l'affirmation ouvrière;
- 1914-1919, au cours des années de guerre, c'est la période de privation et de perte de pouvoir d'achat des populations ouvrières qui débouche en Suisse sur cette agitation et sur une contre-révolution masquée;
- 1918-années 70, c'est la plus longue durée qui couvre, en aval, la période des effets de cette contre-révolution en même temps que la lente conquête des revendications du Comité d'Olten (symbolisée par les droits politiques des femmes obtenus en 1971), ainsi que la réappropriation d'une mémoire de cette rupture et de cette affirmation de la dignité ouvrière.

Pour rester dans l'histoire sociale, nous pouvons prendre brièvement un autre exemple relatif à un crime industriel et à un drame social. La question des effets de l'amiante pour des travailleurs qui ont été exposés à ses poussières se pose en des termes significatifs du point de vue des temporalités. Les travailleurs malades de l'amiante développent des cancers du poumon ou de la plèvre après un temps de latence de plusieurs décennies

qui les détache manifestement des rythmes usuels du travail; d'où leurs immenses difficultés à faire reconnaître après coup la responsabilité des entreprises dont ils sont finalement, et cruellement, les victimes².

3. ENTRE PROCHE ET LOINTAIN : L'ÉCHELLE SPATIALE

Le renouvellement de l'histoire enseignée nécessite à la fois une dimension d'histoire locale, susceptible de permettre des pratiques de terrain et des accès directs à des sources authentiques, et une perspective d'histoire mondiale, une histoire de tous, qui nous affranchisse des récits nationaux inventés dont nous avons hérité, tout en permettant à chaque élève, au sein de nos sociétés multiculturelles, d'y inscrire son propre itinéraire et ses propres identités.

Cette association forte du local et du mondial, qu'il s'agit de convoquer en amont de tous nos récits historiques, incite également à pratiquer la comparaison et à mettre ces différentes échelles spatiales en interaction.

La pluralité des échelles spatiales peut être à la source du phénomène de la mémoire divisée. Par exemple, le 29 juin 1944, des troupes nazies ont massacré plus de 200 civils dans les hameaux de la commune toscane de Civitella Val di Chiana. Quelques jours auparavant, les partisans y avaient attaqué un officier allemand dans une auberge.

² Voir par exemple Odette Hardy-Hémery, *Eternit et l'amiante. 1922-2000. Aux sources du profit, une industrie du risque*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005.

Après la guerre, une partie significative de la communauté de Civitella Val di Chiana n'appréciera guère les commémorations républicaines. Ainsi, à l'échelle locale, on considérait que s'il n'y avait pas eu cette attaque de la Résistance, le territoire de Civitella aurait peut-être été épargné. Au contraire, à l'échelle régionale, ou nationale, on commémorait cette tragédie et ses victimes en rendant hommage à l'héroïsme de la Résistance. On s'en tenait à un récit de bourreaux et de victimes. L'historien Leonardo Paggi, lui-même survivant du massacre, a décrit cette mémoire divisée en s'efforçant d'écouter les récits de cette communauté³.

Une autre affaire significative de la problématique des échelles spatiales s'est déroulée à Yverdon au début du XIX^e siècle⁴. Après que le chevalier de Troytorrens soit rentré au pays avec deux esclaves, dont une femme, celle-ci mit un enfant au monde après la mort de son maître. Sa veuve et une sœur de celle-ci s'engagèrent alors « à prendre soin de cet enfant et à lui faire doner [sic] à nos frais une éducation convenable, avec promesse de lui acheter une Bourgeoisie dans la pais, s'il plaît à leurs Excellences nos Souverains Seigneurs, qui en sont très humblement requis, de le permettre, en accordant la naturalisation à cet enfant ».

En 1791, les autorités bernoises refusèrent la naturalisation de Samuel. Et plusieurs décennies plus tard, alors que le jeune Noir

vivait toujours sans papier, un procès opposa l'héritier Troytorrens et la Municipalité d'Yverdon qui refusaient tous de payer les frais de naturalisation.

L'argument du neveu Troytorrens consistait à considérer que la mère était une domestique ordinaire, avec des droits ordinaires. Et qu'il n'y avait pas pu avoir d'esclaves dans ce contexte. Celui de la Municipalité stipulait au contraire que c'était le propriétaire de cette « négresse », ou son héritier, qui devait régulariser la situation. Il en répondait.

Samuel Buisson est mort à 42 ans sans avoir été naturalisé. Mais il est intéressant de relire l'argumentaire de la Municipalité, qui ne manque ni de préjugés, ni de stéréotypes: « *En exportant, d'un climat brûlant, une jeune africaine, Monsieur de Troytorrens devait bien supposer qu'on lui imposerait fort difficilement les vertus du climat; il l'a laissée dans sa maison [...] en communication avec les hommes qui en faisaient partie. Cette négresse, excitée par un sang ardent qu'aucune éducation ne lui avait apprise à tempérer, a cédé à ses desirs. [...] En un mot, c'est une matière inflammable que Monsieur de Troytorrens a apportée de Saint-Domingue; elle a causé du mal, c'est à lui ou à son héritier à le réparer.* » (Municipalité d'Yverdon, 1826)

4. AU PLUS PROFOND DE LA SOCIÉTÉ: L'ÉCHELLE SOCIALE

La troisième échelle de l'histoire, l'échelle sociale, est celle qui a inspiré Walter Benjamin lorsqu'il nous a incités à brosser l'histoire à contre-poil. Dans tout récit historique, dans toute monographie, il serait ainsi utile de se demander de qui est exactement l'histoire qui est en train de se construire.

³ Leonardo Paggi (dir.), *La memoria del nazismo nell'Europa di oggi*, Scandicci (Florence), La Nuova Italia, 1997. Sur le concept de mémoire divisée, voir notre article « *Usages publics de l'histoire, mémoire divisée et subjectivité: les réflexions récentes des historiens italiens* », dans *Le cartable de Clio*, n° 1, pp. 39-51.

⁴ Cette affaire est évoquée dans Thomas David, Bouda Etemad & Janick Marina Schaufelbuehl, *La Suisse et l'esclavage des noirs*, Lausanne, Antipodes, 2005, pp. 100-104.

Parmi d'autres auteurs, Michelle Perrot incarne parfaitement ceux qui ont fait le choix intellectuel de sonder les zones d'ombre ou d'oubli :

« Avant de travailler sur la prison qui est vraiment une zone d'ombre et d'oubli, avant de travailler sur les femmes, un domaine qui comporte, très différemment, d'immenses zones d'oubli, j'ai travaillé sur le monde ouvrier. J'avais choisi la grève. Pourquoi? Parce que pour moi, de façon très claire, la grève était un moyen d'entendre ceux qu'on n'entend jamais, puisque justement ce jour-là ils arrêtent de travailler. Quand on travaille, on ne parle pas; avec la grève, les ouvriers sortent des usines. J'avais d'ailleurs appelé la grève l'« échappée belle », c'était quelque chose qui les sortait de la grisaille quotidienne, il se créait d'un seul coup un espace de parole. »⁵

Mais l'échelle sociale concerne aussi l'interaction entre espaces public et privé. Comme l'a écrit Virginia Woolf, « il n'y a qu'un monde, qu'une vie; les cadavres, les maisons en ruine prouvent à quel point il est essentiel d'accomplir cette unité. Car telle sera notre ruine si dans l'immense espace abstrait de votre vie publique, vous oubliez l'image intime; ou si nous oublions, dans l'immensité de nos émotions intimes, le monde extérieur et public. Nos deux maisons seront détruites, l'édifice public et la demeure privée, la matérielle et la spirituelle, car elles sont inséparablement liées. »⁶

Le regard dense exercé par un auteur comme Gianni Bosio⁷, qui fut un historien

du mouvement ouvrier en Italie, intéressé plus particulièrement aux chansons populaires, permet de mettre à jour des aspects très cachés de la réalité d'une société. C'est un regard crucial qui sort de l'oubli des pans entiers de la vie sociale, des richesses enfouies qui n'avaient pas été produites pour laisser les bonnes traces leur assurant une visibilité suffisante dans l'espace public.

5. « MICRO », « MACRO », EXEMPLARITÉ, UNIVERSALITÉ : AVOIR DU SENS, VALOIR POUR TOUT

Un exemple d'une histoire qui vaut pour toutes concerne Walerjan Wróbel⁸. Pris de nostalgie alors qu'il avait été recruté quelques jours auparavant dans une ferme allemande, cet ouvrier agricole de 16 ans s'enfuit pour retourner chez lui. Rattrapé, et ramené à la ferme, il mit encore, un peu plus tard, le feu à la grange. Le feu put être éteint. Mais le jeune homme fut arrêté par les autorités allemandes. Il devait être exécuté le 25 août 1942. Wróbel a été l'un des sept millions de Polonais qui sont allés, de gré ou de force, travailler pour l'Allemagne national-socialiste. L'histoire exemplaire de ce jeune Polonais est avant tout celle d'un télescopage entre la micro-échelle d'un adolescent et la macro-échelle d'un système criminel de destruction humaine.

« Je m'étais promis de parler uniquement de Christoph et de Walerjan Wróbel, a écrit Nuto Revelli dans une très belle préface à cet

⁵ Tiré en avril 2006 du site <http://prison.rezo.net/index.php3> (prison.eu.org).

⁶ Tiré de Virginia Woolf, *Trois Guinées*, Paris, 10-18, 2002 (1938).

⁷ 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 Bermani (dir.), Milan, Editoriale Jaca Book/Istituto Ernesto de Martino, 2^e édition augmentée, 1998 (la 1^{re} édition remontait à 1975).

⁸ Christoph U. Schminck-Gustavus, *Mal di casa. Un ragazzo davanti ai giudici. 1941-1942*, Turin, Bollati Boringhieri, 1994 (édition originale 1986).

ouvrage, *mais mes souvenirs ont eu le dessus. C'est ce qui arrive quand une « petite histoire » les résume toutes, et devient grande, immense. »* Mais selon quels critères peut-on affirmer qu'une histoire particulière vaudrait pour toutes les autres ?

Il y a deux manières pour un fait historique d'être significatif. Il peut l'être sur le plan quantitatif parce qu'il s'est régulièrement répété dans un cursus donné. Il peut l'être sur le plan qualitatif par la force évocatrice de sa singularité ou parce que sa mise à jour peut être considérée comme particulièrement heureuse dans la mesure où l'existence présumée de nombreux autres cas analogues est occultée par des sources lacunaires ou disparues. Cependant, la pratique de la généralisation, certes très courante dans l'enseignement de l'histoire qui ne cesse de recourir à des situations dites exemplaires, gagnerait sans doute à être mieux pensée et mise à distance.

Il nous faut en effet prendre en considération les abus qui sont toujours possibles lorsqu'on met un cas dans le général, lorsqu'on déduit un constat d'ensemble à partir d'un ou deux exemples particuliers. L'histoire culturelle, ou intellectuelle, notamment, ne manque pas d'exemples en la matière. C'est le cas par exemple de Pierre-André Taguieff, un auteur a priori rigoureux, décrypteur du préjugé racial, du délire identitaire répandu dans l'extrême-droite et du mensonge organisé, en particulier celui de l'odieux *Protocole des sages de Sion*, lorsqu'il associe fortement l'histoire du préjugé antisémite à celle du mouvement ouvrier et de la gauche⁹.

⁹ Voir Pierre-André Taguieff, *Prêcheurs de haine: Traversée de la judéophobie planétaire*, Paris, Mille et une nuits, 2004.

L'antisémitisme est une notion contemporaine qui remonte à la fin du XIX^e siècle. À juste titre, Taguieff montre que ce phénomène n'avait pas épargné la gauche et les progressistes. Il cite ce Wilhelm Marr (1819-1904) qui inventa le terme en 1879 et était un socialiste. Tout comme l'était, à sa manière, un Eugen Karl Dühring (1833-1921), piètre théoricien d'une définition raciale prétendument scientifique du préjugé antijuif. Il évoque aussi Mathieu Golovinski, le faussaire des *Protocoles*, devenu ensuite un notable bolchévique. Mais l'antisémitisme a-t-il été pour autant, et d'abord, une caractéristique de la gauche ? Que peuvent nous dire les propos isolés de tel ou tel penseur plus ou moins connu de ce qui se passait sur le terrain, au niveau des masses ? À cette échelle, l'antisémitisme le plus fondamental, de nature raciale, provenait bien sûr de l'extrême-droite. Et l'affaire Dreyfus a plus clairement délimité les camps dans ce domaine. Il y avait bien un antisémitisme de gauche qui se nourrissait de préjugés de classe stéréotypés plutôt que de théories raciales. Mais il est erroné d'en faire le phénomène le plus essentiel. Et dans ce cas, c'est l'interaction du micro et du macro, celle des cas singuliers et des mobilisations de masse, qui nous permet de situer et de distinguer les aires les plus significatives des manifestations de l'antisémitisme.

Un autre problème d'échelles nous est encore posé autour de l'universalité des Lumières et des valeurs démocratiques qu'elles ont suscitées. Dans un récent essai, Tzvetan Todorov a montré que les Lumières reposaient sur trois piliers, l'autonomie, la finalité humaine de nos actes et l'universalité¹⁰. Cette notion

¹⁰ Tzvetan Todorov, *L'esprit des Lumières*, Paris, Laffont, 2006.

d'universalité est fondamentale parce qu'elle porte d'abord, et surtout, sur les droits humains tels qu'ils ne devraient être niés à personne, en tout lieu et toute culture de la planète. À l'origine, elle a d'ailleurs mené les précurseurs de la modernité démocratique à condamner toute forme d'esclavagisme.

Au cours du XIX^e siècle, renonçant à cette quête d'universalité, les sociétés modernes se sont structurées en États-nation, autour d'identités intermédiaires qu'elles ont souvent exagérées ou inventées. Ainsi se sont érigées des frontières au sein desquelles des droits et des protections n'ont plus concerné que les seuls ressortissants des États. Au cours de la même époque se sont aussi développées des théories raciales et identitaires qui ont constitué un véritable terreau idéologique pour les crimes de masse du siècle suivant. Ainsi peut-on observer une véritable généalogie européenne de ces préjugés, en particulier de l'antisémitisme¹¹.

La Destruction des Juifs d'Europe s'est ainsi déroulée en plein XX^e siècle, au cœur de l'Europe, c'est-à-dire au cœur du territoire qui a vu naître les Lumières. Elle a été à la fois une sorte de produit de la technologie industrielle, par l'efficacité de ses mécanismes de mise à mort à une échelle de masse, mais aussi, et en même temps, l'expression la plus extrême du refus des Lumières et de ses principes humanistes¹².

L'ampleur et le caractère radical du processus de destruction que le national-socialisme a enclenché avec la Shoah justifient largement

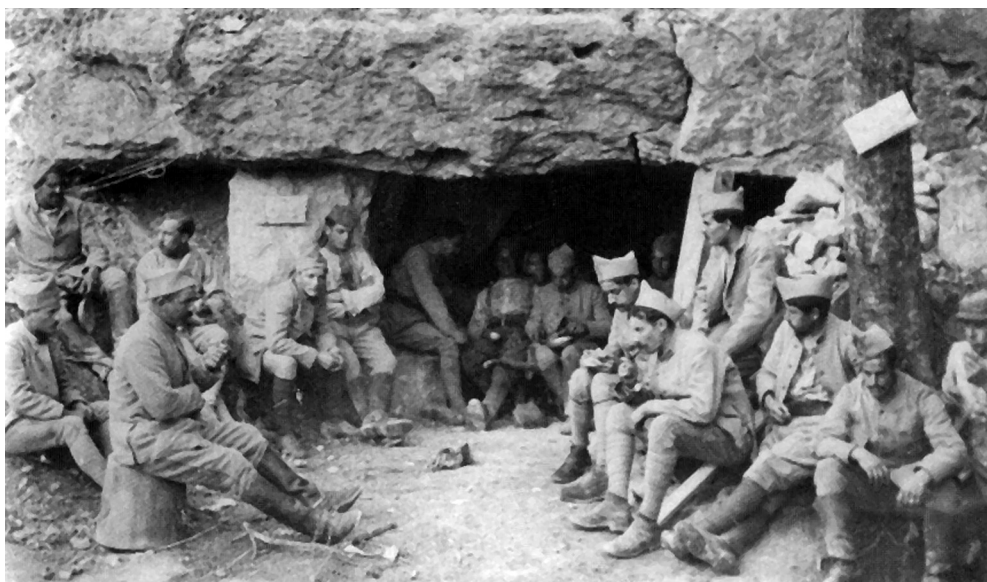
le caractère universel de sa mémoire. Ils incarnent ce que l'homme peut faire à l'homme et, dans ce sens, concernent toute l'humanité. Ils nous interpellent particulièrement non pas au nom d'une quelconque hiérarchisation des souffrances ou des victimes, mais plutôt par le fait d'avoir eu lieu au cœur d'une civilisation occidentale qui ne les a pas rendus impossibles. Ce caractère universel n'a pourtant de sens que dans la perspective de l'universalité des droits humains, que dans une posture attentive à toutes les violations de ces droits, quelles qu'en soient les victimes et leurs souffrances.

Un autre problème est ainsi posé à l'universalité des Lumières, en fonction des atteintes les plus graves à leurs principes les plus fondamentaux, c'est le fait que bien des pays qui les ont vus naître ont aussi développé, dans leurs colonies, des pratiques criminelles tournant profondément le dos à l'idée que les droits humains vaudraient pour tous¹³. Les promesses des Lumières ont donc été très efficacement combattues par les forces obscures des anti-Lumières; et leur image en a dès lors pris un coup sur la planète. Aujourd'hui, c'est donc bien aussi une question d'échelles qui interroge leur crédibilité et la possibilité de leur donner du sens. Les promesses des Lumières et la mémoire de la Shoah n'ont ainsi de raison d'être que dans une perspective comparatiste, c'est-à-dire en affirmant sans ambiguïté que les droits humains valent pour tous, dans le monde entier. Bel enjeu d'échelles! De macro-échelle!

¹¹ Enzo Traverso, *La violence nazie. Une généalogie européenne*, Paris, La Fabrique-éditions, 2002.

¹² Zeev Sternhell, *Les anti-Lumières. Du XVIII^e siècle à la guerre froide*, Paris, Fayard, 2006.

¹³ Voir par exemple Yves Benot, *Massacres coloniaux: 1944-1950. La IV^e République et la mise au pas des colonies françaises*, Paris, La Découverte, 2005.



Soldats français devant une carrière des environs de Soissons, coll. part.

Dans *Les mots de l'historien*¹⁴, la notice qui est consacrée aux échelles de l'histoire évoque à juste titre les propos de Jacques Revel sur l'intérêt de faire varier nos focales d'observation. Mais il s'agit ici plutôt de la micro-échelle ! Ainsi le regard de la micro-histoire ne consiste-t-il pas seulement à examiner d'innombrables détails, mais à donner également accès à des significations cachées auxquelles un regard trop global ne peut pas accéder. De son côté, Paul Ricœur a insisté sur le fait que cette dimension « micro » était associée à l'idée d'indétermination dans la mesure où les acteurs ne comprenaient pas les systèmes dans lesquels ils évoluaient¹⁵. Cela nous ramène cependant à ce qui est leur espace d'initiative, à la marge de manœuvre, petite ou grande, dont ils disposent dans les présents du passé. Mais aussi à l'intérêt de faire en sorte que la critique historique puisse associer, dans une

synthèse qui reste à construire, le « macro » et le « micro », le déterminé et l'indéterminé, pour mieux nous donner accès à la complexité des sociétés.

6. LES ÉCHELLES D'ANALYSE D'UN DOCUMENT

La question des échelles de l'histoire, dans le temps, l'espace et la société, peut aussi être posée à partir d'un document. Prenons l'exemple d'une photographie.

Cette image de soldats au front¹⁶ peut susciter la réflexion sur les trois échelles :

- celle du temps, en se demandant par exemple quelle durée de l'attente cette image immobile nous suggère ;

¹⁴ Nicolas Offenstadt (dir.), *Les mots de l'historien*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2004. Voir en annexe.

¹⁵ Voir en annexe.

¹⁶ « Soldats français devant une carrière des environs de Soissons, coll. part. », tiré de Rémy Cazals, Emmanuelle Picard & Denis Rolland (dir.), *La Grande Guerre. Pratiques et expériences*, Toulouse, Privat, 2005, pages d'illustrations centrales.

- celle de l'espace, autour de la question de savoir si la nationalité de ces soldats est importante;
- celle du social, enfin, en s'interrogeant en particulier sur le concept de masculinité et sur les rapports de genre.

Ces soldats ne font rien; l'un fume, un autre semble terminer un repas. Ils n'ont pas beaucoup de conversation. Ils ne sont pas au combat, mais ils sont au front et ils attendent. Leur posture peut nous faire réfléchir à l'immense décalage temporel qui se profile quant au rythme de ce qui arrive entre cette attente, longue, sans doute représentative de ce que l'on a fait réellement pendant ces 52 mois de guerre, et la brièveté de certains combats, de l'irruption de la mort individuelle et de masse. La notion de durée paraît donc ici centrale pour bien comprendre ce qu'a été l'expérience de la guerre.

Est-il important de prendre en considération le fait qu'il s'agisse là de soldats français? Peut-on faire une histoire de la guerre qui soit transversale et ne s'enferme pas dans les identités nationales? Il y a sans doute dans cette image quelque chose qui vaut pour tous les combattants. Mais le changement d'échelle impliquerait ici un travail comparatif qui consisterait d'abord à examiner d'autres documents et à se demander dans quelle mesure on y retrouve des éléments plus ou moins semblables. L'établissement de constats globaux, qui passe donc par l'étude croisée de documents inscrits dans leurs contextes nationaux, est toutefois un objectif pertinent pour mieux comprendre cette guerre.

Enfin, sur cette photo ne figurent que des hommes. Ce qui illustre parfaitement l'expé-

rience de masculinité, de très longue promiscuité masculine, qu'a été la participation à cette guerre. Il s'agit d'un groupe d'hommes qui savent que leur propre vie est en danger, mais qui ne savent pas combien de temps cela va durer. Sans doute pensent-ils en particulier aux absentes, à leurs femmes, et par là à leur vie habituelle, probablement à leur vie dans le monde agricole pour la plupart d'entre eux. La prise en compte des effets de cette expérience de masculinité, et donc des rapports de genre, implique un double changement d'échelle, au niveau de la société, mais aussi au niveau du temps pour prendre en compte, de ce point de vue, un avant et un après la Grande Guerre.

À partir d'un tel document photographique, en faisant varier les échelles de l'histoire, il est donc possible d'interroger la Grande Guerre dans tous ses aspects les plus récemment pris en compte par l'historiographie; souffrance des soldats, rapports de genre, comparatisme, etc. Ce serait donc un élément déclencheur pertinent pour une démarche pédagogique allant dans ce sens.

7. CONCLUSION : VARIER AUSSI LES ÉCHELLES DE L'HISTOIRE ENSEIGNÉE

Les quelques exemples susmentionnés ont montré combien ces trois échelles, du temps, de l'espace et du social, pouvaient enrichir notre compréhension de l'histoire si l'on savait les faire varier dans nos regards sur les sociétés du passé. Il serait donc intéressant que cette pluralité des focales d'observation soit aussi au cœur de la conception et de la programmation de l'enseignement de l'histoire.

Des activités pédagogiques seraient donc à développer qui permettraient à des groupes d'élèves d'examiner un même fait ou un même problème à des échelles différentes de temps, d'espace ou de société, pour voir dans quelle mesure cela transforme leur signification.

La prise en compte de la diversité des échelles serait aussi à prévoir au niveau des programmes d'apprentissage. Sa pertinence constitue d'ailleurs un argument de poids pour éviter d'enfermer l'histoire scolaire dans la seule échelle nationale, ou européenne.

Elle rendrait plus facile le travail d'histoire et de mémoire, autour de la pluralité des identités et de l'ouverture à l'autre, qu'il soit proche ou lointain, dominant ou subalterne. Ainsi pourrait être mise en évidence, et en pratique, cette double fonction de l'histoire : approfondir son regard sur les sociétés en exerçant un regard dense ; susciter l'ouverture et des formes de décentration en élargissant ses perspectives et ses horizons par la pratique de la comparaison. ↻

Extrait d'un entretien de Paul Ricœur avec Sorin Antohi

« On peut dire que le témoin est un faux témoin, un menteur, un imposteur. En ce sens, l'histoire ne commence véritablement qu'avec la confrontation des témoignages et, en particulier, des témoignages réduits au silence par la mise en archive. [...] Parce que – je reviens un peu en arrière – la mémoire, dans le récit que je me fais à moi-même et aux autres, est orale, tandis que tout commence en histoire par des écritures. Et la réduction en écriture du témoignage marque le basculement de la mémoire à l'histoire, qui accumule son architecture de méthodologies, avec ses usages variés de l'idée de causalité, depuis les causalités toutes proches de la causalité dans les sciences physiques à la causalité intentionnelle, celle des *reasons for*, comme on dit en anglais, des raisons d'agir. Et, entre ces deux usages extrêmes de la causalité, les usages variés du « parce que ». La grammaire du « parce que » est immense. Et alors, il y a l'usage, on peut dire méthodologique, du « parce que » en histoire. J'ajoute à ceci une catégorie que j'ai en commun avec mon ami Jacques Revel, lui-même un ami des micro-historiens italiens...

Sorin Antohi : ... et leur promoteur en France...

Paul Ricœur : Oui. À savoir, l'idée d'échelle: le fait que les historiens peuvent travailler à des échelles hiérarchisées, ce que la mémoire ne peut pas faire. À la différence de la mémoire, l'histoire peut manipuler, on peut dire, le choix de la durée. Cela avait commencé d'ailleurs par Braudel, l'avocat de la longue durée. Son grand livre sur *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* est à trois étages. Il y a l'étage d'un temps qu'on peut dire quasiment immobile, qui est la Méditerranée elle-même, avec ses populations, les Turcs et les Espagnols; et puis vient le temps des institutions, le moyen terme; enfin, l'événement; pour lui, l'événement est la bataille de Lepante, mais c'est aussi la mort de Philippe II. Si bien qu'il y a deux morts dans ce livre: une mort événementielle de Philippe II, et puis une mort, on peut dire, structurelle, de longue durée, la mort de la Méditerranée comme centre du monde, au profit de l'Atlantique – aujourd'hui, nous dirions du Pacifique. Vous me permettez d'ajouter quelque chose sur l'échelle. On ne voit pas les mêmes choses à des échelles différentes: ce qu'on voit à grande échelle ce sont des forces en développement. Mais ce qu'on voit à petite échelle, c'est ça l'enseignement de la micro-histoire, ce sont des situations d'incertitude dans lesquelles tentent de s'orienter les individus, dont le fameux meunier Menocchio, qui ont un horizon fermé et un problème de survie à l'égard des institutions qu'ils ne comprennent pas et qui seront en gros perçues comme perfides et dangereuses. Et donc, lorsque vous faites de la macro-histoire, vous avez plus de chance de travailler avec des déterminismes, tandis que lorsque vous travaillez avec des micro-histoires vous avez à faire à des indéterminations, c'est-à-dire de l'indéterminisme. On veut quelquefois m'enfermer dans la discussion purement théorique et abstraite: « Êtes-vous déterministe ou

indéterministe? » Je dis, eh bien, travaillons à des échelles différentes de l'histoire humaine, et vous aurez les deux réponses.

Sorin Antohi: Mais comment est-ce qu'on peut lier les échelles? La micro-histoire ne nous a pas enseigné tellement comment travailler avec les échelles, comment trouver ou « du moins » penser le passage d'une échelle à l'autre. Qu'est-ce qui se perd, qu'est-ce qui se retient? Si l'on prend le problème de la mémoire, de l'oubli, ou bien le problème du pardon: qu'est-ce qu'on gagne et qu'est-ce qu'on perd au moment où l'on passe de l'échelle individuelle à l'échelle médiane des institutions, et enfin à l'échelle macro?

Paul Ricoeur: Je crois que c'est une capacité nouvelle que l'historien a acquise: apprendre à se mouvoir entre les échelles. Parce que l'échelle n'est pas une notion statique, mais un parcours. [...] Quant à moi, n'étant pas historien de métier, mon problème est celui de l'épistémologie de l'histoire; je dis que ce qui fait la grandeur de l'épistémologie de l'histoire c'est de pouvoir disposer d'une variation d'échelles. Il y a ainsi des cas où l'historien enseigne le philosophe, en l'aidant à traiter le problème du déterminisme et de l'indéterminisme. »

Tiré de www.pasts.ceu.hu/fileadmin/template/www.pasts.ceu.hu/files/m5s0s0.html en mai 2006.

Échelle

« Coutumière de l'optique, de la cartographie et de l'architecture, la notion d'échelle renvoie à l'idée d'un ordre de grandeur. Au regard de la géographie, habituée à faire un usage heuristique de cet instrument d'observation qu'est l'échelle, la discipline historique a, quant à elle, beaucoup tardé à savoir jouer de la variation des échelles d'analyse. [...] »

[...] Les démarches d'historiens tels que Carlo Ginzburg ou Giovanni Levi ont imposé la pertinence du niveau micro-historique en démontrant que, en s'intéressant au sort d'un individu ou en suivant la destinée d'une petite communauté, la construction du social se donnait à voir autrement. Comme l'écrit Paul Ricœur, « *L'histoire, elle aussi, fonctionne comme une loupe, voire comme un microscope, ou un télescope* » (*La mémoire, l'histoire, l'oubli*, 2000). Le changement d'échelle du regard historien modifie le contenu de l'analyse en rendant visibles des relations restées insaisissables à l'échelle macro-historique et produit ainsi des effets de connaissance indéniables : « *faire varier la focale de l'objectif, ce n'est pas seulement faire grandir (ou diminuer) la taille de l'objet dans le viseur, c'est en modifier la forme ou la trame* » (J. Revel, *ibid.*). En d'autres termes, la réalité sociale observée varie selon l'échelle d'observation.

La micro-histoire a ainsi fort bien révélé toute la fécondité d'un changement d'échelle du regard historien, rendant possible la construction d'objets complexes et permettant la prise en compte de la « *structure feuilletée du social* » (J. Revel). Derrière elle, se cache aussi la volonté de prendre les acteurs au sérieux, de se situer au plus près de leurs expériences singulières, en prenant soin de considérer les moindres détails et indices comme des vecteurs susceptibles de donner accès à des logiques sociales et à des systèmes symboliques propres au groupe tout entier. Au final, devant la pertinence épistémologique égale des échelles d'analyse, le regard de l'historien a gagné en mobilité et en liberté puisque le choix de l'échelle est désormais laissé à la discrétion du chercheur. [...] »

Les mots de l'historien, sous la direction de Nicolas Offenstadt,
Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2004, pp. 38-39.

LES TEMPORALITÉS DE LA CIVILISATION ARABO-MUSULMANE L'INTÉRIORISATION DE L'ÉCHELLE TERNAIRE AU MAROC

MOSTAFA HASSANI IDRISSE, UNIVERSITÉ MOHAMMED V, RABAT

Tout observateur étranger serait étonné de constater que dans les pays arabo-musulmans en général, et dans les pays du Maghreb en particulier, la périodisation ternaire ou même quaternaire, introduite à l'époque coloniale dans l'enseignement de l'histoire, loin de s'estomper après les indépendances, a, malgré les multiples critiques exprimées à son encontre, notamment dans le sillage du mouvement de « décolonisation de l'histoire », trouvé, dans l'intériorité nationale en histoire, un ancrage que je me propose de décrire ici.

Que signifient l'Antiquité, le Moyen Âge, les Temps Modernes pour un Marocain lorsqu'il appréhende l'histoire de son pays ou de sa région (le Maghreb) et de son aire de civilisation (l'aire arabo-musulmane)? L'approche savante diffère-t-elle fondamentalement de l'approche scolaire? Si les origines européennes de cette périodisation ternaire remontent au XVII^e siècle, à un moment où la pensée historique protestante développait la critique de la vision catholique de l'histoire¹, héritée du Moyen Âge, quelle idéologie motive aujourd'hui l'intériorisation de cette échelle ternaire dans un pays arabo-musulman comme le Maroc?

¹ Critique déjà entamée, en termes d'histoire littéraire, par l'Humanisme, et poursuivie au XVI^e siècle par Flacius Illyricus.

L'intériorisation de chacune de ces trois grandes périodes sera appréhendée à partir de deux échelles (arabo-islamique et maghrébine) tant au niveau du discours savant qu'au niveau du discours scolaire.

I. L'INTÉRIORISATION DE L'ANTIQUITÉ

A. Au niveau du discours savant

1. L'histoire arabe ancienne

Il n'est pas fréquent pour un historien marocain d'écrire ou de réfléchir sur une histoire autre que celle de son propre pays. C'est pourquoi, pour la périodisation de l'histoire de cette aire arabo-musulmane, en général, et de sa partie antique, en particulier, les écrits sont rares.

Ceux d'entre les historiens marocains, comme Abdallah Laroui, qui abordent la question de l'historiographie musulmane², ne manquent pas de relever que, traditionnellement, les historiens musulmans abordent cette période antique sous deux angles :

- Un angle religieux qui s'attache à passer en revue les chroniques des prophètes, en s'appuyant sur le Coran et la Torah, et les

² Abdallah Laroui, *Le concept d'histoire*, Beyrouth, Al Markaz Attakafi Al Arabi, 1992 (en arabe), pp. 278-281.

chroniques des peuples qui ont eu des relations avec les Israélites comme les Chaldéens, les Assyriens et autres.

- Un angle politique qui se préoccupe de relater les chroniques des rois, c'est-à-dire les événements des anciens empires, persan, grec et romain, ainsi que le récit des hauts faits (*Ayyam*) des Arabes ancestraux.

L'analogie que fait Abdallah Laroui entre les deux historiographies, et surtout entre les deux périodisations (musulmane et occidentale), implique-t-elle, pour le monde arabo-musulman et pour l'Europe, une même perception de l'Antiquité?

C'est loin d'être le cas, souligne Mohamed Houach³. L'Antiquité, qui est l'âge d'or de la civilisation européenne marquée par la civilisation gréco-romaine, représente pour le monde arabe une période aux significations différentes. Il s'agit, selon l'auteur, d'une période pendant laquelle les Arabes étaient organisés en tribus, souvent en conflit, ou en États de faible importance, évoluant dans les zones d'influence de Rome, de la Perse et de l'Éthiopie, à la différence des Européens, regroupés dans de vastes unités politiques comme les États hellénistiques et l'Empire romain. D'autre part, si l'on n'intègre pas les Arabes dans le cadre des grandes civilisations sémites que l'Orient ancien a connues en Mésopotamie et en Égypte, on ne peut que constater la supériorité de leurs voisins sur les plans juridique et administratif. Bref, il s'agit d'une histoire confuse, sur laquelle il y a peu

³ Mohamed Houach, «Observations et interprétations sur la question de la périodisation de l'histoire arabe» (en arabe) in *Périodization: Tradition, Rupture and Process*, Rabat, Publications of the Faculty of Letters and Human Sciences, 1997, pp. 103-104.

de sources écrites et les travaux archéologiques sont récents; d'une histoire qui perd de son éclat avec l'ampleur du changement dans la vie des Arabes après l'avènement de l'islam.

2. *L'histoire ancienne du Maghreb*

Un des rares historiens marocains à s'interroger sur la globalité de l'histoire du Maghreb est incontestablement Abdallah Laroui⁴. Dès 1970, critiquant «*le mythe ternaire*», il propose, «*en attendant qu'une historiographie économique et sociale se développe, [...] de prendre la périodisation de l'historiographie politique comme moyen d'ordonner l'histoire elle-même et de l'exposer*»⁵ et définit ainsi une première et longue période allant jusqu'au milieu du VIII^e siècle ap. J.-C. «*durant laquelle le Maghreb, pur objet, ne peut être vu que par les yeux de ses conquérants étrangers*»⁶. Il faut préciser ici que l'historiographie maghrébine, des origines au XIX^e siècle, avec des noms aussi illustres que Ibn Idhari ou Ibn Khaldoun, prenait systématiquement l'avènement de l'islam comme point de départ de son récit.

Lors d'une récente table ronde organisée sur le thème de *La périodisation dans l'écriture de l'histoire du Maghreb*⁷, Mohamed Almoubaker⁸ a dénoncé le fait que très peu de chercheurs, notamment parmi les antiquisants,

⁴ Abdallah Laroui, *L'histoire du Maghreb, un essai de synthèse*, Paris, Maspero, 1970.

⁵ *Ibid.*, p. 17.

⁶ *Ibid.*, p. 15.

⁷ *La périodisation dans l'écriture de l'histoire du Maghreb*, Tables rondes coordonnées par Abdelhamid Hénia, en collaboration avec Abderrahmane El Moudden et Abderrahim Benhadda, 1^{re} Table ronde, Marrakech, 26-29 mai 2005, 2^e Table ronde, Tunis, 21-23 novembre 2005.

⁸ Mohamed Almoubaker, «La fin de l'Antiquité au Maghreb ou le Maghreb à la croisée des chemins», in *La périodisation dans l'écriture de l'histoire du Maghreb*, op. cit., p. 7.

s'interrogent sur la globalité de l'histoire du Maghreb: «*Tout se passe donc chez nos historiens comme si chacun a sa petite idée derrière la tête, mais en fait rarement étalage, considérant que la périodisation de l'histoire maghrébine est plutôt l'affaire d'un ouvrage de synthèse ou même d'un ouvrage de vulgarisation, voire d'un discours idéologique*». Et il ne manque pas de remarquer que les antiquisants du temps colonial n'ont jamais posé sérieusement la question de la périodisation de l'ensemble de l'histoire du Maghreb. Ils envisageaient seulement deux grandes périodes séparées par l'avènement de l'islam. «*C'est à eux que l'on doit cette fameuse vision de l'antiquité nord-africaine comme étant une succession de colonisation et de dominations extérieures: Phéniciens et Puniques, Vandales et Byzantins*». Ils étaient «*comme les autres historiens du Maghreb, enclins à ne voir dans la période islamique qu'une seconde série d'invasions, à commencer par «l'invasion arabe», puis turque et ibérique, et enfin franco-espagnole*».

Pour Mohamed Almoubaker, cette vision de l'histoire maghrébine est à la fois externiste dans ses sous-périodes (le critère périodologique étant ici politico-militaire) et interniste dans sa vision essentiellement binaire (le critère étant ici d'ordre culturel: l'islam).

Avec le temps, souligne Mohamed Almoubaker, «*la périodisation de l'histoire du Maghreb s'est enrichie à la fois en aval et en amont de la césure symbolisée par l'avènement de l'islam. En amont [...] l'Antiquité maghrébine s'est enrichie de sous-périodes de mieux en mieux délimitées grâce notamment à l'archéologie. Mais les principales dénominations sont restées les mêmes, c'est-à-dire liées aux dénominations étrangères. [...] Beaucoup plus important est le*

fait indiscutable que des progrès ont été faits dans la vision globale de l'Antiquité maghrébine, avec l'émergence même des périodes phénicienne et punique ou maurétanienne (au Maroc) en champs disciplinaires distincts, autrefois mis entre parenthèses par des auteurs avant tout romanisants.»

Mohamed Almoubaker termine son analyse en notant que ces progrès n'ont pas toujours été fructifiés au niveau des synthèses, et encore moins au niveau didactique ou de vulgarisation. Il évoque avec regret le fait que l'on continue dans certaines synthèses à insister encore trop sur la période romaine qualifiée d'«*apogée de la Tunisie antique*» et apprécie par contre la synthèse de François Decret et Mhamed Fanfar, *L'Afrique du Nord dans l'Antiquité*, qui «*reflète une plus grande actualisation des recherches, et surtout une vision plus interniste de la périodisation. Les royaumes berbères occupent une place plus importante, et la période romaine elle-même est traitée autant que possible thématiquement, en accordant une bonne place aux révoltes et aux schismes locaux, et en insistant sur la continuité et non point sur les épisodes*». Elle se veut par-là non seulement une synthèse, mais une histoire «*profonde*», «*vue de l'intérieur*», et non pas de Rome. Mais, s'interroge-t-il avec scepticisme, «*la périodisation elle-même est-elle pour autant fondamentalement mise en cause?*»

B. Au niveau du discours scolaire

1. L'histoire arabe ancienne

En Irak, comme en Syrie, l'histoire ancienne des Arabes est exaltée et les fastes des peuples sémites sont annexés à l'arabisme. En 1939, un responsable de l'éducation en Irak disait à un séminaire de professeurs: «*Vous voyez comment l'histoire est faite selon les besoins du*

moment; c'est une histoire en formation.» En application de ce principe, il expliqua que: «L'histoire arabe compte des milliers d'années d'existence; c'est par négligence qu'on la fait commencer au message du Prophète... Tout nous invite à lever fièrement le visage quand nous considérons l'histoire des empires sémitiques formés dans le Croissant fertile. La Chaldée, l'Assyrie, l'Égypte, l'Afrique [sic], l'Égypte des Pharaons ou Carthage; tout cela doit nous persuader que la civilisation du monde actuel repose sur les fondations jetées par nos ancêtres. Ces empires et les territoires qui en dépendent sont tous notre propriété; ils nous appartiennent et ils existent pour nous; nous avons le droit de nous glorifier à leur sujet et de rendre hommage à leurs hauts faits, exactement comme nous avons le droit d'aimer et d'exalter la gloire de Nabuchodonosor, Hammourabi, Sargon, Ramsès, Tout-ank-Amon, de la même manière que nous tirons gloire et orgueil de 'Abd ar-Rahmân ad-Dâkhil, 'Abd al-Malik b. Marwân, Hârûn ar-Rashîd et al-Ma 'mûn.»⁹

Cette volonté d'arabiser l'histoire sémite, qu'on trouve particulièrement chez les Syriens et les Irakiens, ne se rencontre pas dans les manuels d'histoire marocains. On y observe cependant, et de façon constante, un grand intérêt accordé à l'histoire de l'Orient antique et même parfois un souci de mettre en valeur les liens qui ont pu exister entre «le pays des Arabes» et ces civilisations orientales, susceptibles de légitimer chez l'élève marocain un sentiment de fierté: «Les Sémites parlent des langues voisines et sont originaires de la Péninsule arabe»; «Depuis le début du IV^e millénaire avant J.-C., des

groupes de peuples sémites ont commencé à quitter leur pays d'origine, poussés vers le nord de la Péninsule arabe à cause des vagues de sécheresse successives que celle-ci a connues. Ainsi, les Akkadiens et les Chaldéens se sont dirigés vers le Tigre et l'Euphrate, tandis que les Cananéens, et particulièrement les Phéniciens, se sont dirigés vers l'Assyrie; ces peuples se sont adaptés aux conditions des nouvelles régions et ont édifié des états puissants et des civilisations évoluées avant d'autres nations. Le pays des Arabes fut, de nouveau, au cours du VII^e siècle, le point de départ d'une mission de civilisation supérieure: l'islam.»¹⁰

2. L'histoire ancienne du Maghreb

L'introduction de l'histoire du Maghreb antique dans l'enseignement est une innovation qui date de l'époque coloniale: elle marque une rupture très nette avec la conception traditionnelle qui faisait commencer l'histoire du Maroc avec l'avènement de l'islam et rejetait l'époque qui lui est antérieure dans une obscurité quasi-totale. Après l'indépendance, le réaménagement des programmes et la réécriture de l'histoire scolaire, guidés par une volonté de retrouver sa mémoire, ont maintenu l'histoire du Maghreb/Maroc dans une continuité plus longue en intégrant au patrimoine national aussi bien les résistances amazighs que l'œuvre des Carthaginois et des Romains. Cette histoire antique permet, en outre, de marquer la dimension amazighe des Maghrébins et le début d'une histoire commune et solidaire où la personnalité de chacun des pays est encore en gestation mais que les péripéties de l'histoire mettront en évidence au travers des contradictions et des solidarités.

⁹ Cité in Gustav E. Von Grunebaum, *L'identité culturelle de l'Islam*, Paris, Gallimard, 1973, p. 91.

¹⁰ *L'histoire ancienne*, 2^e Année Secondaire, Casablanca, Dar at-Takafa et Dar al-Kitab, 2^e édition, 1972, p. 255.

Cette histoire antique, tant pour le Maghreb que pour l'ensemble de La Méditerranée, a été supprimée de l'enseignement fondamental (primaire et collège) entre 1991 et 2002, à un moment où l'enseignement religieux, accompagnant une politique hâtive d'arabisation, a pris le dessus sur des disciplines profanes comme la philosophie ou l'histoire¹¹. Toutefois, avec l'avènement du Roi Mohammed VI, une réforme éducative a vu le jour, et pour que l'enseignement de l'histoire ne soit pas déphasé par rapport à la nouvelle politique en faveur de la culture amazighe¹², la période de l'Antiquité a réintégré les programmes d'histoire, tant au niveau de l'enseignement primaire qu'à celui de l'enseignement secondaire (cycle préparatoire), avec une mise en valeur des « *royaumes amazigh et leur lutte contre les Romains* »¹³.

II. L'INTÉRIORISATION DU MOYEN ÂGE

A. Au niveau du discours savant

1. « Le Moyen Âge » arabo-musulman

Dans sa démarche analogique, entre les périodisations occidentale et islamique, Abdallah Laroui considère que les historiens arabo-

¹¹ À l'époque, je m'étais soulevé contre une telle politique en soulignant « *que l'histoire scolaire est un enjeu important qui engage notre esprit et notre identité, et que son sort ne peut relever d'un quelconque pouvoir pédagogique-administratif travaillant dans le secret. Que pense le corps social d'une telle mutilation dans sa mémoire? Qu'en pensent nos historiens et nos éducateurs? Hier, c'était la philosophie. Aujourd'hui, c'est l'Antiquité. Pour quelle valeur culturelle sonnera le glas demain?* »: Mostafa Hassani Idrissi, « Les malheurs de Clio au Maroc », *Al Bayane*, 5 mai 1993.

¹² La création en 2002 de l'Institut Royal de la Culture Amazighe en est un signe fort.

¹³ *Fadae Al Ijtima'iyyat, 1^{re} Année du Secondaire, Cycle préparatoire*, Rabat, Imprimerie El Maarif, 2004, pp. 27-31.

musulmans « *traitent de l'histoire médiévale* » quand, traditionnellement, « *ils racontent l'histoire des Arabes après l'avènement de l'Islam et ils rattachent à cette histoire ce qu'ils savent sur les Romains, les Francs, les Rois de l'Inde et autres* » et quand « *ils font la chronique de peuples non arabes comme les Turcs ou les Berbères, etc.* »¹⁴.

Et c'est dans le cadre de cette « *correspondance implicite* » entre les deux périodisations traditionnelles, islamique et occidentale, que Abdallah Laroui présente la périodisation de l'histoire islamique proposée par l'historien américain Marshall G. S. Hodgson¹⁵. Ce dernier, dans sa tentative d'intégrer l'histoire islamique dans l'histoire mondiale, distingue cinq grandes périodes dont les trois premières concernent le « *Moyen Âge* »:

- Une période de genèse constituée des trois premiers siècles depuis environ l'an 700 jusqu'à environ l'an 1000 et que Hodgson nomme *la période de la civilisation abbasside classique* (bien que, précise-t-il, au début et à la fin de la période, après 945, ce ne furent pas les Abbassides qui gouvernaient), avec comme pôle culturel Bagdad.
- La période s'étendant de la chute du pouvoir abbasside, au X^e siècle, à l'instauration du pouvoir mongol, au XIII^e siècle, correspond à peu près, selon Hodgson, à ce qu'on appelle en Europe « *le haut Moyen Âge* ». Elle a vu naître Ferdawsî, Ghazâlî, Saladin, Ibn 'Arabî, et Saadi.

¹⁴ Abdallah Laroui, *Le concept d'histoire, op. cit.*

¹⁵ Des textes de cet auteur ont été réunis, traduits de l'américain et préfacés par un historien marocain, Abdeslam Cheddadi, *L'Islam dans l'histoire mondiale*, Paris, Sindbad, 1998.

- Après «*le haut Moyen Âge*» succède une troisième période que G. S. Hodgson situe entre 1250 et 1500 et qu'il qualifie de «*Moyen Âge tardif*», étant donné qu'elle continue de façon moins brillante la plupart des courants culturels développés au cours de la période précédente. C'est la période pendant laquelle les pays islamiques apprirent à vivre sous une autorité non musulmane¹⁶.

Pour Abdallah Laroui, cette proposition de périodisation n'est pas en contradiction avec la périodisation traditionnelle courante chez la majorité des musulmans. Sa seule conséquence en est la modification du sens. Le Haut Moyen Âge, qui désigne pour les Occidentaux une période d'éclatement politique, de déclin culturel et de repli économique, devient, dans la périodisation de G. S. Hodgson, une période d'expansion, de prospérité et de création. Le découpage temporel a été vidé de tout sens et est devenu une articulation formelle. Abdallah Laroui en arrive à résumer le problème périodologique de la façon suivante : ou bien nous utilisons la période comme une durée vide de sens et on lui donne, selon les cas, un sens particulier (déclin, continuité ou progrès) et la comparaison devient impossible ; ou bien nous donnons à chaque période un sens précis et, à ce moment-là, elle n'occupera plus la même position sur l'échelle du temps pour chaque nation et chaque société. Dans ce dernier cas, la comparaison devient possible entre deux périodes analogues mais décalées dans le temps.

¹⁶ La quatrième période se situe entre 1500 et 1800, quand le contrôle commercial de l'Océan Indien passa des mains des musulmans à celles des Européens. La cinquième, à partir de 1800, quand fut établie l'hégémonie occidentale mondiale, *op. cit.*, pp. 175-226.

C'est justement cette question de sens que soulève Mohamed Houach. Scandalisé par le fait que l'expression «*Moyen Âge*» couvre à la fois l'histoire européenne et l'histoire arabe, il met en avant les différences de sens que véhiculent ces deux périodes chez les uns (les Arabes) et chez les autres (les Européens), en s'interrogeant, interloqué : «*de quel droit colle-t-on à cette période de prospérité la dénomination de Moyen Âge qui signifie sous-développement et ignorance ? Quelle signification, ou sens, retient l'étudiant, ou l'homme ordinaire, lorsqu'il recourt à cette terminologie utilisée fréquemment pour signifier stagnation, sous-développement ? [...] Et pourquoi ne pas la nommer période de rayonnement et la faire débiter avec l'année de l'hégire en 622 ap. J.-C., et non pas avec la chute de Rome ?*»¹⁷

2. «*Le Moyen Âge*» maghrébin

Pour Abdallah Laroui, cette période, qui commence par l'arrivée de l'islam et s'étend jusqu'au XIV^e siècle, est d'une extrême importance dans l'histoire du Maghreb, puisqu'elle marque le passage du «*Maghreb dominé*» à «*l'autonomie conquise*» : il s'agit du «*Maghreb impérial*» qui «*va échapper à sa situation d'objet, en se reconnaissant dans un mouvement idéologique à caractère religieux, qui va donner naissance à des villes-États, à des principautés, et enfin à des empires. L'histoire du Maghreb sera confondue avec celle de ces mouvements idéologiques.*»¹⁸

Mohammed Fatha, qui a pris part à la table ronde sur *La périodisation dans l'écriture de l'histoire du Maghreb*, citée plus haut, ne manque pas de relever les différences entre le Moyen Âge européen et le Moyen Âge maghrébin, et de critiquer l'usage fait de la périodi-

¹⁷ *Ibid.*, pp. 104-106.

¹⁸ *Ibid.*, p. 15.

sation ternaire en général et du Moyen Âge en particulier, comme armature des programmes d'histoire dans l'enseignement supérieur¹⁹ et comme cadre de recherche universitaire au Maroc.

Toutefois, dans la dernière partie de son intervention, consacrée au Moyen Âge dans la recherche universitaire au Maroc, Mohammed Fatha termine par quoi il aurait pu commencer, à savoir se demander si l'expression métaphorique de Moyen Âge correspond ou non à la réalité de l'histoire du Maroc. Sa réponse, argumentée, est assez nuancée. En effet, à travers la comparaison des parcours historiques des deux rives de la Méditerranée, il montre que le Moyen Âge n'a pas eu les mêmes manifestations dans l'Occident chrétien et dans l'Occident musulman (Maghreb et Andalousie). Certes, les deux espaces ont connu des invasions pendant cette période, mais ni en même temps, ni avec la même durée, ni surtout avec les mêmes conséquences. Ici et là, on a ressenti la nécessité d'une unification territoriale, mais alors qu'en Occident musulman les fondements tribaux et religieux ont assuré à des entités politiques nationales la prééminence jusqu'au XI^e siècle,

¹⁹ Mohammed Fatha évoque deux problèmes essentiels liés à l'enseignement du Moyen Âge dans les universités marocaines : 1/ Il s'agit d'un Moyen Âge court, qui, pour des raisons idéologiques ou scientifiques, n'aborde pas cette période qui s'étend du milieu du V^e siècle jusqu'aux conquêtes musulmanes, occultant ainsi la présence byzantine, les mouvements religieux et sociaux, le kharijisme et les Barghwata... 2/ Il s'agit d'un enseignement où prédominent le politique et l'événementiel et qui reste donc peu imprégné par les nouvelles orientations de la recherche qui adoptent l'approche problématisante centrée sur des questions historiques précises. La réforme en cours, celle des filières, n'a pu se soustraire que dans de rares cas au quadripartisme historique et à la périodisation dynastique : « L'enseignement de l'histoire médiévale et la question de périodisation » (en arabe), in *La périodisation dans l'écriture de l'histoire du Maghreb*, op. cit.

dans l'Occident chrétien des facteurs de changement se sont mis à l'œuvre pour le sortir du déclin dans lequel il était plongé depuis le milieu du V^e siècle. Enfin, alors que la période du Moyen Âge se termine en catastrophe pour le Maghreb, avec notamment l'occupation ibérique des côtes du Maghreb qui va plonger dans une crise qui débouchera sur l'occupation coloniale, elle a une issue plus heureuse pour l'Occident chrétien, la Renaissance, l'initiative en Méditerranée et la maîtrise de la navigation dans l'Atlantique.

Que faut-il en conclure ? Suffit-il de dire que le Moyen Âge a des manifestations différentes dans les deux espaces considérés, pour en déduire que l'usage de la catégorie est inadéquat pour l'histoire du Maghreb ?

Selon Mohammed Fatha, les relations de guerre et de paix, les relations commerciales qui reliaient les deux rives de la Méditerranée et l'installation de commerçants européens dans certaines villes du Maghreb et de commerçants maghrébins dans certaines villes d'Europe, malgré les barrières religieuses de part et d'autre, peuvent être tenus comme éléments qui rendent possible le recours à cette unité temporelle du fait de la contemporanéité, de l'échange et de la coexistence, mais en tenant compte des rythmes spécifiques à chacune des deux parties.

Mais pour le Moyen Âge, comme pour les Temps modernes, au Maghreb comme dans le reste du monde arabo-musulman, « *le bornage de l'historiographie dynastique* » continue d'être le cadre chronologique de nombreuses études²⁰. D'autres, au contraire, ont privilégié

²⁰ Un exemple : Mohamed Hajji, *L'activité intellectuelle au Maroc à l'époque Sa'dide*, Rabat, Publications de Dar El Maghrib, 1976, 2 vol.

«le cheminement insensible du social» dans leur périodisation²¹.

B. Au niveau du discours scolaire

1. «Le Moyen Âge» arabo-musulman

Le «Moyen Âge» arabo-musulman commence, dans les manuels scolaires marocains, avec l'avènement de l'Islam en 610 ap. J.-C. (l'année de l'hégire correspondant à 622) et s'achève avec la chute de Grenade en 1492. Les auteurs marocains des programmes et des manuels d'histoire ont toujours qualifié cette période de «médiévale» sauf entre 1990 et 2002, années pendant lesquelles, sous l'effet d'une traditionalisation de l'enseignement de l'histoire, l'histoire de l'Antiquité a disparu de l'enseignement fondamental et l'histoire médiévale, devenant le début de l'histoire, y a occupé une place prépondérante avec un découpage spécifique qui distinguait, dans l'histoire islamique, une période arabe allant jusqu'à la destruction de Bagdad en 1258 et une période ottomane allant jusqu'à couvrir tout le XVI^e siècle. Il s'agissait en somme d'une conception moins arabiste de l'histoire islamique mais portant pour l'essentiel sur l'aire sunnite dont le Maroc fait partie. Les nouveaux programmes et manuels d'histoire sont revenus, depuis 2002, à une périodisation «plus classique» et à une place plus modérée pour le Moyen Âge²², du fait de la

réhabilitation de l'Antiquité et d'une percée du temps présent dans l'histoire scolaire.

Mais, par-delà ces variations périodologiques, il est permis d'avancer que le souci de se définir par rapport à l'*autre* et d'exalter son propre passé est une constante dans les manuels du Maroc indépendant. L'histoire du Moyen Âge est l'occasion de mettre en valeur l'apport de la civilisation arabo-musulmane à l'Occident chrétien. L'histoire qui est, pour les époques moderne et contemporaine, interrogée pour identifier un mauvais génie responsable du déclin et du «*retard*» pris sur l'Europe, cette histoire est, pour l'époque médiévale, visitée pour lui faire livrer les prestiges d'un passé susceptible de rassurer les enfants d'un peuple dont on cherche à diminuer les complexes vis-à-vis de l'Occident et à le conforter dans son propre héritage. Cette assurance et ce confort ne visent pas à dresser une barrière face aux valeurs occidentales; au contraire, ils créent une prédisposition psychologique facilitant l'accueil de ces valeurs. «*C'est une tendance caractéristique dans la communauté d'accueil d'interpréter le changement venu de l'extérieur (d'ordinaire éprouvé comme une conquête ou un progrès) comme autochtone. En règle générale, les obstacles psychologiques inhérents à l'acceptation d'un changement sont d'autant plus vite abaissés que ce changement est compris comme autochtone. [...] Un élément d'emprunt est assimilé avec le plus de sûreté quand son origine étrangère a été oubliée [...] La tendance est de donner à ce qui vient du dehors l'apparence d'un produit autochtone, chaque fois que c'est possible. Un emprunt est vu comme le recouvrement d'un cadeau fait à l'Occident bien des siècles auparavant.*»²³

²¹ Un exemple: Mohamed Kably, *Société, pouvoir et religion au Maroc à la fin du Moyen Âge*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1986.

²² Cette période médiévale se répartit sur les deux premières classes du secondaire préparatoire (collège). En 1^{re} année, sous le titre «Le rayonnement de l'islam au Moyen Âge», elle s'étend de l'avènement de l'islam aux Croisades et en 2^e année, sous le titre «L'État marocain au Moyen Âge et à l'époque moderne», elle s'étend jusqu'à la prise de Ceuta en 1415 et la chute de Grenade en 1492.

²³ Gustav E. Von Grunebaum, *op. cit.*, pp. 2 et 16.

2. « Le Moyen Âge » maghrébin

Les ruptures qui délimitent le Moyen Âge maghrébin sont: au départ la conquête musulmane (milieu du VII^e siècle) et à l'arrivée la chute de Grenade en 1492, annoncée par le désastre almohade en 1212 à Las Navas de Tolosa. Les sous-périodes adoptées sont les règnes et les dynasties qui véhiculent, selon Fatma Ben Slimane, « une vision <stato-centrée> attachée à l'existence d'une continuité de l'histoire qui, d'une part, estompe le changement et les ruptures, et d'autre part, demeure aveugle aux temporalités multiples qui peuvent coexister ou se recouper. Cette vision de l'histoire [...] valorise le fait politique et met en avant l'histoire de l'État. »²⁴

Alors que le Moyen Âge, au Maroc, était instrumentalisé, jusqu'à une date récente, pour développer une conscience historique maghrébine, il semble aujourd'hui se replier sur un discours plus nationaliste.

En effet, l'époque médiévale était lue comme une histoire solidaire mettant en exergue les principaux événements qui ont touché tout le Maghreb: conquêtes arabes et résistances à ces conquêtes, kharijisme éclatant à un extrême et se répercutant à l'autre extrême du Maghreb, tentative d'unité venue de l'Est par les Fatimides et une autre, effective mais de courte durée, venue de l'Ouest par les Almohades et agressions ibériques s'en prenant aux côtes méditerranéennes et atlantiques du Maghreb. Diverses entités politiques maghrébines constituaient la trame de ce récit historique: le tripartisme du Maghreb était mis en valeur aghlabide ou hafside

(Tunisie), rustumide ou abdelwadide (Algérie) et idrisside ou mérinide (Maroc)²⁵.

Aujourd'hui, par contre, l'échelle maghrébine avec ses diverses composantes a été abandonnée au profit d'une « *histoire de l'État marocain* »²⁶. L'histoire du reste du Maghreb et de l'Andalousie n'entre en ligne de compte que lorsqu'elle s'insère dans l'histoire du Maroc et de ses dynasties idrisside, almoravide, almohade ou mérinide. Le renoncement à l'échelle maghrébine n'est pas sans relation avec les problèmes algéro-marocains à propos du Sahara occidental et leurs retombées négatives sur le projet d'édification du Grand Maghreb arabe.

III. L'INTÉRIORISATION DES TEMPS MODERNES

A. Au niveau du discours savant

1. Les « Temps Modernes » arabo-musulmans
Cette période, située généralement entre la prise de Constantinople en 1453 et l'Expédition napoléonienne d'Égypte en 1798, peut-elle être qualifiée de moderne?

La réponse de Mohamed Houach est ici, comme pour les deux périodes précédentes (antique et médiévale), négative. Il argumente sa réponse en procédant à une comparaison entre l'histoire de l'Europe, occidentale plus précisément, et l'histoire arabe au cours de ces siècles.

En effet, selon l'auteur, si l'histoire moderne signifie pour l'Europe sortir des « temps obs-

²⁴ Fatma Ben Slimane, « L'historiographie de la Tunisie « moderne » entre héritage et questionnements », in *La périodisation dans l'écriture de l'histoire du Maghreb*, Tables rondes coordonnées par Abdelhamid Hénia, *op. cit.*, p. 4.

²⁵ *L'histoire de l'époque médiévale, 3^e Année Secondaire*, Casablanca, Dar an-Nachr al-Maghribiyya, 2^e édition, 1972, pp. 248-250.

²⁶ *Fadae Al Ijtima'iyyat, 2^e Année du Secondaire, Cycle préparatoire*, Rabat, Imprimerie El Maarif, 2004, pp. 6-21.

curs» du Moyen Âge et entrer dans l'ère de la Renaissance et de la modernité dans différents domaines, elle marque l'arrêt de toute innovation pour le monde arabe et le début d'un retard que l'Europe mettra à profit pour imposer ses vues impérialistes «civilisationnelles». Pour Mohamed Houach, le monde arabe entrerait à son tour dans une période moyenâgeuse obscure; sa situation était même devenue pire que celle de l'Europe: celle-ci avait su préserver l'essentiel de son intégrité territoriale et ses défaites militaires n'ont pas entraîné pour autant des défaites civilisationnelles; le monde arabe, par contre, occupé de bout en bout, perdrait confiance en son projet sous la pression du progrès européen²⁷.

Cette vision «tranchée» de l'histoire qui alterne le clair et l'obscur d'une période à l'autre entre l'Europe et le monde arabo-musulman est atypique. Elle pêche par excès tant pour le Moyen Âge européen que pour l'époque moderne arabo-musulmane²⁸.

Abderrahman El Moudden considère, quant

à lui, que les Ottomans étaient dans une certaine mesure des «passeurs de modernité»: en effet, «par sa position géopolitique, son implication directe dans les affaires européennes, ses multiples relations avec la plupart des pays européens et le caractère précoce de ses relations, l'Empire ottoman se situait à une longueur d'avance par rapport à d'autres régions ou pays arabo-musulmans pour ce qui est de la découverte des réalités modernes de l'Europe, ce qui par conséquent en faisait le creuset potentiel où les ressortissants de ces régions ou pays venaient s'informer et/ou se familiariser avec ces réalités»²⁹.

2. Les «Temps Modernes» maghrébins

Abdallah Laroui place cette période entre celle du «Maghreb impérial», qui s'étend jusqu'au

Marshall G. S. Hodgson, qui soutient que la Modernité doit être considérée, entre le XVI^e et XVIII^e siècle, comme un processus global touchant toutes les parties du monde, souligne que «les deux siècles qui vont de 1500 à 1700 furent à tout prendre une époque d'institutions relativement solides, d'une vie intellectuelle empreinte de confiance, et surtout, d'une création esthétique imposante. Vers 1700, la structure sociale et institutionnelle de chacun des trois empires [ottoman, séfévide et mogol] était affaiblie, et peu après 1700, tous les trois montraient des signes de déclin», op. cit., p. 222.

²⁹ Abderrahman El Moudden, in «Les Ottomans, passeurs de modernité», in Abderrahman El Moudden & al. (dir), *Les Ottomans et le monde méditerranéen: nouvelles approches*, Robet, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, 2003, p. 20. C'est dans ce sens que vont également les propos de Fatma Ben Slimane: «Modernité ne se contredit pas avec ottomanité. La Régence de Tunis a connu sur le plan territorial des formes et des techniques de contrôle territorial qui se distinguent nettement des périodes antérieures, hafsides ou autre. Il y a réellement, quand on prend en considération les stratégies développées par le pouvoir à Tunis, une véritable rupture par rapport à la période pré-ottomane: quadrillage territorial, liste fiscale de plus en plus complexe qui permet au pouvoir d'avoir une représentation, même embryonnaire, de son territoire, personnel administratif représentant le pouvoir sur l'ensemble de l'espace de la régence... autant d'attributs de la modernité politique conçue comme un fait universalisable», op. cit., p. 12.

²⁷ Mohamed Houach, op. cit., pp. 106-107.

²⁸ Pour Fernand Braudel, par exemple, il faut attendre le XVIII^e siècle pour que le monde arabo-musulman montre des signes de déclin. «Avec le XVI^e siècle, l'Islam tire profit à nouveau de sa situation intermédiaire entre Ouest et Est. La grandeur turque durera jusqu'à l'époque des tulipes», jusqu'au XVIII^e siècle. [...] Cette machine se détache, à la longue, mais pas avant le XVII^e siècle finissant. [...] Quoi qu'il en soit, l'Empire turc n'est pas, d'entrée de jeu, cet «homme malade» qu'allait, sans vergogne, maltraiter la diplomatie des grandes puissances au XIX^e siècle. L'Islam turc a fait longtemps grande, très brillante, redoutable figure [...] De même la Perse des Séfévides [...]. De même le Grand Mogol [...]. À Istanbul, le XVIII^e siècle est l'époque des tulipes», les véritables et les stylisées, reconnaissables entre mille: sur les faïences, sur les miniatures, sur les broderies, le motif revient inlassablement. L'époque des tulipes», un beau nom pour une époque qui n'a été ni sans grâces ni sans force», *Grammaire des civilisations*, Paris, Flammarion, 1993, pp. 121-124.

XIV^e siècle, et celle du Maghreb colonial qui commence à partir du XIX^e siècle et lui donne ce titre assez ambigu : « *L'équilibre de la décadence* ». Fatima ben Slimane relève cette ambiguïté : « *Que signifie décadence? Et s'il y a vraiment décadence par rapport à qui ou à quoi?* »; en répondant à cette question, elle souligne les limites de la proposition d'Abdallah Laroui pour cette période : « *Il est clair que pour l'auteur, ce déclin est à mettre en rapport avec l'Europe, puisque, nous dit-il, « au moment [...] où les pays méditerranéens occidentaux connaissent la Renaissance, les grandes découvertes, l'expansion coloniale, par une sorte de concomitance négative, les pays maghrébins entrent dans une sorte de moyen âge pendant lequel le commerce tarit, l'agriculture recule, le pouvoir s'éparpille* ». Ce constat qui reste valable, pour le XVI^e siècle, l'est moins pour les siècles suivants »³⁰.

Dans son introduction à l'époque moderne, dans un ouvrage collectif sur l'histoire du Maroc, Brahim Boutaleb s'interroge : « *Les historiens marocains peuvent-ils de leur côté définir une « époque moderne » dans l'histoire du Maroc? [...] Il s'agit de savoir si à la fin du XV^e et au début du XVI^e siècle, des éléments nouveaux sont intervenus dans le courant de notre histoire qui en ont bouleversé le sens et modifié l'orientation* ».

Sa réponse, dans un premier temps, est qu'il n'y a pas dans l'histoire du Maroc « d'époque moderne » au sens européen : « *On est frappé de voir qu'une coupe longitudinale reproduit fidèlement le schéma d'Ibn Khaldoun. Comme les Mérinides aguerris avaient naguère succédé aux Almohades affaiblis, les Saadiens ont au XVI^e siècle pris la place des Mérinides. Par*

conséquent, point de révolution mais seulement des révoltes qui élèvent au pouvoir une famille ou une tribu lorsque la famille ou la tribu ont parcouru le cycle de l'ascension, de la « citadinisation » et de la décadence. Or point de révolution, point « d'époque moderne » ! [...] Le XVI^e siècle n'est pas non plus marqué par de grands bouleversements sociaux. Notre société au Moyen Âge, comme toutes les sociétés médiévales, était féodale. Après le XVI^e siècle, a-t-elle évolué? Or nulle trace dans cette société d'une classe ou d'une catégorie comparable à la bourgeoisie européenne, qui eût pu servir de véhicule à des idéaux révolutionnaires ».

Dans un deuxième temps, la réponse est que les quatre derniers siècles, de l'histoire du Maroc, se distinguent nettement de la période médiévale : « *Une observation de détail servira de première illustration. Notre pays au Moyen Âge était connu sous le nom de « Maghreb », au sens très large et très imprécis du mot. Certes aucun pays au Moyen Âge n'a eu de vraies frontières. Mais notre mouvance politique s'étendait vers le Nord aussi bien que vers le Sud, de même que vers l'Est, comme indifféremment.*

Le Mot « Maroc », au contraire, apparaît avec les Saadiens. Il résulte, on le sait, de la contraction de Marrakech, capitale principale; soit la partie pour le tout, mais un tout fortement réduit. La contraction par elle-même devient révélatrice: nos limites géopolitiques imprécises par excès pendant le Moyen Âge sont devenues imprécises par défaut depuis le XVI^e siècle.

C'est dire qu'entre-temps nous sommes passés de la position offensive à celle moins confortable de la défensive. De sorte que l'année 1492 est aussi significative pour nous que pour les pays d'Europe, par la chute de Grenade comme par le voyage de Christophe Colomb. La chute de

³⁰ Fatma Ben Slimane, *op. cit.*, p. 7.

Grenade sonne le glas de l'Andalousie sous mouvance maghrébine. La découverte des Amériques consacre l'expansion européenne; dès lors notre seul souci est de la contenir. »³¹

B. Au niveau du discours scolaire

1. Les « Temps Modernes » arabo-musulmans

Les « Temps Modernes » arabo-musulmans commencent, dans les manuels scolaires marocains, soit avec la prise de Constantinople par les Ottomans en 1453 soit avec la chute de Grenade en 1492, et s'achèvent avec l'Expédition napoléonienne d'Égypte en 1798. Comme pour l'Antiquité ou le Moyen Âge, les manuels, anciens ou actuels, ne jugent pas utile de faire réfléchir les élèves sur le sens de cette période. Une exception à cette règle : un des nouveaux manuels se fixe au départ d'initier les élèves au concept de « *périodisation historique* ». L'objet d'étude étant « Les transformations générales du monde méditerranéen et la construction de la modernité du XV^e au XVIII^e siècle », le manuel en question propose à partir de deux lignes du temps deux périodisations :

- une périodisation européenne où figure le Moyen Âge de la chute de Rome, en 476, à la découverte de l'Amérique en 1492. Entre les deux dates, une césure imprécise se situant au milieu du XI^e siècle pour séparer la période féodale, une période de repli, de la période d'éveil de l'Europe occidentale. Figure également la période moderne (celle de la marche de l'Europe vers la modernité) jusqu'en 1789 et jusqu'à la période contemporaine (celle de la domination du monde par l'Europe) ;

- une périodisation islamique constituée des mêmes périodes, mais avec des bornes différentes et des sous-périodes aux sens différents. Le Moyen Âge débute avec l'hégire en 622 et s'étend jusqu'à la chute de Grenade en 1492. La fin du XI^e siècle, correspondant au début des Croisades, est définie comme une césure entre une période d'expansion et de prospérité de la civilisation islamique et une période où commence le repli du monde islamique. La période moderne s'étend jusqu'à l'expédition napoléonienne en Égypte en 1798. Cette période est également subdivisée à partir d'un XVI^e siècle caractérisé à la fois par l'expansion ottomane et les débuts de l'intervention européenne. La période contemporaine voit ainsi la soumission du monde islamique à l'impérialisme européen.

À partir de ces deux périodisations, l'élève est convié, entre autres activités, à localiser la période à étudier et à décrire le sens de l'évolution historique qui caractérise l'Europe occidentale d'une part et le monde islamique d'autre part. L'objectif étant de dégager deux étapes majeures dans les rapports entre les deux rives de la Méditerranée : l'équilibre, puis le déséquilibre.

Hier comme aujourd'hui, les manuels d'histoire interrogent cette période pour identifier un mauvais génie responsable du déclin et du « retard » pris sur l'Europe. À l'instar de Bernard Lewis, les auteurs marocains semblent se demander « *Que s'est-il passé ?* » Dans l'un des anciens manuels qui traitent de cette période, une comparaison est établie entre pays européens et pays musulmans. L'élève est convié à saisir l'écart qui s'était creusé dans les domaines économique, politique et scientifique, entre les pays européens

³¹ Brahim Boutaleb, « Les réactions face à l'expansion européenne », in Jean Brignon & al., *Histoire du Maroc*, Casablanca, Hatier, 1967, pp. 180-182.

qui se « hâtaient dans la voie du progrès scientifique et économique » et les pays musulmans où « la mentalité d'ankylose et de conservatisme empêchait tout changement et toute innovation » :

- « Dans le domaine économique, il n'y a eu, depuis Ibn Khaldoun, aucune innovation dans la pensée économique et l'horizon des préoccupations de l'État resta limité à l'agriculture et aux impôts alors que les États européens passaient du régime féodal au capitalisme commercial et à la révolution industrielle.
- Dans le domaine politique, les structures médiévales héritées du califat abbasside prédominaient et il n'y a eu aucune innovation dans la pensée politique et les institutions publiques alors que les États européens se frayaient un chemin vers la démocratie et les régimes constitutionnels.
- Dans le domaine scientifique, il y a eu un arrêt de la recherche et de l'Ijtihad chez les Musulmans alors que l'Europe s'était lancée dans les découvertes scientifiques à côté des grandes découvertes géographiques. »³²

Dans une société où la tradition et le modernisme constituent l'un pour l'autre un frein et un concurrent, le sens de ce type de discours est clair. Tendus vers l'avenir, ils ne cherchent pas à reproduire la tradition qu'ils critiquent mais à modifier la société, lui fixant des idéaux qui s'appellent : industrialisation, démocratie constitutionnelle et culture rationnelle. Dans la critique de la mentalité d'ankylose et de conservatisme, un idéal est

³² *L'histoire du Monde moderne*, 4^e année secondaire, Casablanca, Dar an-Nachr al-Maghribiyya, 5^e édition, 1976, pp. 87-88.

fixé : effectuer la transition d'une société traditionnelle à une société moderne³³.

2. Les « Temps Modernes » maghrébins

Les ruptures qui délimitent les « Temps Modernes » maghrébins dans les manuels d'histoire marocains sont imprécises et variables : au départ, il y a la chute de Grenade en 1492, mais la prise de Ceuta en 1415 est également soulignée comme une césure dans l'histoire du Maroc et même de l'Occident musulman ; à l'arrivée, il y a l'occupation de l'Algérie en 1830 qui marque un tournant pour l'ensemble du Maghreb, mais il y a pour le Maroc d'autres dates importantes : 1822 qui, avec la disparition de Moulay Slimane, symbolise la fin d'une politique de repli et le début d'une histoire plus que jamais déterminée par des facteurs extérieurs et 1844, avec la bataille d'Isly lors de laquelle le Maroc connaît sa première grande défaite depuis sa victoire à la bataille de Oued el Makhazine (dite des Trois Rois) en 1578.

L'époque moderne permet aux auteurs des manuels d'histoire de présenter un Maroc qui s'est distingué du reste du Maghreb par un sursaut national qui lui a permis de repousser non seulement les Ibériques mais également les Ottomans, et ce, contrairement à l'Algérie et à la Tunisie qui ont dû payer le soutien des

³³ « Dans le monde islamo-arabe, notamment, l'histoire des sociétés n'est pas censée aller dans le sens du progrès défini par la démocratie, la constitution des États-Nations ou le socialisme, mais bien l'accomplissement de l'Islam ; ne sont historiques que les faits et événements qui y contribuent », Marc Ferro, « Visions de l'histoire et périodisation, une typologie », in *Périodes. La construction du temps historique*, Paris, Éditions ÉHÉSS, 1991, p. 100. Marc Ferro a raison s'il parle d'une histoire théologique, mais dans ce cas ce n'est pas singulier à l'Islam. Par contre, s'il parle de l'histoire savante ou scolaire, ou même du simple sens commun, il se trompe lourdement.

Turcs par leur inféodation à l'État ottoman: «*Le Maghreb extrême a pu, sous la direction des Saâdiens, récupérer la plupart de ses territoires et jouir d'une totale indépendance; de même les Maghreb central et oriental ont bénéficié de la solidarité musulmane qui a amené l'État ottoman à les secourir face aux convoitises coloniales.*»³⁴

L'idée d'une conscience nationale précoce chez les Marocains transparaît dans un autre passage du même manuel: «*Les Marocains, perdant confiance dans les Wattassides, se sont mobilisés derrière les zaouïas pour défendre leur patrie. La famille des Chérifs saâdiens s'est distinguée à la tête des combattants et s'est emparée du pouvoir avec comme objectif: chasser les occupants étrangers du Maroc. Dès lors commence une période de plus de deux siècles de lutte nationale.*»³⁵ L'avènement du chérifisme et la naissance d'un sentiment national sont ainsi associés pour marquer la singularité des Temps Modernes pour le Maroc.

Quelques réponses aux questions de départ

1. Lorsqu'il appréhende l'histoire de son pays ou de sa région (le Maghreb) et de son aire de civilisation (l'aire arabo-musulmane), un Marocain, à l'évidence, n'a pas de l'Antiquité, du Moyen Âge, des Temps Modernes ou de l'époque contemporaine, que je n'ai pu aborder ici, la même perception qu'un Européen a de ces périodes canoniques lorsqu'il aborde l'histoire européenne. Et si, malgré les critiques, cette

périodisation est aujourd'hui encore maintenue grâce à un effort d'adaptation ou d'intériorisation, c'est qu'elle semble permettre d'intégrer l'histoire islamique dans la trame de l'histoire mondiale ou du moins méditerranéenne. L'histoire islamique et l'histoire européenne sont si liées que les ruptures adoptées dans la périodisation de part et d'autre de la Méditerranée restent assez proches. Mais l'abandon, ici et là dans le monde, du paradigme eurocentrique, rend le quadripartisme historique obsolète³⁶. Des périodisations de l'histoire mondiale, combinées avec des périodisations à échelle macrorégionale se présentent aujourd'hui comme des alternatives à adopter. Dans le débat sur la périodisation dans l'écriture de l'histoire du Maghreb, les historiens maghrébins semblent avoir été plus soucieux de décrire ou de décrire une situation que de faire des propositions innovantes.

2. L'histoire savante et l'histoire scolaire pratiquent régulièrement la périodisation. Cependant, il y a lieu de distinguer «*entre la périodisation comme acte de production et la période comme produit de cet acte, entre les périodes préconstruites qui sont souvent un*

³⁶ Fatma Ben Slimane a souligné dans son intervention, citée plus haut, que les critiques sur la périodisation «à trois temps» portent sur plusieurs points:

- questionnement concernant les dates retenues comme limites aux ères historiques (pourquoi telle date fait sens et pas une autre);
- remise en cause du contenu attribué à chaque période. Ainsi le Moyen Âge, longtemps perçu par les historiens comme une période marquée par l'obscurantisme et la stagnation, retrouve, sous la plume de Jacques Le Goff, dynamisme et créativité. L'historien prolonge la durée de cet «*autre Moyen Âge*» jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, soit jusqu'à la Révolution française;
- remise en cause de son inadéquation avec des aires et des civilisations non européennes.

³⁴ *L'histoire du Monde moderne*, 4^e Année Secondaire, op. cit., p. 36.

³⁵ *Ibid.*, p. 28.

obstacle au développement de l'intelligence historique et l'art de construire la périodisation qui est une façon d'apprendre à gérer la durée sociale»³⁷.

L'histoire scolaire au Maroc reste marquée par les périodes préconstruites³⁸. Mais celles-ci sont-elles suffisamment remises en question par l'histoire savante au Maroc? À l'évidence oui. Mais est-ce que les historiens marocains pratiquent assez la périodisation comme acte de production pour libérer l'histoire du Maroc de la périodisation canonique ou dynastique? Aucun travail de synthèse n'a été réalisé à ce jour pour intégrer les acquis de près de quarante ans de recherches sur l'histoire du Maroc et refléter ainsi le renouvellement en matière de périodisation³⁹.

3. La périodisation globale⁴⁰, à quelque échelle que ce soit (nationale, macrorégionale ou mondiale)⁴¹, requiert une claire vision du déroulement des faits historiques. Mais inversement, la périodisation globale s'impose pour l'intelligibilité des faits, elle est un outil d'investigation jouant

le rôle d'hypothèse ou de modèle. Pareil au navire construit, nous dit Fernand Braudel, l'intérêt du modèle « est de le mettre à l'eau et de voir s'il flotte, puis de lui faire monter ou descendre [...] les eaux du temps. Le naufrage est toujours le moment le plus significatif »⁴². La remise en question de la périodisation canonique et dynastique, ne correspond-t-elle pas aujourd'hui à une prise de conscience historique accompagnant la transition démocratique au Maroc? ❧

³⁷ André, Ségol, « Périodisation et didactique: le « Moyen Âge » comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », in *Périodes. La construction du temps historique*, op. cit., p. 109.

³⁸ Mostafa Hassani Idrissi, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 180.

³⁹ L'Institut Royal pour la Recherche sur l'Histoire du Maroc, créé récemment, se donne comme objectif prioritaire la réalisation d'une telle synthèse.

⁴⁰ J'entends par périodisation globale un découpage du temps, des origines à nos jours, en grandes périodes. Ce découpage ne se manifeste que dans des synthèses. Les périodisations particulières de telle ou telle recherche s'insèrent dans cette périodisation globale en la renforçant ou en la remettant en cause.

⁴¹ J'ai développé ailleurs cette question d'échelle d'observation en histoire (locale, nationale, macrorégionale et mondiale), Mostafa Hassani Idrissi, op. cit., pp. 53-62.

⁴² Fernand Braudel, *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969, pp. 71-72.

ROLAND-PIERRE PILLONEL-WYRSCH, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

1. INTRODUCTION

Avant d'examiner la conception du temps durant la période classiquement nommée Moyen Âge¹ pour dégager ses spécificités et ses similitudes avec notre conception actuelle, il importe de préciser le cadre de cette présentation par cinq remarques liminaires.

Tout d'abord la période traitée commence environ en 400 ap. J.-C. et dure jusqu'à la réforme grégorienne. On peut en résumé ainsi les événements marquant du point de vue de la chronologie.

1. Augustin d'Hippone (347-430) donne les idées, qui vont être le fondement de la conception du temps durant toute la période en question.
2. Durant les siècles qui suivent on assiste à une période de discussions passionnées. Les idées d'Augustin sont diffusées, mais les clercs subissent aussi d'autres influences, comme celles de Jérôme, d'Ambroise de Milan, d'Isidore de Séville, de Victor d'Aquitaine, ... Il y a des interprétations différentes, voire contradictoires. Les disputes concernent surtout la durée de l'univers et la date de Pâques, et elles ont la plupart du temps les îles britanniques comme théâtre.
3. Le concile de Whitby à la fin du VII^e siècle et en 725 l'écriture *du De Temporum Ratione* par Bède le Vénérable calment les esprits dans les îles britanniques.
4. En 782, Alcuin, disciple de Bède, prend la tête de l'école palatine d'Aix-la-Chapelle et diffuse les idées de son maître sur le continent. Les monastères multiplient les copies, avec pas ou peu d'adaptation. Citons celles de Hraban Maur en 828 ou les cinq premières copies du monastère de Saint-Gall. Par la suite les idées de Bède seront enseignées pratiquement sans modification majeure jusqu'au début du XV^e siècle, mais dans le sens d'une description toujours plus technique de la chronologie adoptée et en omettant toujours plus le pourquoi des « parti pris ». Ainsi les conceptions sembleront toujours plus figées.
5. Lorsque l'absence d'explications des fondements devient trop importante, des astronomes, des mathématiciens, des penseurs comme Nicolas de Cues (1401-1464), se reposent la question du pourquoi et remettent en cause les acquis.

¹ On trouvera une bibliographie complète dans Roland-Pierre Pillonel-Wyrsh, *Le calcul de la date de Pâques au Moyen Âge. Analyse et commentaires sur "De Temporum Ratione" de Bède* (thèse de l'Université de Fribourg), Fribourg Academic Press, 2004.

6. Cette nouvelle réflexion aboutira, entre autres, à la Réforme du calendrier par Grégoire XIII en 1582.

Ma deuxième remarque liminaire concerne ce que l'on entend par « temps ». Si aujourd'hui nous sommes confrontés à des thèses donnant différentes étymologies au mot « temps », au Moyen Âge, on ne doute pas que c'est le verbe « temperare » (ordonner, régler) qui est à l'origine de « tempus », soit parce que le temps EST RÉGLÉ, soit parce que le temps RÉGLE notre vie. Dans les deux cas, le rapport de la divinité au temps est très fort, soit parce que c'est elle qui a réglé le temps, soit c'est elle qui règle la vie par l'intermédiaire du temps. Mais pour tous les érudits de cette époque, la divinité utilise régulièrement deux moyens différents pour ordonner le temps lui-même, ou nos vies à l'aide du temps: elle le fait soit par l'entremise de la nature, soit par celle des textes sacrés.



Image 1 : Grégoire XIII, l'auteur de la réforme du calendrier. (Anonyme, Collège St-Michel, Fribourg, fin du XVII^e siècle)

Nous allons traiter ce qui se passe dans la chrétienté, mais précisons que cette deuxième remarque est valable pour le monde musulman aussi, puisque le calendrier lunaire de 12 mois lunaires y est fixé par Mahomet lui-même.

On peut lire, par exemple :

1. Confirmant le rôle des textes sacrés: « *Le nombre de mois, auprès d'Allah, est de douze [mois], dans la prescription d'Allah, le jour où Il créa les cieux et la terre. Quatre d'entre eux sont sacrés: telle est la religion droite.* » (Sourate 9 – verset 36).
2. Confirmant le rôle de la nature: « *C'est Lui qui a fait du soleil une clarté et de la lune une lumière, et Il en a déterminé les phases afin que vous sachiez le nombre des années et le calcul (du temps). Allah n'a créé cela qu'en toute vérité. Il expose les signes pour les gens doués de savoir.* » (Sourate 10 – verset 5).

Avant cela, le monde arabe possédait un calendrier luni-solaire.

Ma troisième remarque liminaire concerne les inévitables apports extérieurs à la religion chrétienne, et ils sont très nombreux; mais ils sont réutilisés et organisés par l'Église (au sens très large du mot, et non au sens centralisé d'aujourd'hui). Les apports païens sont repris essentiellement des « résumés » donnés par les *Histoires naturelles* de Pline l'Ancien (23-79) et les *Saturnales* de Macrobie (fin IV^e / début V^e siècle)².

Dans un autre contexte, la quatrième remarque porterait sans doute le nom de théorème, tant elle est importante: si les idées de Saint Augustin sont déterminantes pour la conception de la nature du temps durant la période considérée, il faut en rappeler l'élément clé. Avant d'être converti au christianisme, le futur

² Une version française très accessible est disponible: Macrobius, *Les Saturnales, Livres I-III*, introduction, traduction et notes par Charles Guittard, Paris, Collection des Universités de France, 1997.

évêque d'Hippone professait le manichéisme, et il le faisait en grande partie car il récusait les livres antérieurs à l'évangile, principalement la *Genèse* ou *Josué*. Ainsi qu'il le dit lui-même, ce qui le décide à se convertir au christianisme, c'est d'entendre un maître apporter une nouvelle vision de ces livres: «*En l'entendant maintes fois donner une explication symbolique de tels et tels passages de l'Ancien Testament dont le sens littéral où je prenais me tuait*» (cf. livre V, XIV-24). C'est donc bien le symbolisme qui est décisif pour toute l'interprétation des textes sacrés et, par conséquent pour tout ce qui concerne le temps et sa mesure; ce sera particulièrement vrai pour toute l'interprétation de la semaine de la création du monde. On ne comprendra pas le sens donné au mot temps – *tempus* et à sa mesure entre 400 et 1400, si l'on n'y recherche pas les symboles. Et ceci est vrai pour les deux types de «livres écrits par la divinité», à savoir la nature et les livres prophétiques.



Image 2: Saint Augustin d'Hippone, à l'origine de la conception du temps qui s'imposera durant près de dix siècles. (Anonyme, Collège Saint-Michel, Fribourg, fin du XVII^e siècle)

Enfin, une dernière remarque concerne les trois aspects que peuvent prendre les discours de cette période sur le temps:

1. Le «STATUS»: l'aspect statique, ou plutôt cyclique, répétitif, qui donne un «goût d'éternité».
2. Le «CURSUS»: le temps qui a un début et une fin, au sens hébraïque du terme.
3. La «FINIS»: la fin du temps, l'éternité au sens propre, dont tout ce que l'on sait est qu'il sera très différent du «cursus»; par contre il y a dispute entre ceux qui pensent que l'on peut prévoir son arrivée et ceux qui le refusent. L'exemple le plus connu en est la controverse à propos de la fin du monde en l'an 1000.

Nous allons traiter en partie et séparément les deux premiers aspects, «status» et «cursus», qui marquent une ambivalence forte dans la perception du temps. Certes, cette ambivalence est largement antérieure à la période considérée dans cet exposé et elle nous influence encore fortement aujourd'hui. Mais, cela dit, c'est au Moyen Âge qu'elle s'est exprimée véritablement et qu'elle a été portée dans sa plus forte signification, notamment à propos des fêtes religieuses. Pour prendre un exemple dans le «status», la Passion et Pâques ne doivent pas seulement être l'objet d'un souvenir, mais véritablement être «vécus» une nouvelle fois chaque année.

2. STATUS: QUELQUES EXEMPLES DE SYMBOLISME

Comme premier exemple, prenons la répétition du cycle des **heures**, qui est bien a priori une division purement humaine. Dans l'Empire romain, on divise en 12 parties égales le temps qui sépare le lever du coucher du Soleil. L'heure d'hiver est donc beaucoup plus courte que l'heure d'été. Les cadrans solaires sont

établis à cet effet; les clepsydes fonctionnent avec des dispositifs de réglage qui permettent de modifier la durée d'une heure en fonction de la saison. Au Moyen Âge, les 12 heures du jour apparaissent désormais comme un impératif divin, lié au verset de Jean XI, 9: Jésus répondit: «*N'y a-t-il pas douze heures de jour? Si quelqu'un marche le jour, il ne bute pas, parce qu'il voit la lumière de ce monde*». En fait, il ne s'agit pas d'un ordre explicite, mais changer le nombre d'heures du jour rendrait ce verset incompréhensible, ce qui est contraire à l'impératif d'annoncer la bonne nouvelle.

Par contre, il ne semble plus nécessaire d'introduire des heures variables. L'argument est le suivant: le monde n'a pu être créé que parfait et ne dégénérer qu'ensuite. Cette perfection suppose l'égalité de la durée du jour et de celle de la nuit, c'est-à-dire la situation de l'équinoxe. L'heure utilisée doit donc être la division en 12 de la durée du jour à l'équinoxe. Bède insiste déjà pour que cette heure soit adoptée. Elle mettra encore quelque temps avant de s'imposer, mais c'est surtout à cause du manque de précision des instruments de



Image 3: Comme instrument de mesure, le cadran solaire a défié le temps, mais sa précision n'a pas toujours été la même. (Cadran solaire plein sud, Collège Saint-Michel, Fribourg, fin du XIX^e siècle)

mesure de l'époque. Mais ce changement de conception a des conséquences sur les instruments en question. Ainsi, comme on ne voit plus l'utilité de diviser précisément la durée de la lumière du jour, les cadrans solaires sont simplifiés par rapport à ceux de l'Antiquité.

Un deuxième exemple nous est donné par la manière de fixer le **début du jour**. Le problème est le même que pour fixer un «premier jour de l'année»: comme il s'agit de cycles, on ne peut fixer un «début» que ce soit selon une habitude ou selon un ordre divin. Ainsi les Perses faisaient débiter le jour au lever du Soleil, les premiers Athéniens à midi, les Égyptiens au coucher du Soleil, et les Romains à minuit. Les premiers chrétiens, en sujets de l'Empire, ont initialement adopté la manière de faire des Romains. Mais dès le début de la période considérée, cette manière de procéder est le sujet d'une remise en cause, due à Augustin d'Hippone, du fait de l'origine hébraïque du christianisme.

Quand les Hébreux ont-ils fixé le début du jour? Le verset biblique «*Dieu appela la lumière «jour» et la ténèbre il l'appela «nuit». Il y eut un soir, il y eut un matin: premier jour*» laisse une certaine ambiguïté quant au moment où doit débiter le jour. On sait que le sabbat devait commencer avec le coucher du Soleil, mais au début du Moyen Âge, sur la base de différents écrits comme les Saturnales de Macrobie, les clercs considéraient que les Hébreux faisaient débiter le jour au lever du Soleil, comme les Perses et les Babyloniens. Faut-il alors faire débiter le jour au lever du Soleil, selon l'ordre de la *Genèse*? Non, répondent les Pères de l'Église, et particulièrement Augustin, car ceci n'était valable qu'avant la Résurrection du Christ: avant celle-ci, il était normal que les Ténèbres suivent la Lumière;

c'était le symbole du fait que ce monde de ténèbres succédait au paradis perdu. Le Christ ressuscité, nous savons que la Lumière succédera à ce monde de ténèbres. Le jour doit donc désormais commencer au coucher du Soleil. On le voit encore une fois : la symbolique est déterminante.

L'aurait-elle été sans un autre argument des Pères de l'Église, argument repris par Bède et qui servira de base à l'enseignement médiéval : le signe de Jonas. En effet, on peut lire [Matthieu XII, 40] : « *De même que Jonas fut dans le ventre du monstre marin durant trois jours et trois nuits, de même le Fils de l'Homme sera dans le sein de la Terre trois jours et trois nuits.* » Or, si l'on s'en tient à considérer les durées, de la mort du Christ à sa Résurrection, il se passe au plus un jour et quelques

heures et deux nuits. Il faut déjà corriger cette impression en rappelant que dans l'Empire romain, chaque jour ou chaque nuit entamée comptait pour pleine. On remarque que, même ainsi, en faisant débiter le jour au lever du soleil, il n'y a que deux jours entamés entre le mort et la Résurrection (cf. tableau 1). Par contre, en adoptant le système de Bède, consistant à dire qu'il y a eu changement quant à la manière de placer l'origine du jour au moment de la Résurrection du Christ, on obtient les 3 jours.

Depuis, on en est revenu à la manière romaine du jour commençant à minuit. Sauf pour ce qui est de l'habitude de fêter Noël le 24 décembre au soir, ainsi que pour la réintroduction de la validité de la messe du samedi soir avec Vatican II. Mais le droit

CHANGEMENT DE DATE À MINUIT (Solution actuelle)	CHANGEMENT DE DATE AU LEVER DU SOLEIL (Solution pré-patristique)	MODIFICATION DU CHANGEMENT DE DATE À LA RÉSURRECTION (Solution prônée par Bède)
VENDREDI LEVER	VENDREDI LEVER	VENDREDI LEVER
VENDREDI MIDI	VENDREDI MIDI	VENDREDI MIDI
VENDREDI COUCHER	VENDREDI COUCHER	VENDREDI COUCHER
SAMEDI MINUIT	VENDREDI MINUIT	VENDREDI MINUIT
SAMEDI LEVER	SAMEDI LEVER	SAMEDI LEVER
SAMEDI MIDI	SAMEDI MIDI	SAMEDI MIDI
SAMEDI COUCHER	SAMEDI COUCHER	DIMANCHE COUCHER
DIMANCHE MINUIT	SAMEDI MINUIT	DIMANCHE MINUIT
DIMANCHE LEVER	DIMANCHE LEVER	DIMANCHE LEVER

Tableau 1 : Les différentes manières de compter le début du jour durant la semaine sainte.

canon dans sa version de 1983 précise bien : « *Can. 202: § 1. Par jour, on entend en droit la durée qui comprend 24 heures à compter de façon continue depuis minuit, sauf autre disposition expresse* ». Cette façon de faire perd la symbolique de la lumière qui doit succéder aux ténèbres, mais conserve le signe de Jonas... en tenant compte d'un ajout : le Christ est ressuscité au plus tôt à minuit, ce qui est effectivement désormais canonique.

Un exemple de tentative vaine de remplacer une habitude païenne nous est fourni par la semaine. Celle-ci doit être constituée de 6 jours et d'un septième de repos. Plus que l'ordre de la *Genèse*, les Pères de l'Église l'ont expliqué par la perfection du nombre 6 et non celle du nombre 7. 6 est en effet avec 1 le seul nombre constitué de la somme de ses diviseurs entiers. À cette perfection de la Création doit succéder le repos éternel, sans soir, le septième jour.

Mais, cette explication ne masque pas (et de fait les Pères de l'Église n'ont pas cherché à le masquer) le fait que la semaine de 7 jours est inspirée de la semaine babylonienne, basée sur la dédicace de chaque jour de la semaine à une « planète » connue (cf. tableau 2). Le septième jour de repos tient même au fait que « Saturne » est la plus lente des planètes. En substituant l'argument de la perfection à celui des planètes, les Pères voulaient transformer en ordre divin une habitude jugée païenne. Pour les mêmes raisons, les clercs n'ont pas ménagé leurs efforts pour tenter de changer les noms des jours. Le premier jour, celui de la Résurrection, doit devenir le « jour du Seigneur » et les autres devenir des jours de fête numérotés, lundi = *secunda feria*, mardi = *tertia feria*, et ainsi de suite. On connaît l'absence de succès de cette manière de faire. À la

notable exception de la langue portugaise qui a adopté la *segunda-feira*, etc., les langues européennes ont conservé l'usage des noms de planètes. C'est un cas d'échec de la symbolisation chrétienne des repères temporels.

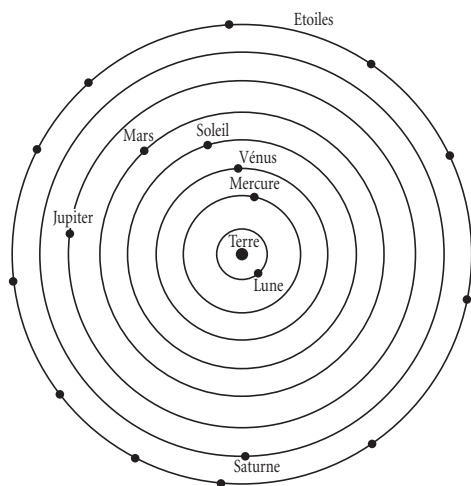


Tableau 2: L'univers babylonien, à l'origine des noms de nos jours de semaine.

3. STATUS: LES FÊTES RELIGIEUSES

À l'adoption du calendrier julien, le 25 décembre est le jour du solstice. En 321, au moment du concile de Nicée, les équinoxes et solstices sont fixés au 21 des mois concernés, mais évidemment la fête païenne du « soleil vaincu » est maintenue au 25. Le pape Libère, en 354, aurait fixé cette date pour Noël afin de concurrencer cette fête païenne. Mais très vite, les Pères de l'Église et les érudits du Haut Moyen Âge vont donner une interprétation symbolique à cette date. Ainsi la Conception du Christ doit être envisagée à l'équinoxe vernal : c'est la date de la perfection divine propre à la semaine de la création du monde. Dès lors, la naissance du Christ ne peut qu'intervenir au solstice d'hiver. Ceci nous amène un nouveau symbole : le Christ

naît au milieu de l'obscurité et il va faire grandir la lumière! Mais curieusement, si tout le monde utilise ce symbole, personne ne songe à déplacer la date de Noël au 21 décembre, en conformité avec le concile de Nicée!

Si l'on en vient à l'enseignement qui va être donné dans la période considérée, on constate que, lorsque Bède présente les questions liées au solstice et à l'équinoxe, il discute les auteurs qui affirment que l'équinoxe vernal a lieu le 21 ou le 25 mars, pour trancher en faveur des premiers, sans se soucier des dates auxquelles les uns ou les autres ont écrit, sans admettre que les dates aient pu changer entre-temps et donc que les deux aient pu avoir raison. De là va découler une mentalité propre à ne pas remettre en question l'éternité du cycle, du moins jusqu'à ce que d'autres enseignements, comme celui de Nicolas de Cues, ne voient le jour. Mais il faut ajouter que Bède présente les quatre dates clés d'une manière personnelle: il insiste pour dire que le 21 mars est la date sûre de l'équinoxe vernal et non le 25; le 25 juin pour le solstice d'été: c'est trop tard; le 25 septembre pour l'équinoxe d'automne: c'est peut-être un peu trop tard; le 25 décembre: il est possible que la vraie date soit un peu plus tôt. On voit donc qu'il n'est pas question de remettre en cause la date de Noël.

On notera, pour terminer sur ce sujet, que la symbolique des quatre dates clés de l'année est poussée encore plus loin si l'on considère le cas de Jean Baptiste. Le héraut de la pénitence doit avoir été engendré à l'équinoxe d'automne, quand la lumière décroît, et il naît au solstice d'été, au maximum de lumière, car sa lumière à lui est destinée à décroître, selon ses paroles dans Jean III, 30: «*Il faut que lui grandisse et que moi je décroisse*».

Mais de toutes les controverses auxquelles j'ai fait allusion pour la période allant d'environ 400 à 800, celle qui concerne la date de Pâques est sans doute la plus importante. La nécessité de trouver un mode commun à toute la chrétienté pour que Pâques soit fêté le même jour partout a très vite fait l'unanimité, en une époque où les médias ne pouvaient pas annoncer à toute l'Europe le moment de changer l'heure d'été. Mais le mode de déterminer ce jour a donné lieu à des débats passionnés opposant principalement trois types de comput: le comput celte, le comput romain et le comput égyptien. Ce dernier s'est finalement assuré l'avantage après au moins trois siècles de dispute. Certes il fallut que cela ne remette pas en cause la primauté romaine, et pour ce faire de nombreux papes ont rappelé que saint Marc, évêque d'Alexandrie, était en quelque sorte le porte-parole de Pierre (notamment par l'intermédiaire de l'évangile) et qu'il n'est donc pas étonnant que l'Égypte soit le porte-parole de Rome en matière scientifique et donc de comput.

Commençons par voir ce sur quoi tout le monde était d'accord, du moins dans la chrétienté officielle (je ne présente pas ici le manichéisme et les sectes gnostiques):

1. La résurrection ayant eu lieu un dimanche, Pâques doit être fêté un dimanche.
2. Pâques doit dans une certaine mesure correspondre à la Pâque juive, puisque tel est l'ordre de l'Ancien Testament, en particulier l'Exode. Or, elle est fêtée à proximité de l'équinoxe vernal lors d'une pleine lune (lune en âge 14), et elle est suivie d'une semaine de fêtes des Azymes (lune en âge 15 à 21).

Voyons maintenant en quoi les avis divergent (celtes, romains et égyptiens sont à prendre au sens de «tenant de tel ou tel comput», et non au sens ethnique).

1. Pour les Celtes, il faut prendre la pleine lune la plus proche de l'équinoxe vernal, que l'on soit avant ou après celle-ci; pour les Romains et les Égyptiens, il est impératif que Pâques ait lieu après l'équinoxe vernal.
2. Pour les Celtes, il faut prendre la date de Pâques le dimanche quand la Lune est en âge allant de 14 à 20; pour les Romains de 16 à 22 et pour les Égyptiens de 15 à 21.
3. Pour les Celtes et les Romains, en aucun cas Pâques ne doit dépasser le 21 avril (si aucune date ne convient, on prend la moins mauvaise); pour les Égyptiens, on peut aller jusqu'au 25 avril.

De fait, si le comput égyptien a fini par triompher, cela tient au fait que c'est celui qui a le mieux su asseoir sa symbolique. Voyons comment. Tout d'abord, si l'équinoxe vernal symbolise la perfection divine, la Lune, astre non lumineux par lui-même, symbolise l'Église qui a besoin de la lumière de la grâce du Sauveur. Or, il est exclu d'admettre que l'Église atteigne sa plénitude avant que ne soit manifestée la perfection divine. Affirmer le contraire serait adhérer à l'hérésie pélagienne, du nom d'un moine celte qu'a combattu Augustin d'Hippone et qui affirmait que l'homme peut obtenir son salut par sa seule force de volonté. Le comput celte qui prend en compte la pleine lune précédant l'équinoxe vernal est donc en faute. Cela dit, rien n'indique qu'il y ait une connivence entre les pélagiens et les tenants de ce comput, quand bien même Pélage était irlandais.

Par ailleurs, en choisissant, les âges de lune 14 à 20, les Celtes ne fêteront jamais le 21^e jour de la Lune, alors que ceci est prescrit par l'Exode. Plus grave, à cet égard est la situation des Romains, car ils peuvent fêter le 22^e jour, qui n'est absolument pas fêté selon l'Exode. Aucun ordre divin, ni surtout aucune symbolique ne peuvent être rattachés au fait de ne jamais dépasser le 21 avril comme date de Pâques. Par contre, en prenant pour règle de fêter Pâques le premier dimanche après que soit apparue la première pleine lune qui suit l'équinoxe vernal, les âges possibles de la lune sont de 15 à 21, soit exactement ce qui est demandé dans l'Exode.

Mais alors et l'âge 14 de la Lune? Celui qui correspond à la Pâque proprement dite? D'abord, il faut relever que c'est une fête d'une autre nature que celle des Azymes. De fait, les Hébreux y commémorent le jour où les premiers nés Égyptiens ont été frappés de morts, contrairement aux enfants des Hébreux, dont les portes étaient marquées du sang d'un agneau sacrifié. Pour les Chrétiens, l'Agneau sacrifié est le Christ, les enfants marqués de son sang sont les baptisés. On pratiquera donc le baptême dans la nuit qui précède Pâques, et donc périodiquement l'âge 14 de la Lune sera fêté par une cérémonie qui correspond symboliquement à celle des Hébreux.

Par cet exemple, on voit que décidément, le symbole représente l'argument décisif de toute querelle importante en matière de temps.

4. CURSUS: LES SEPT ÂGES DU MONDE

En traitant le cursus, on va voir, à l'aide d'un exemple, que là encore le symbole joue les premiers rôles. Si la semaine de la création du monde, ainsi que la décrit la *Genèse*, est à prendre littéralement selon Ambroise de Milan, pour Augustin d'Hippone, elle est

avant tout une description allégorique de l'histoire de l'humanité et de son salut: à chaque jour va correspondre un âge. L'enseignement qui en découlera va concilier les interprétations littérales et allégoriques. Le tableau ci-dessous présente un résumé de l'interprétation allégorique.

1 ^{re} semaine	Âges du monde	Remarques
<p>1^{er} jour Dieu crée la lumière.</p> <p>Dieu sépare l'obscurité de la lumière.</p> <p>Le soir vient.</p>	<p>1^{er} âge L'homme est placé au milieu des beautés du paradis.</p> <p>Les enfants de Dieu sont séparés de leur semence.</p> <p>Peu après la naissance des « géants » (<i>Genèse</i> VI, 1 à 4), la Terre est corrompue, Dieu regrette son œuvre et veut détruire la Terre par une inondation.</p>	<p>Selon les premières chroniques, cette période dure 2242 ans.</p> <p>Pour Bède, cette période dure 1656 ans.</p> <p>Il n'est pas possible de donner une durée selon la chronologie actuelle, puisque l'on n'admet pas le déluge comme événement historique.</p>
<p>2^e jour Un firmament est suspendu au milieu des eaux.</p> <p>Le soir vient.</p>	<p>2^e âge L'arche de Noé est suspendue au milieu des eaux, entre l'inondation et la pluie du ciel.</p> <p>Les hommes conspirent pour faire la tour de Babel; ils sont punis par la séparation des langues.</p>	<p>Selon les premières chroniques, cette période dure 1072 ans.</p> <p>Pour Bède, cette période dure 292 ans.</p> <p>Même s'il est difficile de dater précisément l'apparition de l'homme, on peut néanmoins dire que la durée des deux premiers « âges » se chiffre en millions d'années</p>
<p>3^e jour Les eaux sont rassemblées, la terre sèche est ornée d'herbes et d'arbres fruitiers.</p> <p>Le soir vient.</p>	<p>3^e âge Tandis que les nations sont enracinées dans le culte des démons, Abraham quitte son pays et est porteur des fruits dont la graine sera les saints.</p> <p>Assaillis par les méchants, les Hébreux demandent un roi, contre la volonté de Dieu. Mais le nouveau roi massacre les prêtres et les prophètes et tout son clan est tué par les ennemis.</p>	<p>Selon les premières chroniques, cette période dure 942 ans.</p> <p>Pour Bède, cette période dure 942 ans.</p> <p>La chronologie admet environ 850 ans entre la migration d'Abraham et la prise de Jérusalem par David.</p>

1 ^{re} semaine	Âges du monde	Remarques
<p>4^e jour Le ciel est orné des deux sources de lumière.</p> <p>Le soir vient.</p>	<p>4^e âge Le peuple de Dieu est renouvelé dans la foi en glorifiant David et Salomon; grâce à la splendeur de son temple, le voilà réputé dans le monde.</p> <p>Le peuple est de nouveau dans le péché; comme conséquence, il est déporté à Babylone et le temple est détruit.</p>	<p>Selon les premières chroniques, cette période dure 485 ans.</p> <p>Pour Bède, cette période dure 473 ans.</p> <p>Actuellement, on admet que cette période va d'environ 1010 à 587, et dure donc un peu plus de 400 ans.</p>
<p>5^e jour Dieu crée les poissons et les oiseaux, qui se multiplient.</p> <p>Le soir vient.</p>	<p>5^e âge Israël se multiplie en Chaldée. Une partie du peuple vole vers les plaisirs célestes en soutenant Jérusalem; l'autre partie souffre entre les fleuves de Babylone sans pouvoir s'enfuir.</p> <p>Alors que la venue du Sauveur est imminente, le peuple juif est tributaire des Romains et opprimé par des rois étrangers, à cause de ses mauvaises actions.</p>	<p>Cet âge est celui des livres de l'Ancien Testament postérieurs à II Par.</p> <p>Pour Bède, cette période dure 589 ans.</p> <p>Elle dure 581 ans selon la chronologie contemporaine.</p>
<p>6^e jour La Terre est remplie de créatures vivantes et l'homme est créé à l'image de Dieu.</p> <p>La femme est façonnée à partir d'une côte de l'homme pendant son sommeil.</p> <p>Le soir vient.</p>	<p>6^e âge Le Sauveur apparaît pour recréer l'homme à l'image de Dieu.</p> <p>Pendant qu'il « dort » sur la croix, l'eau et le sang coule du flanc du Christ, donnant naissance à l'Église qui lui est consacrée.</p> <p>Le temps des persécutions de l'Antéchrist sera venu.</p>	<p>Cet âge est à celui du Nouveau Testament et de ce que nous appelons l'« ère chrétienne » ou « notre ère », mise à part une discussion sur l'année de la naissance du Christ.</p> <p>Contrairement à certains de ses contemporains, Bède refuse de fixer une date, même approximative, pour la fin des temps. Il ne peut donc donner une durée pour cette période.</p>
<p>7^e jour Le travail est fini. Dieu se repose et bénit ce jour, désormais le Sabbat. Il ne lui associe aucun soir.</p>	<p>7^e âge Quand les Justes auront achevé leurs vies célestes, leurs Âmes se reposeront dans une autre vie qui ne sera jamais entachée de peine, et qui culminera avec la Résurrection.</p>	<p>Cet âge n'est pas à situer dans la suite chronologique du 6^e, car en fait il a déjà commencé dans le 1^{er} âge, à savoir dans <i>Genèse</i> IV, 8.</p>

Tableau 3: L'interprétation allégorique de la semaine de la Création, telle qu'enseignée à la suite d'Augustin d'Hippone.

Selon les durées que l'on attribue aux différents âges, on arrive à la conclusion que les cinq premiers âges durent cinq mille ans environ. De là à affirmer que le sixième âge, commençant avec la naissance du Christ et qui doit s'achever avec son retour et le Jugement Dernier, dure environ mille ans, il n'y a qu'un pas, aisément franchi par de nombreux clercs, mais fortement récusé par d'autres: le débat sur la fin du monde de l'an mil prend ainsi naissance par l'interprétation symbolique de la première semaine de l'humanité.



Image 4: Saint Ambroise de Milan, dont l'interprétation littérale de la Genèse ne sera scientifiquement pas contredite avant Darwin, mais qui devra coexister longtemps avec l'interprétation allégorique de Saint Augustin d'Hippone. (Anonyme, Collège Saint-Michel, Fribourg)

CONCLUSION

Durant ce bref survol de la conception dite médiévale du temps, j'ai surtout insisté sur son originalité. Certains auteurs sont frappés par le fait que pour les clercs du Moyen Âge, le temps n'existe que s'il est mesurable; d'autres disent le contraire et trouvent qu'il est difficile de transformer en unités de mesure les repères temporels adoptés à l'époque. Les deux positions me paraissent également contestables. L'idée selon laquelle il n'y a « temps » que s'il y a « mesure du temps » est certes clairement exprimée par Bède, par exemple à propos de la création du Soleil et de la Lune; mais cette idée est également exprimée par Einstein, personnage décidément très peu médiéval. Au contraire, c'est plutôt l'existence d'un temps indépendant de sa mesure qui est une caractéristique de l'époque allant de Galilée au début du XX^e siècle. Quant à la difficulté d'utiliser les repères temporels de cette époque, ce n'est guère qu'une question d'habitude perdue, comme l'usage des calendes, des nones et des ides.

Par contre le temps et sa mesure sont perçus durant cette époque sous l'angle d'une fonction de lien avec la divinité, non pas au sens de prophétie astrologique, mais de demandes de comportement et de rappels des ordres divins: les consignes imposées par les rythmes de la nature sont données à l'homme au même titre que les écrits sacrés, mais l'homme est libre ou non de les respecter. ☞

UNE PROPOSITION CONCEPTUELLE POUR LA RECHERCHE ET L'ENSEIGNEMENT DU TEMPS HISTORIQUE

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI, TARRAGONA, ESPAGNE

L'un des problèmes importants posés par l'enseignement du temps historique est lié au manque de modèle conceptuel. Cette question intéresse aussi la recherche puisque l'on ne peut pas étudier les représentations de l'apprenant à propos du temps historique sans un modèle conceptuel permettant une comparaison avec ses connaissances. Cependant, l'historiographie n'a pas élaboré de modèle du temps. On pourrait dire aussi qu'il y a une certaine dispersion dans les concepts temporels du fait que le temps est sujet d'étude dans divers domaines du savoir, de la philosophie aux sciences sociales jusqu'à la sociologie ou l'anthropologie. Le manque de modèle conceptuel peut expliquer la persistance d'un enseignement obsolète où la question de la temporalité reste associée à la seule chronologie.

Avant de proposer un modèle conceptuel du temps historique, il nous faut réviser les recherches portant sur la construction de la temporalité, en nous référant notamment à la psychologie, et tenir compte de l'innovation dans l'enseignement du temps historique. Notre proposition s'appuie sur les apports de la philosophie et autres sciences sociales, en particulier le rôle du temps dans l'historiographie et la réflexion critique actuelle des historiens à propos du temps historique. Nous prendrons appui sur la didactique pour une amélioration de l'enseignement-appren-

tissage du temps historique. Ce modèle conceptuel répond au besoin de rénovation de l'enseignement de l'histoire (Pagès & Santisteban, 1999). La réflexion didactique permet aussi, dans une première étape, de rechercher les représentations du temps historique des maîtres en formation et d'améliorer la formation initiale (Santisteban, 2006).

1. LA RECHERCHE SUR LA CONSTRUCTION DE LA TEMPORALITÉ

Les premiers grands travaux portant sur la perception du temps et la construction de notions temporelles sont dus à Jean Piaget (1978). Il a organisé pour la première fois une théorie globale du développement du concept de temps au cours de l'apprentissage humain. Ses apports ont marqué la recherche sur l'enseignement de l'histoire. Actuellement, sa vision constructiviste de l'histoire est reprise d'une manière critique compte tenu d'un certain mécanisme dans l'acquisition de la temporalité à un âge donné. Paul Fraisse (1967) a suivi les travaux de Piaget et apporté une vision plus complète sur la construction du concept de temps. Il a introduit les facteurs qui ont une influence dans la perception du temps: souhaiter que le temps passe, s'ennuyer, attendre ou être pressé sont des facteurs clés de notre perception du temps, de notre « sentiment du temps ».

Les critiques faites aux théories de Jean Piaget et à ses disciples sont diverses. En premier lieu, il faut tenir compte de l'importance du langage dans la construction d'une narration temporelle afin qu'en facilitant d'autres types de communication, on puisse démontrer qu'il est possible d'améliorer l'acquisition des notions temporelles et d'en avancer l'âge de l'apprentissage. Il est démontré qu'à l'aide de matériaux narratifs bien structurés, les enfants reconnaissent plus facilement une structure temporelle logique¹. En fait, les possibilités qu'offre l'œuvre de Piaget n'ont pas été totalement exploitées. Dans l'enseignement de l'histoire, les théories évolutives ont été appliquées de façon mécanique (Calvani, 1988).

D'autres travaux réfutent ceux de Piaget, notamment en ce qui concerne la vitesse comme élément non fondamental dans la formation de la notion de temps (Montagero, 1984). La temporalité s'acquiert à partir de la compréhension progressive de sa structure conceptuelle (Friedman, 1982). Mais la plupart des recherches en didactique et psychologie restent discrètes dans ce domaine. Bon nombre de travaux sont centrés sur l'âge de l'acquisition de la chronologie; cependant, on sait peu de chose des relations entre les expériences en temporalité et l'apprentissage du temps historique. De la même manière que l'on a besoin de l'acquisition de la latéralité corporelle pour s'orienter dans l'espace, on a pourtant probablement besoin

d'une compréhension du temps vécu pour l'apprentissage du temps historique.

Certains travaux ont montré que les enfants de sept ans maîtrisent quelques catégories temporelles telles que l'ordre de séquence des âges de leur famille (Thornton & Vukelich, 1988). D'autres recherches présentent des contradictions évidentes; en effet, les enseignants voient la chronologie comme un aspect fondamental de l'enseignement; cependant, l'enfant ne la maîtrise pas à la fin de sa scolarité (Pagès, 1999). Les enseignants considèrent que la chronologie est difficile à appréhender; et pourtant, des recherches ont montré que les enfants sont capables d'identifier et d'expliquer les changements, ce qui est pour le moins contradictoire (Lautier, 1997).

2. PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU TEMPS HISTORIQUE

Parmi les travaux portant sur l'enseignement du temps historique, nous retiendrons ceux d'Ivo Mattozzi (1988) et d'Antonio Calvani (1988). Le premier situe l'éducation temporelle au centre de la formation historique et pose ainsi la question de l'interaction entre les concepts historiques et les concepts temporels (Mattozzi, 1988, p. 74). Il considère que les concepts temporels jouent le rôle d'organiseurs cognitifs aussi bien pour les événements quotidiens que dans le processus de compréhension de l'histoire.

Dans les écoles, la réalité est encore loin d'une rénovation de l'enseignement du temps historique. À la fin de la scolarité, les apprentissages effectués à propos du temps historique

¹ Voir les travaux de Brown, Amy L. (1975): « Recognition, Reconstruction and Recall of Narrative Sequences by Preoperational Children », *Child Development*, 46, pp. 156-166. Et ceux de Stein, Nancy L. et Glenn, Christine G. (1982): « Children's Concept of Time: The Development of a Story Schema », in Friedman, William J. (ed.), *The Developmental Psychology of Time*, New York, Academic Press, pp. 255-282.

rassemblent une série d'éléments isolés, de faits, de personnages et de dates, quelques idées préconçues sur des concepts tels que la révolution, la crise ou le progrès. L'histoire n'est pas là pour que l'apprenant mette en rapport passé et présent, et encore moins pour qu'il se fasse des représentations de l'avenir. L'enseignement de l'histoire ne comprend pas l'idée d'avenir; c'est une histoire de musées qui représente le temps historique comme une accumulation de données et de dates. L'enseignement de l'histoire et de la temporalité doit partir du présent et des problèmes de l'apprenant.

L'histoire doit stimuler la réflexion critique sur la société dans le but de contribuer à la formation des valeurs démocratiques (Evans, 1996). La perspective critique doit être travaillée et il faut rompre la structure chronologique à partir d'une série de thèmes en vue de l'intervention sociale, comme par exemple l'idée de race et d'ethnicité, de classes sociales, de genre, de sexualité et de pouvoir. Il faut remettre en question les catégories temporelles que l'on présente comme des catégories naturelles alors qu'elles ne sont que des constructions sociales. Il faut déconstruire le concept de périodisation utilisé actuellement (Ferro, 1991). La périodisation est présente dans les manuels et les programmes, mais on n'enseigne pas à périodiser.

Dans un autre travail, Ivo Mattozzi (2002) considère que la pensée temporelle est formée d'un réseau de rapports dont font partie les faits personnels ou historiques d'une manière plus ou moins structurée. L'enseignement de la chronologie doit être repris, mais à partir d'une série de concepts temporels fondamentaux tels que le changement, la durée, la succession, les rythmes temporels ou les qualités

du temps historique (Stow & Haydn, 2000). Hilary Cooper (2002), pour l'éducation maternelle et les premières années de l'éducation primaire, propose d'affronter la compréhension des changements dans le temps à partir des différents aspects de la temporalité ou des concepts temporels: a) la mesure du temps qui passe; b) les séquences chronologiques; c) la durée; d) les causes et les conséquences des changements; e) les différences et les similitudes entre le passé et le présent; f) le langage du temps; g) et enfin, la construction du concept de temps chez les enfants.

Les rapports entre passé, présent et avenir sont fondamentaux pour un bon apprentissage de la temporalité. La formation à la citoyenneté est fondamentale pour un bon apprentissage de la temporalité. La formation à la citoyenneté demande de situer les expériences personnelles dans une dimension temporelle, de contextualiser les actions de chacun et de construire les concepts temporels afin d'expliquer l'histoire et la réalité présente (Audigier, 2003). La conscience historique est une conscience temporelle. Tous les êtres humains, dont l'apprenant, existent dans le temps historique, sont liés au passé, et, peut-être, participeront à la construction de l'identité (Tutiaux-Guillon, 2003).

3. ÉPISTEMOLOGIE ET DÉCONSTRUCTION DU TEMPS HISTORIQUE

La revue *Scientific American* a publié un volume consacré à l'étude du temps selon une perspective interdisciplinaire. On y retrouve la physique, la biologie ou la neurologie, la philosophie et les sciences sociales. Dans un article portant sur la philosophie du temps,

on pose la question suivante: «*Est-ce que les philosophes peuvent aider à expliquer le temps qui échappe aux physiciens?*» (Musser, 2002, p. 14). D'autres travaux adoptent aussi une perspective interdisciplinaire; la physique, la littérature, l'anthropologie, et même la génétique. Le temps philosophique ou psychologique ne semble pas différent; la différence réside dans le fait qu'il existe un concept unique du temps observé à partir de différentes perspectives (Ramos, 1992).

Le temps de la philosophie, de la psychologie, les études de la sociologie et de l'anthropologie sur le temps², dépend d'une épistémologie du temps depuis des perspectives d'études différentes, mais complémentaires. Pour l'histoire, la plupart des travaux qui font référence au temps historique sont centrés sur la critique du temps linéaire de l'historicisme, la réinterprétation d'auteurs comme Braudel (1984) ou la description de l'évolution historique du concept dans le débat philosophique. Le travail sur l'histoire conceptuelle de Reinhart Koselleck (1993) est une exception, mais ses apports sur l'existence d'une multiplicité de temps dans l'histoire n'ont pas une application généralisée.

L'analyse du temps historique est l'un des éléments qui peut aider à redéfinir le rôle de l'histoire et des historiens. Elle implique une réflexion sur les instruments de l'histoire elle-même en mobilisant des concepts de première importance relevant de la pensée métahistorique. Dans ce processus de rénovation, les apports d'autres sciences sociales sont

² Que nous avons analysées dans un autre travail: Santisteban, Antoni, (2005): *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*, Thèse de doctorat, Université Autonome de Barcelone.

également fondamentaux. L'histoire conceptuelle nous rapproche ainsi de la compréhension historique. Sa relation avec l'histoire sociale peut par ailleurs nous suggérer un changement conceptuel (Koselleck, 1993); sans parler d'autres perspectives encore représentées par l'histoire culturelle, l'histoire des mentalités ou l'étude historique de la culture populaire. C'est dans le contraste entre différentes cultures et différents modèles linguistiques et de conceptualisation du temps que l'on appréhende toute la pluralité de sens du concept de temporalité (Gurevitch, 1979, p. 260).

Chaque culture a sa propre représentation du temps et chaque période de l'histoire a connu des mécanismes de prédominance des systèmes de mesure de la gestion du temps. On peut aussi comparer la conception du temps à des époques différentes. Chaque société répond à des besoins concrets quant au temps. Actuellement, par exemple, la révolution scientifique de l'informatique impose une priorité du temps de la mémoire artificielle afin d'accumuler de l'information et d'y avoir accès. La représentation du temps à différentes époques historiques, au Moyen Âge ou pendant l'industrialisation (par exemple Thompson, 1979) constitue un indice d'attitudes sociales ou de relations avec le pouvoir particulières.

Norbert Elias (1989) a fait une critique du temps historique utilisé dans la recherche historique prédominante. Il a prétendu que l'histoire n'aidait pas à comprendre un présent où les citoyens des sociétés industrielles (postindustrielles) souffraient de «*la pression du temps sans la comprendre*» (p. 217). D'un autre côté, les tentatives visant à appliquer les idées occidentales sur le temps historique à des

cultures différentes ne facilitent pas la compréhension de la réalité de ces cultures. L'histoire est en train de réaliser un processus de déconstruction du temps aux références multiples, à commencer par la sociologie ou l'anthropologie, voire la physique et la philosophie. Les origines de la représentation dominante du temps sont à rechercher au XIX^e siècle, à la suite de la science newtonienne et, en parallèle, grâce à la professionnalisation de l'histoire. Le temps historique a ainsi permis d'établir les niveaux de développement de chaque nation (Appleby, Hunt & Jacob, 1998).

Une nouvelle conception du temps historique partant de l'histoire requiert des stratégies interdisciplinaires. Les théories d'Einstein ont marqué toute la science, y compris l'histoire. La conception newtonienne d'un temps unique a laissé place à la multiplicité des rythmes et des temporalités, ce qui a enrichi l'étude de la société. C'est pour cette raison que l'imposition d'un temps particulier (celui de l'Occident) n'a guère de sens. Notre culture est en effet figée dans une vision linéaire du cours de l'histoire qui interprète constamment les changements comme des améliorations et des progrès.

L'historiographie revendique une nouvelle conception du temps historique et a découvert l'importance de la temporalité dans la construction de l'histoire: «*Essayer de prévoir l'avenir en interprétant le passé est quelque chose que les gens ne peuvent pas éviter. Ils ont besoin de le faire*» (Hobsbawm, 1998, p. 53). Pour l'histoire, le nouveau modèle de temps doit être construit depuis l'interdisciplinarité. C'est en cela que l'histoire coïncide avec la philosophie, la psychologie ou d'autres sciences sociales où le temps s'entend comme structure conceptuelle complexe qui aide à

comprendre le sens et les relations de la temporalité humaine. La didactique des sciences sociales peut élaborer un modèle conceptuel du temps, une synthèse des divers apports entendu comme un véritable besoin.

4. UNE PROPOSITION DE STRUCTURE CONCEPTUELLE DU TEMPS HISTORIQUE DANS UNE PERSPECTIVE CRITIQUE

Cette proposition est présentée sous la forme d'une structure conceptuelle pour les raisons suivantes: a) le temps est un métaconcept; b) le temps s'explique comme une structure conceptuelle complexe (Friedman, 1982; Montagero, 1984); c) les concepts temporels sont des opérateurs cognitifs (Mattozzi, 1988); d) un modèle conceptuel est nécessaire pour la déconstruction et la reconstruction du temps historique. La perspective critique pour l'enseignement de l'histoire joue ici un rôle important. Le modèle prend particulièrement en compte le changement social comme objectif fondamental de l'étude de l'histoire. Les rapports entre le passé, le présent et l'avenir dans l'analyse de la temporalité humaine sont prioritaires. La mesure du temps est prise comme une forme de pouvoir de même que la prédominance du temps de la narration historique. Enfin, la perspective critique apparaît aussi dans la gestion et le contrôle du temps lui-même, ainsi que dans la représentation de l'avenir en tant que construction humaine de l'intervention sociale.

Cinq blocs de concepts temporels forment la structure générale de cette proposition, représentée sous forme de schémas conceptuels correspondant chacun aux différents concepts de son sous-système.

- 1) **Les qualités du temps.** a) Irréversibilité; b) Indissolubilité par rapport à l'espace; c) Relativité; d) Multiplicité.
- 2) **Les délimitations du temps.** 2.1. Selon le domaine d'application: a) Croyances: temps religieux; b) Science: temps physique ou biologique; c) Expérience: temps social ou personnel. 2.2. Selon l'origine ou la nature: a) Portée: temps fini ou infini; b) Directionnalité: temps linéaire ou cyclique; c) Pensée: temps objectif ou subjectif.
- 3) **La temporalité humaine.** 3.1. Passé: mémoire et souvenir. 3.2. Présent: instant, événement. 3.3. Avenir: a) Croyances: eschatologie, vision apocalyptique, millénarisme, entre autres aspects; b) Idéologies: utopie; c) Science: prospective.
- 4) **Le changement et la continuité.** 4.1. Concepts pour évaluer les qualités du changement: a) Selon l'angle d'observation: de courte ou longue durée; b) Selon le degré d'incidence: conjoncture, structure; c) Le rythme: cycles, crises. 4.2. Concepts pour évaluer la concrétisation des changements: a) Selon les critères de vitesse-accelération: évolution, révolution; b) Quantification: croissance, développement; c) Maturation: transition, transformation. 4.3. Evaluation du processus (ordre ou désordre): a) Tendances négatives: décadence; b) Tendances positives: modernité et progrès.
- 5) **Prédominance et gestion du temps en tant que connaissance et pouvoir.** 5.1. Mesure physique du temps: a) Instruments de mesure: calendrier, horloges; b) Chronologie: succession, simultanéité. 5.2. Classification et explication des faits: a) Classification temporelle: périodisation; b) Explication historique: causale et intentionnelle. 5.3. Contrôle et pouvoir sur le temps: a) Distribution du temps: temps de travail et loisir; b) Restructuration du temps: contrôle du temps personnel; c) Construction de l'avenir: intervention sociale.

Passons maintenant à une analyse des concepts des deux blocs de la proposition: **la temporalité humaine et le changement et la continuité.**

4.1. Les trois catégories de la temporalité humaine: passé, présent et avenir

Les trois catégories de la temporalité humaine sont le passé, le présent et l'avenir. L'interaction entre ces catégories a eu une grande importance dans la création de la revue *Annales* en 1929, et a inspiré la revue

anglaise *Past and Present* dont le premier numéro de 1952 déclarait que «*l'histoire ne peut pas logiquement séparer l'étude du passé de l'étude du présent et de l'avenir*». L'histoire n'est pas une science du passé et les autres sciences ne sont pas non plus des sciences du présent; aucune n'a d'exclusivité en ce domaine. Toutes les sciences sociales s'élaborent depuis le présent; elles ont toutes une perspective historique; et toutes apportent leur perspective de la représentation de l'avenir. Notre présent est médiatisé par le passé et par nos perspectives d'avenir. Ainsi, oublier l'une des trois catégories temporelles

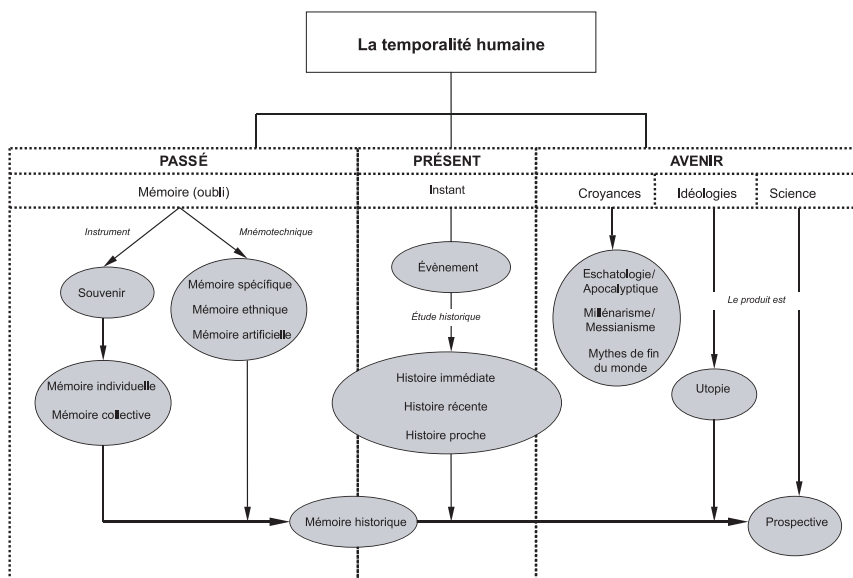


Schéma conceptuel du bloc 3 de la proposition *La temporalité humaine : passé, présent et avenir*.

dans l'enseignement reviendrait à conditionner la reconstruction du temps chez l'apprenant.

4.1.1. Le passé

Dans le concept de **passé**, la philosophie et la psychologie font la différence entre la *mémoire* et le *souvenir*. La *mémoire* est l'instrument de la reconstruction ou de la représentation du passé; c'est la capacité de rétention de l'information. Le *souvenir* est le fruit ou le résultat de la mémoire. Et l'oubli est un processus de sélection des souvenirs que la mémoire ne peut éviter³. Actuellement, les études psychologiques et anthropologiques nous aident à saisir le concept de mémoire dans toute sa dimension. La *mnémotechnique* n'est plus analysée en tant que système plus ou moins mécanique de conservation

³ Il y a de nombreux travaux en psychologie ou anthropologie. À titre d'exemple, Marc Augé, *Les formes de l'oubli*, Paris, Payot, 1998.

des traces mnésiques et a fait place à une interprétation en rapport avec les formes explicatives du passé. On distingue ainsi la *mémoire spécifique* (biologique), la *mémoire ethnique* (historique) et la *mémoire artificielle*, ainsi qu'une mémoire individuelle et une mémoire collective. On étudie le passé à partir du présent, et partant, c'est dans le passé que s'élabore notre conception du monde et de l'histoire.

Ces derniers temps, l'historiographie a revendiqué la récupération de la mémoire depuis une nouvelle conception du passé et de l'oubli (Ricœur, 2003). Le passé est une interprétation, mais il est aussi présent dans nos représentations de l'avenir (Lowenthal, 1998). On revendique ainsi l'importance de la conscience historique pour comprendre le présent, ainsi que le rôle qu'elle pourrait jouer dans de possibles changements sociaux (Todorov, 2000).

4.1.2. *Le présent*

Le concept de **présent** est en rapport avec le concept d'*instant*, décrit par la philosophie, et d'*événement* dans l'histoire. Pour la science physique, le présent est un point d'intersection entre le passé et l'avenir comme s'il s'agissait d'un sablier. Il faut tenir compte du fait que dans l'histoire, l'historien élabore ses jugements à partir du présent. De là, il est important de connaître le présent pour analyser le passé.

L'existence de l'*histoire récente, proche* que l'on appelle aussi l'*histoire du temps présent*, a donné lieu à une autre vision de cette catégorie temporelle. Cette vision renforce le caractère dynamique de l'histoire et permet une perception différente de l'histoire académique. La disparition du présent de la science historique a été une conséquence de la mythification de l'événement de l'histoire positiviste (Nora, 1998, p. 532). Dans l'histoire du temps présent, l'historien n'est pas un journaliste du fait que la différence se situe moins dans la thématique que dans la méthodologie.

Cette perspective d'histoire renferme un grand potentiel pour l'enseignement, surtout quand l'histoire proche prend la forme de l'*histoire personnelle* ou de l'*histoire familiale*. Ce genre d'étude favorise l'apprentissage de concepts temporels comme la périodisation (de l'histoire même), la simultanéité (de faits personnels et sociaux) ou le changement (expérience).

4.1.3. *L'avenir*

L'**avenir** a toujours été très important dans toutes les cultures et toutes les civilisations (Le Goff, 1991). L'étude de l'avenir peut se faire à partir de trois domaines : les croyances (*eschatologie*), les idéologies (*utopies*) et la science

(*prospective*). Pour la religion, l'eschatologie désigne les croyances relatives au destin dernier des personnes et de l'univers. En rapport avec elle, on retrouve toute une série de concepts voisins tels que les visions *apocalyptiques* ou le *millénarisme*. Récemment, par exemple, le passage vers le second millénaire a donné lieu à une avalanche de publications et d'informations dans les médias. Le *messianisme* est ainsi l'espoir dans un sauveur ; d'une certaine façon, dans les cultures ou les religions, il est en quelque sorte à l'origine des mythes fondateurs ou de fin du monde.

Pour les idéologies, l'avenir nous conduit vers les utopies qui correspondent quelques fois aux sentiments nostalgiques que l'on a du passé ou à des processus inachevés, religieux ou nationalistes (Hobsbawm, 1998, p. 32). L'histoire devrait apprendre des utopies, notamment parce qu'à la fin du siècle, le monde était plein de penseurs défaits et d'utopies abandonnées (Hobsbawm, 1998, p. 241). Mais il n'en est pas moins évident que l'on a besoin d'utopies pour imaginer l'avenir.

Pour la science, l'avenir nous conduit vers le concept de *prospective* qui signifie prévoir l'avenir individuel ou collectif. Cette activité de prédiction, à partir de l'histoire ou à partir de n'importe quelle autre science sociale, est inévitable. À partir d'une conception nouvelle de l'histoire, il s'agit d'analyser le passé en vue de rechercher des pistes pour interpréter l'avenir. La société actuelle réclame cette prédiction pour lutter contre la désorientation temporelle produite par la rapidité des changements. Il existe ainsi une incertitude envers l'avenir due à la perte de confiance dans la science et dans la technologie, dans l'ordre socio-économique et dans l'organisation politique (Heilbroner, 1996,

p. 129). La nouvelle prospective demande aux sciences sociales et en particulier à l'histoire de jouer un rôle différent.

4.2. Le changement et la continuité

Le concept de *changement* est inséparable de celui de *continuité* (ou de *permanence*), concept uni à la pensée humaine depuis les premières civilisations. Le changement est peut-être le concept le plus important de l'étude de l'histoire. L'analyse du changement permet la construction d'une rationalité dans l'étude du passé, ce qui ne serait pas possible sans une différenciation des sociétés dans le temps. Sans changement, il n'y aurait pas de temps. Le changement social marque la périodisation historique; et autour de lui tournent l'interprétation, l'explication historique, la causalité et l'intentionnalité des arguments. La complexité du changement et les mécanismes qui y interviennent doivent être décrits. Dans cette proposition, nous considé-

rons qu'une approche du concept de changement doit prendre en compte: a) les qualités du changement; b) la concrétisation des changements; c) et enfin, le processus.

4.2.1. La qualité des changements historiques

La prise en compte de la **qualité des changements historiques** doit se faire, d'abord, à partir de l'observation, notamment de la *courte* et de la *longue durée*. Le temps court se rapproche d'une certaine manière du concept philosophique d'instant que l'histoire interprète comme un fait ponctuel dans le temps. L'histoire du temps court est celle qui prédomine chez les positivistes, mais pour certains auteurs, ce n'est pas de l'histoire. Pour Fernand Braudel (1984), la *courte durée* a un rapport avec le temps de la vie quotidienne. Mais s'impose aussi une histoire basée sur la *longue durée* qui met en interaction différents plans d'analyse, qu'ils soient économiques, politiques, démographiques, chacun suivant son propre rythme.

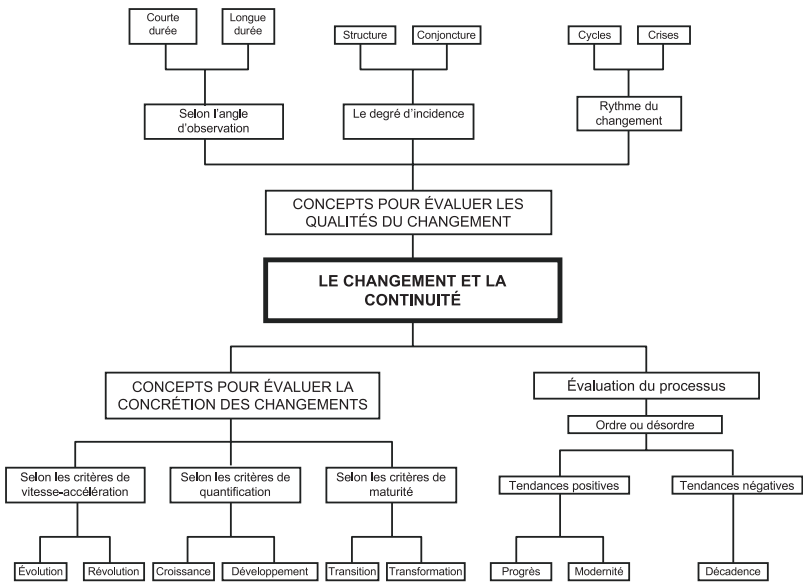


Schéma conceptuel du bloc 4 de la proposition *Changement et continuité*.

La prise en compte de la qualité des changements doit se faire aussi à partir de l'incidence qu'ils ont dans la société, qu'il s'agisse de sa *structure* profonde ou de sa *conjoncture* plus superficielle. Ces deux concepts ont une origine mathématique et économique que l'histoire a réinterprétée (Pomian, 1988). En fonction de la prise en compte des rythmes ou des intermittences apparaissent les concepts de *cycles* et de *crises*, l'interprétation à partir des régularités ou des interruptions. Le concept de cycle s'emploie pour désigner des périodes qui ont des caractéristiques sociales ou culturelles semblables. Le concept de crise signifie une interruption des attentes, un freinage, et même un changement de direction. Les concepts de cycle et de crise ont un rapport avec le temps de courte durée, par exemple, «un cycle de prix» ou une «crise agricole» (Vilar, 1982).

4.2.2. La concrétisation des changements

La **concrétisation des changements** est une conséquence logique du travail de l'historien. À partir des critères de vitesse ou d'accélération, les changements peuvent se concrétiser sous la forme de concepts tels que *l'évolution* ou la *révolution*. Le concept de révolution est fondé sur l'accélération du temps historique, toujours en contraste avec un mouvement contre-révolutionnaire, la perspective d'un avenir accessible et inévitable, ainsi que l'espoir en un passage de la révolution politique à la révolution sociale (Koselleck, 1993).

Si l'attention est focalisée sur des critères quantitatifs, les changements se concrétisent alors sous la forme de concepts comme la *croissance* ou le *développement*. Les sciences sociales utilisent ces concepts de différentes manières en fonction du sens qu'ils prennent

aux plans économiques, culturels, géographiques, etc. L'économie politique, en particulier, analyse le présent et les perspectives d'avenir des régions et des pays à partir de leurs progrès et de leurs retards, comme c'est le cas en ce qui concerne le Tiers-Monde. L'histoire devient ainsi un instrument fondamental pour cette analyse à partir de la critique de l'ethnocentrisme et du progrès linéaire.

Si la prise en compte des changements se fait à partir de critères comme la *maturité* du processus, on utilise des concepts tels que la *transition* ou la *transformation*. Les processus de transition sont un objet d'étude de l'anthropologie du fait qu'ils permettent d'expliquer les changements qu'ont vécus des groupes sociaux ou culturels tout au long du temps. Un exemple de ces analyses nous est fourni par le long débat des historiens sur la transition du féodalisme au capitalisme. Les transitions ont d'ailleurs été l'un des thèmes les plus débattus entre les historiens, les économistes et les anthropologues.

4.2.3. Le processus de changement

La dernière perspective est celle qui analyse le **processus de changement**, jugé positif ou négatif en fonction des paramètres d'*ordre/désordre*. La science actuelle considère qu'il y a une tendance intrinsèque de la nature et de la société vers la stabilité ou le chaos. À partir de ces théories, on comprend que le monde soit de plus en plus complexe et les perspectives d'analyse de plus en plus diverses. Le temps historique ne s'explique pas par périodes de progrès ou de modernité, ou par périodes de décadence, mais plutôt par la coexistence de sociétés diverses et par tout type de situation à l'intérieur de chaque société. Ainsi,

par exemple, on parle de progrès moral ou de décadence économique.

Si le processus de changement suit une tendance positive vers un meilleur ordre social, le processus historique est qualifié de *progrès* ou de *modernité*. L'idée de progrès naît d'une conception du temps historique qui sert à justifier la supériorité d'une époque sur une autre, d'une culture donnée sur une autre, d'une civilisation sur une autre. Le progrès qu'ont connu les pays européens a été considéré comme un modèle de progrès et a été défini comme la modernité de l'histoire. Cette vision nie l'existence de rythmes inégaux dans une même société et ne tient pas compte des conséquences du progrès sur les pays du Tiers-Monde.

Si on considère par contre que le processus de changement a eu une tendance négative et qu'il a débouché sur un désordre social, on utilise le concept de *décadence*. On met souvent en rapport la décadence avec l'impossibilité de retourner vers le passé: «*La décadence fait partie de notre perception du temps*» (Chaunu, 1983, p. 24). En partie, la décadence est une croyance négative concernant l'avenir et les possibilités d'une transformation sociale. L'histoire considère qu'il n'y a pas un seul type de décadences, mais plutôt des interprétations différentes. La décadence aurait, par exemple, marqué le passage de l'Antiquité au Haut Moyen Âge; mais on ne qualifie pas de décadence le processus de disparition, en trois générations, de 90% de la population d'un continent (Chaunu, 1983, p. 182). Les concepts de décadence et de progrès sont par contre inséparables, toujours l'objet d'un dialogue continu, toujours en rapport avec les avancées et les retards de nos idéaux.

5. L'APPLICATION DE LA PROPOSITION DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE

Cette proposition de conceptualisation du temps a été utilisée comme instrument d'analyse dans une recherche sur les représentations que des enseignants en formation se font du temps historique (Santisteban, 2006). Il s'agit d'une recherche qualitative fondée sur des études de cas. La recherche s'est faite en deux phases. Dans un premier temps, des typologies d'étudiants ont été établies. Dans une seconde phase, leurs représentations ont été comparées avec leurs aptitudes pratiques pour l'enseignement du temps historique.

5.1. Première phase de la recherche: protagonistes du temps et aveuglés par l'avenir

La première phase a consisté à rechercher les représentations des enseignants en formation à partir de divers instruments: un questionnaire, des entretiens et l'histoire personnelle. Il s'agissait d'étudiants de troisième année de formation des maîtres du primaire. Trois types d'étudiants ont ainsi été décrits en fonction de leurs représentations du temps historique.

Un premier groupe pourrait être appelé *penseur critique* et *constructeur d'avenir*. Il s'agit d'analystes qui évaluent leur propre expérience de manière critique. Le penseur critique considère l'histoire comme une science sociale. C'est une personne ayant conscience du temps, capable de transformer le savoir vulgaire sur le temps historique en savoir intellectuel. Il est le protagoniste du temps et le constructeur de l'avenir; il se rapproche ainsi de la critique du scientifique social expert.

Un second groupe correspond à l'*observateur indifférent* et au *narrateur du présent*. Ce sont des observateurs de leur propre expérience, mais qui ont du mal à l'évaluer. Ils sont narrateurs de faits, des historiens débutants, qui créent et diffusent des topiques. Ils acceptent sans conditions les mises en relation, par exemple, entre le temps social et le temps religieux. Ils sont des spectateurs du temps qui considèrent que le présent offre un échantillon évident de l'avenir. Le membre de ce groupe est un narrateur du présent, sans interprétation; c'est un positiviste.

Le troisième groupe est formé par le *penseur déterministe* et *aveuglé par l'avenir*. Il n'a pas de capacité pour évaluer ses propres expériences scolaires négatives. Il ne peut pas comprendre la complexité du travail de l'historien, ni celle du temps en tant que concept social. Personnaliste, intimiste, il a du mal à généraliser les aspects sociaux. C'est un passager dans le temps ou dans l'objet du temps; il a une pensée de type déterministe. Il admire l'avenir et considère que le passé s'accumule de manière ordonnée; mais il n'établit pas de relations argumentées avec le présent.

5.2. Seconde phase: changements conceptuels

Pour cette seconde phase, neuf étudiants ont été sélectionnés pour une étude de cas, trois pour chacun des types établis lors de la première phase. Une observation de chaque étudiant pendant deux séances a été effectuée. Pour cette analyse, nous avons aussi utilisé la proposition conceptuelle présentée dans cet article à partir des représentations du temps historique dans les séquences didactiques préparées par les étudiants, ainsi qu'en utilisant l'analyse des concepts temporels qu'ils mobi-

lisaient dans la classe et pendant les séances observées par le chercheur. La recherche a montré qu'il y avait une certaine coïncidence entre des bonnes représentations du temps historique et des bonnes pratiques, mais aussi quelques cas contradictoires ou non attendus.

- La plupart des étudiants transfèrent leurs représentations du temps historique dans la pratique. Ainsi, ceux qui ont exprimé les plus riches représentations ont aussi démontré les meilleures pratiques enseignantes; par contre, les représentations les plus pauvres ont produit les plus mauvaises pratiques enseignantes du temps historique.
- Deux étudiants ont fait exception. Un étudiant du premier groupe a ainsi oublié les aspects les plus importants de la temporalité dans sa pratique pédagogique. Une autre étudiante du troisième groupe a par contre mobilisé des pratiques de classe sur l'histoire de son village qui étaient bien élaborées et bien nuancées. On a pu observer dans son travail une grande richesse par rapport aux temporalités et aux liens entre le passé et le présent dans le traitement du changement et de la continuité, comme dans celui de la conscience historique. La séquence didactique proposée contenait notamment un processus parallèle de formation pour compenser les lacunes de l'étudiante puisqu'elle a pris contact, par exemple, avec un historien local.
- Chez deux des neuf étudiants des études de cas, le processus attendu n'a pas été suivi, ce qui démontre que les pratiques scolaires dans la formation initiale peuvent être très importantes dans certaines conditions en vue de l'enseignement du temps

historique. Ces contraintes sont très complexes. Quelques fois, ce sont des options personnelles ou professionnelles; cela dépend aussi de la prédisposition, par exemple, quant au travail ou au savoir (temps historique). Il faut également tenir compte de l'expérience personnelle de l'étudiant avec les enfants ou de sa connaissance plus ou moins profonde de l'environnement social. Un autre facteur important (bien que non décisif) est le rôle du maître référent de l'école où s'observent ces expériences, ainsi que les rapports de l'école avec l'université.

6. REMARQUES POUR CONCLURE

Il ressort de cette recherche qu'une conceptualisation du temps est un instrument utile pour la recherche des représentations du temps historique chez des enseignants en formation. Les résultats de l'enquête indiquent qu'il faut connaître les représentations des futurs professeurs pour pouvoir déconstruire et reconstruire leurs propres structures conceptuelles. Il semble qu'il conviendrait d'inclure dans le programme de formation des maîtres un modèle de structure conceptuelle du temps comme celui que nous avons présenté (ou, peut-être, un autre). Il convient aussi de reconnaître l'importance de la pratique de l'enseignement de l'histoire et, dans ce cas, de l'enseignement du temps historique.

Il s'agit encore de lancer un débat sur la stratégie d'enseignement du temps historique à l'école qui devrait comprendre un modèle de savoir scientifique et scolaire sur le temps. L'une des questions que nous devrions nous poser tient alors au fait que les recherches parviennent mal à être prises en compte dans

l'enseignement de l'histoire (Wilson, 2001). Il est pourtant évident que la recherche sur le temps historique devrait avoir des retombées sur la pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école; ce qui, d'ailleurs, doit être notre objectif.

Il faut donc ouvrir de nouvelles perspectives de recherche à l'école et poser de nouvelles questions. Par exemple, que devrions-nous enseigner à propos du temps à chaque niveau de formation? Quelles relations peut-on observer entre la construction du temps à partir de la science et celle de la temporalité humaine? Si l'on suit les recherches centrées sur l'apprentissage du temps historique dans une perspective générale, il faudrait aussi définir le savoir à enseigner, par exemple autour des qualités du temps, de la continuité temporelle, du changement, du temps comme pouvoir, de l'importance des représentations de l'avenir ou de la question de savoir si la conscience historique est une conscience temporelle. Il reste ainsi, heureusement, de nombreuses questions sans réponses. ↵

BIBLIOGRAPHIE

- APPELBY, Joyce, HUNT, Lynn & JACOB, Margarethe (1998), *La verdad sobre la historia*, Barcelone, Andres Bello.
- AUDIGIER, François (2003), « Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques », in Marie-Christine Baquès & al. (eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Mélanges offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan, pp. 241-263.
- BRAUDEL, Fernand (1984), *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza.
- CALVANI, Antonio (1988), *Il bambino, il tempo, la storia*, Florence, La Nuova Italia.
- CHAUNU, Pierre (1983), *Historia y decadencia*, Barcelone, Ediciones J. Granica.
- COOPER, Hilary (2002), *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata.
- ELIAS, Norbert (1989), *Sobre el tiempo*, Madrid, FCE.

- EVANS, Ronald W. (1996), «A critical approach to teaching United States History», in Ronald W. Evans & David W. Saxe (ed.), *Handbook On Teaching Social Issues*, Washington, National Council for the Social Studies (NCSS), pp. 152-160.
- FERRO, Marc (1991), «Visions de l'histoire et périodisation, une typologie», in *Périodes. La construction du temps historique*, Actes du V^e Colloque d'histoire au présent, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales & Histoire au présent, pp. 99-101.
- FONTANA, Josep (1992), *La història després de la fi de la història*, Vic, Eumo.
- FRAISSE, Paul (1967), *Psychologie du temps*, Paris, PUF.
- FRIEDMAN, William J. (ed.) (1982), *The Developmental Psychology of Time*, New York, Academic Press.
- GUREVITCH, Aron Y. (1979), «El tiempo como problema de historia cultura», in *Las culturas y el tiempo*, Salamanca, Sigüeme/UNESCO, pp. 260-281.
- HEILBRONER, Robert (1996), *Visiones de futuro. El pasado lejano, el ayer, el hoy y el mañana*, Barcelona, Paidós.
- HOBBSAWM, Eric J. (1998), *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica.
- KOSSELLECK, Reinhart (1993), *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós.
- LAUTIER, Nicole (1997), *À la recontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- LE GOFF, Jacques (1991), *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona, Paidós.
- LOWENTHAL, David (1998), *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal.
- MATTOZZI, Ivo (1988), «I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare», in C.I.D.I. de Florence (dir.), *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*, Milan, Mondadori, pp. 65-81.
- MATTOZZI, Ivo (2002), «Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti», in Ernesto Perillo (dir.), *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti*, Naples, Tecnodid, pp. 9-22.
- MONTAGERO, Jacques (1984), «Perspectives actuelles sur la psychogénèse du temps», *L'Année Psychologique*, 84, pp. 433-460.
- NORA, Pierre (1988), «Presente», in Jacques Le Goff & al. (dir.), *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero, pp. 531-537.
- PAGÈS, Joan (1999), «El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje?

Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones», in *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 13, Saragossa, ICE-Universitè de Saragossa, pp. 241-278.

- PAGÈS, Joan & SANTISTEBAN, Antoni (1999), «La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas», in *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, Séville, Diada, pp. 187-207.
- PIAGET, Jean (1978), *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económico (1946).
- POMIAN, Kristof (1988), «La historia de las estructuras», in Jacques Le Goff & al. (dir.), *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero, pp. 196-221.
- RAMOS, Ramón (dir.) (1992), *Tiempo y sociedad*, Madrid, CIS/Siglo XXI.
- RICCEUR, Paul (2003), *La memoria, la historia y el olvido*, Madrid, Trotta.
- SANTISTEBAN, Antoni (2006), «El tiempo histórico: representaciones y enseñanza. Estudio de casos de estudiantes de formación inicial», in Ernesto Gómez Rodríguez & Maria Pilar Núñez Galiana (eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Malaga, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 129-139.
- STOW, William & HAYDN, Terry (2000), «Issues in the teaching of chronology», in James Arthur & Robert Phillips (eds.), *Issues in History Teaching*, Londres, Routledge, pp. 83-97.
- THOMPSON, Eric P. (1979), «Tiempo, disciplina y capitalismo industrial», in Eric P. Thompson, *Tradición, revuelta y conciencia de clase*, Barcelona, Crítica.
- THORNTON, Stephen & VUKELICH, Ronald (1988), «Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding», *Theory and Research in Social Education*, 1, vol. XVI, pp. 69-82.
- TODOROV, Tzvetan (2000), *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2003), «L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français», in Nicole Tutiaux-Guillon & Didier Nourrisson (coord.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, pp. 27-41.
- VILAR, Pierre (1982), *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica.
- WILSON, Suzanne M. (2001), «Research on History Teaching», in Virginia Richardson (ed.), *Handbook Of Research On Teaching*, Washington, American Educational Research Association, pp. 527-544.

QUELQUES OBSERVATIONS SUR UN PARCOURS D'HISTOIRE MONDIALE (SUR DEUX ANS)

LYCÉE L. ARIOSTO, DÉPARTEMENT D'HISTOIRE, FERRARE, ITALIE

PRÉAMBULE

Un groupe d'enseignants (Paola Cazzola, Silvana Fattori, Laura Fenoglio, Chiara Ferraresi, avec la collaboration du professeur Gian Luigi Orsoni) s'est réuni en juillet 2004 et 2005, à la demande du groupe de recherche sur l'histoire mondiale, pour élaborer une brève réflexion sur son expérience relative à un parcours d'histoire mondiale, avec principalement deux objectifs :

- remettre en ordre le travail accompli jusque-là ;
- offrir des éléments d'introduction à ceux qui voudraient entreprendre un tel parcours.

Précisons que ce projet s'inscrivait dans la proposition d'organisation quinquennale du curriculum élaborée par le département d'histoire du Lycée L. Ariosto. Il privilégie une approche historiographique surtout attentive à l'histoire des civilisations humaines et à l'enchevêtrement, dans les différents modèles, des phénomènes économiques, sociaux, culturels et institutionnels avec une référence constante à leur position spatiale et temporelle.

D'une manière générale, l'option de l'histoire mondiale est justifiée par des arguments épistémologiques (considérer le monde comme

sujet de l'action historique), didactiques (la nécessité de récupérer le savoir géographique dans un curriculum qui a éliminé la géographie) ou en rapport avec la réalité actuelle (l'importance de la dimension mondiale dans la société et la culture contemporaines).

L'histoire mondiale a la particularité de considérer *le monde comme une dimension de référence* ; c'est pourquoi les enseignants qui ont adhéré au projet ont adopté l'*Atlante Storico Geo Mondadori* qui s'est révélé un indispensable instrument de travail dans la mesure où il n'adopte pas une perspective européocentrée, mais distingue bien une partie à l'échelle mondiale d'autres parties à l'échelle régionale, dédiées aux grandes aires du monde.

Ces « conseils pour l'utilisation » se proposent de souligner l'importance de l'approche méthodologique présumée de ce parcours, et d'offrir en même temps des indications concrètes, issues de la pratique didactique.

1. UNITÉ DIDACTIVE INTRODUCTIVE

- Dans l'unité introductive, l'*Atlante Storico* (l'analyse peut aller jusqu'aux pages 14-17 non comprises) est présenté aux élèves.

- Il peut être aussi utile, pour introduire l'activité, de lire un texte d'Edgar Morin, « Enseigner l'identité terrestre » (dans *Les sept savoirs de l'éducation nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000).
- On introduit également des dimensions essentielles de l'étude historique comme l'espace, le temps et les indicateurs: rapport à l'environnement, économie, société, culture, politique.

2. LA PRÉHISTOIRE : LE PEUPEMENT DE LA TERRE ET LES SOCIÉTÉS PRIMITIVES

Il s'agit d'abord de clarifier les aspects qui caractérisent la nouvelle perspective :

- Pour cette thématique qui est traditionnellement considérée comme introductive (pré-histoire), notre programme consacre deux unités: la première, sur *Le paléolithique, diffusion de l'espèce humaine et peuplement de la planète par l'Homo sapiens*; la seconde, sur *La Révolution néolithique et sa diffusion, sociétés simples*. Pour cette période de très longue durée, les caractères de notre espèce se structurent en relation avec l'environnement et des formes d'organisation sociale et culturelle s'introduisent de manière persistante. Les premières formes d'organisation sociale, lesdites sociétés simples, sont ainsi examinées, en se référant aux sociétés villageoises.
- Le rapport entre groupes humains et environnement prend toute son importance avec l'introduction de mots-clés comme **niche écologique / migration humaine / échange** (Antonio Brusa, *Le storie del*

mondo, Milan, Bruno Mondadori, pp. 34-37; *Dizionario di Biologia*, Turin, UTET pour « niche écologique » et « migrations humaines »).

- Il est par ailleurs fondamental de faire comprendre le concept d'**échelle temporelle**, en référence avec l'ample développement temporel de la préhistoire. Il est suggéré de travailler sur la ligne du temps à la page 12 de l'*Atlante Storico* ou avec des exercices graphiques.
- On attribue enfin une importance particulière au processus de **néolithisation** proprement dit, que l'on peut considérer, avec la **révolution industrielle**, comme un élément essentiel de toute macropériodisation.

La néolithisation introduit en fait quelques concepts de base :

- En relation avec le rapport homme / environnement: la domestication de plantes et d'animaux (agriculture et élevage) qui est à l'origine de l'économie de production et de la division du travail.
- En relation avec la société: l'organisation du village et la sédentarisation qui oppose nomades et sédentaires en pré-supposant des phases de progression (semi-nomades, semi-sédentaires) soulignent le problème des **relations** entre groupes sociaux (échanges / conflit / intégration / mélange).
- Le processus concerne autant la dimension temporelle que spatiale, ce qui relativise la périodisation traditionnelle.
- Au cours de l'unité didactique, on introduit divers systèmes d'organisation économique que l'on peut ramener à trois types fondamentaux: celui des **chasseurs / cueilleurs**,

remontant au Paléolithique et persistant; celui des **agriculteurs sédentaires** et celui des **éleveurs**.

- Consulter les cartes des pages 18-21 de l'*Atlante Storico* qui décrivent la diffusion du processus de néolithisation et considèrent les produits des différentes aires géographiques en introduisant le thème de l'échange (Antonio Brusa, *op. cit.*, les chapitres sur la civilisation du blé, du riz, du maïs).
- Consulter les cartes des pages 22-23 de l'*Atlante Storico* pour situer dans l'espace-monde les formes d'organisation essentielles qui ont été mises en évidence.

3. LES SOCIÉTÉS COMPLEXES: DES CITÉS-ÉTATS AUX EMPIRES

Cet ample module est conçu en prenant la société comme critère organisateur: il s'agit de suivre le processus d'organisation des groupes humains dans des sociétés structurées d'une manière toujours plus complexe et hiérarchisée.

3.1. Des sociétés simples aux sociétés complexes: organisation urbaine et empires

- Cette unité didactique affronte un tournant fondamental dans l'histoire humaine: *«L'un des tournants les plus significatifs au cours de l'histoire humaine est sans doute constitué par la phase de transition transformant la société de type préhistorique en société de type historique au sens plein. La transmission a été et reste diversement identifiée comme: une «révolution urbaine», par*

ceux qui considèrent d'abord ce qui concerne l'habitat; une émergence de l'«État archaïque» par ceux qui mettent l'accent sur les aspects socio-politiques; l'«origine de la complexité» par ceux qui privilégient la structure socio-économique (stratification sociale, spécialisation du travail); et encore le «début de l'histoire» tout court par ceux qui mettent en évidence les débuts de l'écriture comme l'issue significative de tout le processus et un inégalable instrument de connaissance des sociétés du passé. Sans négliger l'importance des implications idéologiques et historiographiques dans le choix de l'une ou l'autre de ces définitions, il est évident qu'il s'agit là de différentes manières de désigner un même processus, aux multiples facettes et très envahissant, qui change de fond en comble l'organisation des sociétés humaines» (Mario Liverani, *Uruk, la prima città*, Roma-Bari, Laterza, 1998).

Dans la perspective didactique que nous avons choisie, tous ces aspects devraient être pris en considération.

- Mais qu'entend-on par **cité**? Nous nous référons à la définition de Mario Liverani (*L'origine delle città*, Rome, Editori Riuniti, 1986): *«Les caractères particuliers de la cité sont principalement la complexité de l'organisation et sa concentration spatiale»*. Ce qui nous permet de clarifier la nature de la cité antique en évitant de lui attribuer des images et des concepts du présent.

Sur le plan de la description des phénomènes, il est utile de comparer les cartes de l'*Atlante Storico* qui portent sur le **Néolithique** et sur la **Révolution urbaine**. On peut ainsi observer que ce dernier phénomène démarre dans des zones où le Néolithique est avancé: il s'agit

d'espaces réduits dans une bande à climat chaud tempéré, au Nord du Tropique du Cancer, dont le centre est représenté par la civilisation dite du **Croissant fertile**; une deuxième aire est représentée par la vallée de l'Indus, où se développe la cité urbaine de Harappa, qui s'interrompt à la fin du II^e millénaire (*Atlante Storico*, p. 240); une troisième aire est la chinoise, qui connaît un processus d'urbanisation plus lent à partir de 1800 avant J.-C. L'enquête peut être étendue en considérant aussi la zone méso-américaine et andine (à partir du X^e siècle), ainsi que l'Afrique subsaharienne.

Dans les autres zones du monde, les formes d'organisation précédentes demeurent; la **néolithisation** s'étend dans l'aire européenne (*Atlante Storico*, pp. 26-27).

- En ce qui concerne le rapport entre **société** et **environnement**, on peut souligner que la révolution urbaine correspond en quelque sorte à la diffusion de «civilisations hydrauliques» qui présupposent une organisation complexe et une **anthropomorphisation** toujours plus marquée du territoire.
- Dans cette unité didactique sont introduits des mots-clés relatifs aux institutions: par exemple, l'**État**, décliné sous les formes de **cité-état**, d'**empire**, ce dernier étant défini par des institutions monarchiques, de l'expansion territoriale, une pluralité ethnique, et surtout par le problème de maintenir des éléments très divers et tendanciellement centrifuges dans une organisation unitaire. Quelques exemples comme les empires akkadien, babylonien, assyrien, perse, peuvent être ainsi décrits et comparés en se référant aux indicateurs habituels. Vu son

importance dans l'étape historique suivante, il est important de clarifier cette notion d'État de manière approfondie, en relation avec ces divers exemples et les modes d'organisation qui les caractérisent.

- Un dernier aspect important concerne les rapports entre **nomades** et **sédentaires**, qui connaissent un nouveau développement lors de cette phase. Il ne s'agit pas tant d'en donner une vision systématique, d'autant plus que les catégories traditionnelles, comme celle des Indoeuropéens, sont en discussion, mais plutôt de relever la présence significative des nomades sur des espaces bien plus étendus et des exemples de sédentarisation de peuples nomades (Hittites, Hébreux, Doriens...).

Ces observations, rendues possibles par les informations de l'*Atlante Storico*, nous permettent d'éviter la tradition des manuels qui présente les **migrations/invasions** comme un phénomène isolé et brutal.

3.2. La diffusion du modèle urbain en Méditerranée (du XII^e au IV^e siècle av. J.-C.): les cités-états phéniciennes, étrusques et les polis grecques. **Le processus de colonisation**

- Le titre met en évidence la perspective choisie. Il s'agit surtout de souligner combien le phénomène urbain s'étend progressivement des côtes de la Méditerranée orientale vers les côtes occidentales. On introduit ainsi la dimension régionale de la Méditerranée, ses caractéristiques naturelles et économiques axées sur les échanges. Dans cette unité didactique, on devra considérer les analogies et les diffé-

rences sociales, économiques, institutionnelles et culturelles des cités phéniciennes, grecques et étrusques par rapport au modèle oriental.

- Dans ce cas, en suivant la programmation traditionnelle, on donnera de l'espace à l'expérience de la *polis* grecque dont on mettra toutefois en évidence la brièveté et l'exceptionnalité, comme le montre historiquement l'affirmation de l'Empire d'Alexandre à la fin du IV^e siècle av. J.-C.

3.3. Les Empires macédonien, romain, chinois

Cette unité développe les exemples d'empires déjà introduits précédemment et, par le biais de l'*Atlante Storico*, situe les Empires macédonien, romain et chinois dans l'espace euroasiatique en considérant les échanges entre empires, le rapport nomades/sédentaires, y compris en relation avec les différents modes d'occupation et d'organisation du territoire (espaces urbains, cultivés, forêts, steppes, etc.).

- L'*Empire macédonien*: de cet empire de brève durée, on peut mettre surtout en évidence l'importance économique et culturelle: elle crée les prémisses de la constitution d'une vaste aire d'échanges et de rencontres de cultures (orientale, grecque et indienne) qui perdurera à travers les monarchies hellénistiques (Peter N. Stearns, *Atlante delle culture in movimento*, Milan, Bruno Mondadori, 2005) et ultérieurement dans l'Empire des Parthes (*Atlante Storico*, pp. 38-39 et 40-41).
- L'*Empire romain*: dans la perspective de l'histoire mondiale, l'histoire romaine se concentre, pour cette unité didactique, sur

la phase de l'Empire (I^{er} et II^e siècles). Quelques aspects fondamentaux sont mis en évidence:

- l'expansion territoriale soutenue par la classe dirigeante et la « machine militaire » romaine (*Atlante Storico*, pp. 178-180);
 - un système impérial centralisé, fondé sur le droit (voir la question de la citoyenneté), avec une bureaucratie peu importante et une forte présence des classes dirigeantes provinciales à qui est confiée l'administration locale et dont on admet la cooptation dans l'administration centrale; défense active et passive des confins (armée et *limes*);
 - la dimension régionale méditerranéenne, dans laquelle se développe un système économique intégré, fondée sur un réseau d'échanges urbains dont Rome constitue le centre (possibilité éventuelle d'approfondissement du modèle urbain impérial); développement d'échanges internationaux: importations de biens dans lesquels dominent les produits de luxe orientaux (Empire chinois) et les produits de l'Afrique et de Nord (*Atlante Storico*, pp. 44-45);
 - une société caractérisée par de fortes différences (libres/esclaves; *honestiores/humiliores*) et une mobilité significative;
 - culture hellénistique; syncrétisme religieux, ouvert aux cultes à mystères et le plus souvent tolérant à l'égard des religions monothéistes qui se diffusent de l'Orient (*Atlante Storico*, p. 48).
- L'*Empire chinois* (II^e siècle av. J.-C. – II^e siècle, dynasties Qin et Han): il a été choisi de considérer quelques aspects de l'histoire de cet Empire compte tenu de son importance

et de sa durée dans l'histoire asiatique, ainsi que de ses relations, dans la période considérée, avec l'Empire romain. L'objectif poursuivi consiste à inscrire la perspective dans une dimension plus vaste (*Atlante Storico*, pp. 259-261 pour la partie spécifique; pp. 42-45 pour les rapports avec Rome). On se concentrera sur les aspects suivants :

- dimension régionale: environnement et mode de production; économie auto-suffisante avec des exportations vers l'Empire romain, surtout à travers la route de la soie;
- une société fortement différenciée et un système institutionnel centralisé avec une bureaucratie très importante, classe privilégiée dans la société. Défense active et passive des confins (armée et Grande Muraille). Politique fiscale accentuée;
- le confucianisme comme religion impériale; la diffusion d'une nouvelle religion, par la route de la soie, en provenance de l'Inde: le bouddhisme (*Atlante Storico*, p. 49);
- les espaces des nomades: les populations au-delà des frontières des empires dans les hauts plateaux asiatiques: environnement, organisation sociale, culture, déplacements (*Atlante Storico*, pp. 46-47).

4. LES EMPIRES ENTRE CRISES ET RESTRUCTURATIONS (III^e-XI^e SIÈCLE)

Ce module, qui se complètera en troisième année en s'étendant jusqu'au XV^e siècle, met encore une fois au centre de l'attention l'organisation des empires, dont on observe les crises, les restructurations (y compris en rela-

tion avec les déplacements des nomades), les refondations.

Dans cette unité didactique, comme l'a suggéré Teresa Rabitti, l'apport de l'*Atlante Storico* peut être particulièrement efficace parce qu'il permet des opérations de comparaison entre des cartes qui reproduisent des moments successifs, ce qui aide à reproduire le processus de transformation politique.

Pour l'Europe, on peut se référer aux pages 46-47 et 180 (situation initiale); 58-59 et 184 (situation finale); 50-53 et 182 (situations intermédiaires) de l'*Atlante Storico*.

Pour cette unité didactique, il est en outre intéressant d'utiliser l'*Atlas historique de l'Humanité*, sous la direction de Jacques Bertin, Paris, la Martinière, 2004, dont les cartes (en particulier aux pages 120-121, de l'an 200 à l'an 600), mettent en relief des aspects qui relient des processus observés en Orient comme en Occident, confirmant ainsi l'opportunité de la comparaison déjà engagée précédemment entre les Empires chinois et romain.

- *Migrations de nomades; les Empires romain et chinois entre crise et restructurations:*

- dimension eurasiatique des mouvements migratoires des III^e et V^e siècles à travers les cartes de l'*Atlante Storico*. Leurs conséquences pour les deux Empires: la division politique et la constitution de royaumes « barbares», la crise économique et institutionnelle;
- les tentatives de réorganisation de l'Empire romain entre la fin du III^e et le IV^e siècle; la tétrarchie de Dioclétien; l'Empire chrétien et « oriental»

- de Constantin et Théodose ; la division définitive de l'Empire ;
- la recomposition provisoire de l'Empire par Justinien et la réunification contemporaine de l'Empire chinois par l'action des dynasties Sui, puis Tang.
- *La constitution de l'Empire islamique de l'Océan Atlantique à l'Océan Indien (VII^e-X^e siècles)* (*Atlante Storico*, pp. 44-45 pour l'Arabie pré-islamique ; 54-57 et 226-227 pour l'époque suivante) :
 - le Jihad et l'expansion territoriale. L'aspect institutionnel : le califat héréditaire et les dynasties Omeyyade et Abbasside. L'organisation interne. La fragmentation politique du X^e siècle ;
 - le système économique : modes de production et commerce international ;
 - la culture : le caractère central de la religion.
 - *L'Europe occidentale : la fragmentation politique et le Saint-Empire romain* (*Atlante Storico*, pp. 58-59 ; 184-185). On mettra alors différents aspects en évidence :
 - la marginalité économique et géopolitique de l'Europe occidentale ;
 - le caractère central du rôle de l'Église catholique et la force de son organisation (épiscopat, monachisme, etc.) ; le développement du pouvoir temporel ;
 - l'origine du système féodal et la constitution du Saint-Empire carolingien et germanique, dont les caractéristiques de fragilité et de brève durée sont mises en évidence ;
 - les nouvelles ondes migratoires des peuples du Nord et de l'Est ; l'émergence d'un monde fortifié. ☞

Traduction : Charles Heimberg

Le cartable de Clio

L'actualité de l'histoire |

L'INVENTION DE LA TRADITION OU L'ANAMORPHOSE DE L'HISTOIRE AU XIX^e SIÈCLE

PATRICK DE LEONARDIS, GYMNASÉ DE LA CITÉ, LAUSANNE

INVENTION DE LA TRADITION *VERSUS* LIEUX DE MÉMOIRE

La nation – dans son acception libérale, c'est-à-dire politique, et non pas ethnique – est un phénomène historique récent, tout au plus date-t-il de deux siècles. L'historiographie qui s'est attachée à en comprendre l'extension s'est considérablement étoffée il y a environ vingt-cinq ans, et elle continue à susciter le débat à l'heure où la mondialisation de l'économie, la chute des blocs antagonistes, l'émergence de nouveaux nationalismes nés sur les décombres de l'empire soviétique ou les affres du fondamentalisme religieux remplissent l'actualité internationale d'inquiétantes perspectives. Sans même mentionner l'impossible question israélo-palestinienne.

Au cours des années quatre-vingt, deux publications, l'une britannique, l'autre française, ont marqué la communauté des historiens en proposant un renouvellement conceptuel radical : *L'invention de la tradition* et *Les lieux de mémoire*.

L'invention de la tradition est un recueil d'articles publié par Eric Hobsbawm¹ et l'africaniste Terence Ranger en 1983, suite à un séminaire organisé quelques années auparavant

par la revue d'histoire *Past and Present*. Contrairement à la plupart des actes de colloque, dont l'impact se limite aux participants et à un public de lecteurs initiés, *L'invention de la tradition* rencontre un intérêt phénoménal, au point qu'il connaît non seulement une douzaine de réimpressions en vingt ans, mais des traductions dans bon nombre de langues, ... sauf en français, jusqu'à cette année, où un petit éditeur parisien, les *Éditions Amsterdam*, a enfin comblé cette lacune². S'il fallait trouver une explication à cette omission, on pourrait avancer que l'historiographie française était justement focalisée, à l'époque, sur la parution des premières livraisons des *Lieux de mémoire*, le grand œuvre de Pierre Nora³ : sept volumes parus entre 1984 et 1992, près de cinq mille pages, une centaine de collaborateurs, cent trente-trois articles établissant une sorte d'inventaire patrimonial des lieux symboliques où s'incarne la mémoire collective française (l'hymne national, le drapeau tricolore, le nom des rues, le manuel scolaire, etc.)⁴. Entreprise intéressante puisqu'elle a

² Eric Hobsbawm & Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris, Éditions Amsterdam, 2006, 370 p.

³ Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 3 t., 7 vol., 1984-1992 ; réédité en 3 vol. dans la collection Quarto du même éditeur en 1997.

⁴ À l'instar du monde académique, la concurrence et les enjeux de pouvoir existent aussi dans le champ historiographique. Pour mémoire, on rappellera la polémique entre Nora et Hobsbawm sur l'opportunité de traduire *Ages of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*, de l'historien britannique, paru en Angleterre en

¹ Voir le compte rendu de sa captivante autobiographie à la fin du présent volume du *Cartable de Clio*.

établi avec brio comment les mécanismes mémoriels se distinguent de l'épistémologie des sciences historiques.

Bien que l'objectif semble voisin de celui de la « tradition inventée », l'approche, franco-centrée à l'envi, elle, a conduit inéluctablement à l'érection d'un monument historiographique tout à la gloire du génie français. Aujourd'hui encore on discute la possibilité effective de transposer à d'autres situations nationales l'apport des « lieux de mémoire ». Ce qui n'est pas le cas du paradigme, étonnamment universel, proposé par les historiens anglais dans *L'invention de la tradition*, dont la portée invalide précisément ce jeu de passe-passe entre histoire et mémoire, quelle que soit la nature, symbolique, matérielle, fonctionnelle, du « lieu » où le binôme opère sa substitution ; et dont la traduction plus de vingt ans après l'édition originale prouve, avec le recul, qu'il correspond à un concept opératoire pertinent et non à un bricolage théorique éphémère.

UNE CONTRIBUTION MAJEURE DE L'HISTORIOGRAPHIE BRITANNIQUE

Que désigne le concept de « tradition inventée » ? Dans sa brève introduction, Hobsbawm l'esquisse sans jargon ni métalangage : toutes les pratiques qui cherchent, rituellement ou

1994 et considéré idéologiquement incorrect par l'historien français et directeur de collection chez Gallimard. Rapidement traduit en 37 langues, dont le chinois, le japonais, l'arabe, le russe, ce succès éditorial inouï devra attendre cinq ans avant que *Le Monde Diplomatique* et finalement un éditeur belge, les *Éditions Complexe*, ne proposent aux lecteurs francophones les quelque huit cents pages de *L'Âge des extrêmes : le court XX^e siècle, 1914-1991*, salué par la communauté des historiens et la critique internationale comme un chef-d'œuvre de synthèse historique sur le « terrible » siècle, tout marxiste qu'en soit l'appareil méthodologique.

symboliquement, à établir une continuité avec le passé pour inculquer certaines valeurs ou normes de comportement, et dont la référence historique est en grande partie construite de toutes pièces, fictive, « inventée ». C'est ce qui caractérise le « long XIX^e siècle », marqué par le contraste entre, d'une part, la modernité issue de nouveaux modes de production, des bouleversements sociaux, des révolutions politiques, autrement dit par un changement de société, et, d'autre part, les tentatives des élites nationales de structurer certains aspects de la vie sociale en recréant une continuité avec un passé, parfois révolu, ou tout au moins avec la longue durée.

La problématique identitaire n'est pas au cœur des préoccupations d'un chercheur qui revendique son cosmopolitisme. Hobsbawm voit dans le développement du capitalisme des contradictions riches de sens sur l'avenir du capitalisme lui-même : sa capacité à intégrer des éléments de tradition, alors que sa dynamique intrinsèque le contraint à les dépasser. Il postule qu'au XIX^e siècle l'idéologie libérale, si novatrice et pourfendeuse des us et coutumes de l'Ancien Régime soit-elle, n'aurait pas réussi à établir des liens sociaux et d'autorité aussi efficaces qu'elle l'aurait souhaité, la contraignant ainsi à combler vides et hiatus par l'invention de pratiques et de représentations. Il catégorise ces traditions inventées en trois types se recoupant : celles qui établiraient ou symboliseraient la cohésion sociale ou l'appartenance à des groupes ; celles qui établiraient ou légitimeraient des institutions ou des relations d'autorité et, enfin, celles qui serviraient à inculquer des croyances, des valeurs, des codes de conduite sociabilisants⁵.

⁵ Eric Hobsbawm, « Inventer des traditions », in Eric Hobsbawm & Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, op. cit., p. 20.

Les différentes études de cas réunies dans ce recueil traitent essentiellement de réalités historiques anglo-saxonnes du XIX^e siècle en métropole, comme le progressif déploiement des cérémonials royaux de la couronne britannique, dans un contexte de concurrence nationaliste aiguë, et dans l'empire, avec l'instauration de traditions coloniales réifiées en Afrique et en Inde. S'y trouvent également deux articles aussi savoureux qu'érudits : l'un révélant l'invention rocambolesque, dans les Highlands, de la tradition du kilt aux tartans claniques⁶, avec la participation de Sir Walter Scott et de sympathiques faussaires ; l'autre exposant comment la recréation de la tradition du barde à la harpe triple dans un Pays de Galles souffrant du méthodisme britannique a permis aux autochtones de réaffirmer, grâce aux étranges inflexions d'un idiome local crypté pour les oreilles d'un non Gallois, leur identité de joyeux lurons. Un chapitre conclusif substantiel, « Production de masse des traditions et traditions productrices de masses : Europe, 1870-1914 », laisse entrevoir combien le concept de « tradition inventée » est fécond et ouvre des champs d'investigation riches et variés à l'histoire contemporaine. Hobsbawm y explore différents territoires culturels et sociaux marqués par le même phénomène : l'émergence des sports populaires, la statuaire monumentale des capitales, le mouvement ouvrier et le 1^{er} Mai, pour ne citer que quelques problématiques évoquées par l'auteur.

Dans d'autres contextes, on sait comment Napoléon III a élevé le personnage de Vercingétorix au rang de mythe national et comment l'école de Jules Ferry a fait à honneur des générations d'élèves, même des colonies, le

⁶ Il s'agit de l'étoffe de laine à grands carreaux de diverses couleurs dont le dessin caractériserait un clan écossais particulier.

célèbre « nos ancêtres les Gaulois », comment les découvertes de l'archéologie allemande en Grèce ont dopé chez le baron de Coubertin l'idée d'exhumer de l'Antiquité des Jeux olympiques dits de « l'ère moderne », comment la « civilisation lacustre » a participé de l'imaginaire régional pendant cent cinquante ans⁷, comment le courant romantique a fabriqué un peu partout en Europe l'image gothique du sombre et brutal Moyen Âge. Cette liste, ouverte et déroutante, interpelle nécessairement l'assurance de nos savoirs académiques⁸.

L'INVENTION DE LA TRADITION DANS L'HISTORIOGRAPHIE SUISSE

L'histoire de la Suisse n'échappe pas à l'invention de la tradition, comme celle de tous les États nationaux qui ont trouvé leur forme moderne au XIX^e siècle, quel que soit le régime adopté d'ailleurs : monarchie, république centralisée ou État fédératif. Hobsbawm aborde le cas helvétique en s'appuyant sur un historien suisse-alsacien, Rudolf Braun, dont les travaux pionniers d'histoire socio-économique avaient traité notamment, dans les années soixante déjà, l'instrumentalisation patriotique du folklore et des traditions populaires (chant, lutte, tir, etc.)⁹. Braun est resté peu connu en terres romandes, jusqu'à ce qu'un autre historien suisse-alsacien, mais enseignant l'histoire contemporaine à

⁷ Marc-Antoine Kaeser, « Le « mythe lacustre » et la construction de la Suisse au XIX^e siècle. Les archéologues et l'historiographie », *Le cartable de Clio*, n° 1, 2001, pp. 21-27.

⁸ Voir à ce propos l'article de Antonio Brusa, « Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Âge », *Le cartable de Clio*, n° 4, 2004, pp. 119-129.

⁹ Rudolf Braun, *Sozialer und kultureller Wandel in einem ländlichen Industriegebiet im 19. und 20. Jahrhundert*, Zurich, Chronos Verlag, 1999 (1^{re} éd. 1965), 368 p.

l'Université de Lausanne, Hans Ulrich Jost, ne prenne l'initiative de faire traduire l'un de ses ouvrages¹⁰. Cette filiation historiographique contingente entre Hobsbawm et Jost est délibérée. Les deux historiens partagent une méthode qui embrasse les sujets à étudier dans des durées structurantes longues, et pratiquent la comparaison en jouant avec les échelles temporelles et spatiales; les deux croisent les ressources interdisciplinaires en construisant une histoire où les données sociales et matérielles éclairent l'histoire culturelle et politique; les deux enfin sont des historiens engagés, au-delà d'une quelconque appartenance, de près ou de loin, à un courant historiographique marxisant, pour qui la compréhension d'un présent toujours caractérisé par les inégalités et la lutte des classes est bien l'enjeu de l'étude du passé.

La notoriété de Hans Ulrich Jost repose principalement sur ses contributions à l'historiographie de la Suisse pendant les années de guerre, et particulièrement sur les pages implacables qu'il a rédigées dans la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*, où son approche innovante a entraîné une remise en question de la mythologie entourant la politique de neutralité des autorités de l'époque ou celle du Réduit national¹¹; mais il fait aussi partie des quelques chercheurs de ce pays à avoir analysé, dès les années quatre-vingt, soit en parfaite synchronie avec les travaux d'Hobsbawm en la matière, le discours culturel et esthétisant dont se pare l'État radical vers la fin du XIX^e siècle.

¹⁰ Rudolf Braun, *Le déclin de l'Ancien Régime en Suisse: un tableau de l'histoire économique et sociale au 18^e siècle*, Lausanne, Éditions d'en bas; Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1988, 284 p.

¹¹ Hans Ulrich Jost, « Menace et repliement, 1914-1945 », in Jean-Claude Favez (dir.), *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*, Lausanne, Payot, t. 3, 1983, pp. 91-178.

À l'occasion de son départ à la retraite l'année dernière, un ouvrage¹² rassemblant une trentaine de ses articles, la démarche est originale, lui a été dédié; et leur (re)lecture tombe à point nommé pour illustrer la validité du concept d'invention de la tradition dans l'histoire contemporaine de la Suisse, même si Jost ne s'y réfère pas explicitement. Dans ce florilège décapant l'orthodoxie officielle, relevons « Expositions nationales et autoreprésentation de la nation », « L'État fédéral de 1848 dans le contexte du long XIX^e siècle », « Critique historique du consensus helvétique », « L'avenir à reculons. Les mythes éculés ont la vie dure », ou encore « Pour une histoire européenne de la Suisse », dans lequel il démontre combien un changement d'échelle de l'histoire suisse est primordial pour quitter un discours historiographique stéréotypé, « *représentatif d'une interprétation qui favorise une observation et un point de vue privilégiant le dedans. Ainsi les mythes du Grütli et du Réduit national ont investi l'histoire nationale, créant une grille de lecture fortement étriquée et souvent en contradiction profonde avec les analyses qui en font abstraction. Et si ces références, dites traditionnelles, semblent inscrites depuis des siècles dans l'histoire helvétique, il faut cependant préciser qu'elles sont en grande partie issues de constructions propres aux XIX^e et XX^e siècles* »¹³.

Fondée sur une recherche documentaire conséquente et un examen rigoureux des données contextuelles, l'activité professionnelle de Jost ne s'est pas confinée aux seuls auditoires universitaires. Les médias audio-

¹² *À tire d'ailes. Contributions de Hans Ulrich Jost à une histoire critique de la Suisse*, Lausanne, Antipodes, 2005, 611 p.

¹³ Hans Ulrich Jost, « Pour une histoire européenne de la Suisse » in *À tire d'ailes, op. cit.*, p. 514.

visuels et la presse écrite n'ont pas cessé de faire appel à son expertise pour discuter non seulement de l'actualité de l'histoire, mais également de celle du moment. Il ne s'agit donc pas, ou plus, d'une historiographie « de niche », marginalisée par un establishment politico-éditorial prompt à peindre en rouge toute tentative de penser différemment l'histoire nationale. Et ils sont nombreux dans l'espace public ceux qui se sont chargés d'alimenter la réflexion sur l'histoire suisse, en prolongeant ces perspectives, ou en s'inspirant tout au moins de la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*.

L'INVENTION DE LA TRADITION DANS L'ACTUALITÉ ÉDITORIALE ROMANDE

Deux publications, probablement plus faciles d'accès que l'impressionnant volume formant le bilan historiographique du professeur lausannois, viennent de sortir de presse pour en attester l'influence.

* * *

Commençons par l'essai discutable, au sens de « qui mérite d'être discuté », d'un jeune politologue neuchâtelois, Antoine Chollet, *La Suisse, nation fêlée*¹⁴, qui rappelle quelque part le tableau sans complaisance du modèle helvétique qu'une sociologie politique incisive avait brossé pendant les années soixante-dix¹⁵. À la différence près que la démonstration privilégiée

¹⁴ Antoine Chollet, *La Suisse, nation fêlée. Essai sur le nationalisme helvétique*, Sainte-Croix/Pontarlier, Les Presses du Belvédère, 2006, 179 p.

¹⁵ Nous faisons allusion aux ouvrages de Jean Ziegler, *Une Suisse au-dessus de tout soupçon* et de François Masnata et Claire Rubattel, *Le Pouvoir suisse, séduction démocratique et répression suave*, parus respectivement en 1975 et 1978.

ici une réflexion indispensable sur la construction historiographique de l'histoire nationale, qu'on ne suivra peut-être pas forcément dans tous ses détours argumentaires. Réfutant l'idée d'une histoire suisse en constitution avant 1848, l'auteur tire parfois des enseignements résolument sujets à caution, ne serait-ce que pour des raisons liées à l'établissement de la connaissance historique: « *La Suisse n'est pas « un miracle », comme le pensait par exemple Denis de Rougemont, mais une succession de hasards* »¹⁶, et introduit des distinctions, à notre avis purement formelles et rhétoriques, n'apportant que peu de valeur ajoutée à la qualité indéniable de ses considérations:

« *Plutôt que d'« histoire suisse », il faudrait parler de trajectoire historique, afin de récuser la prétendue cohérence d'une histoire limitée par des frontières territoriales précises, et fixées rétrospectivement.*

L'« histoire suisse » n'existe pas, elle ne peut constituer valablement une discipline, mais la constitution de cette « histoire suisse » forme en revanche, elle, un fort bel objet d'étude historique. Il faudra donc évoquer la construction d'une histoire nationale à partir du milieu du XVIII^e siècle, avec ses attributs habituels cherchant à naturaliser le développement historique particulier de ces communautés qui forment depuis cent cinquante ans la Suisse »¹⁷.

Mais laissons de côté ces quelques divergences relevant davantage de la philosophie de l'histoire que d'un désaccord sur le diagnostic. Chollet expose avec clairvoyance qu'il n'y a aucune continuité politique dans l'histoire suisse de ces sept derniers siècles. L'agrégat que constituent les territoires de l'ancien Corps helvétique connaît jusqu'en 1848 une

¹⁶ Antoine Chollet, *La Suisse, une nation fêlée*, op. cit., p. 96.

¹⁷ *Ibid.*, p. 86.

histoire chaotique, marquée par de multiples ruptures et beaucoup de violence, dont l'existence est conditionnée non seulement par l'étranger, mais également par des évolutions sociales et économiques que l'on ne peut appréhender qu'en changeant d'échelle; c'est-à-dire en quittant une approche strictement spécifique et exclusive de l'histoire suisse, et en envisageant celle-ci à l'échelle continentale et dans des durées structurantes plus complexes. Que les classes dirigeantes du XIX^e siècle aient choisi de fonder l'histoire nationale à partir d'un pacte auquel plus personne n'a fait référence du Bas Moyen Âge au XVIII^e siècle, en y associant une légende, Guillaume Tell, et la mythologie du Grütli, puis en ordonnant tout un fatras d'épisodes plus ou moins glorieux, de Sempach et Morgarten à Marignan, agrémenté de figures plus magnifiques les unes que les autres, comme Winkelried ou Nicolas de Flue, tout cela relève du cortège continu de traditions inventées propre à l'histoire que les États-nations modernes se sont aménagés afin de légitimer leur existence dans la durée.

Ouvrons une parenthèse farfelue et posons une hypothèse: si ce magnifique pacte daté du début du mois d'août 1291, redécouvert à Stans au milieu du XVIII^e siècle, avait subi les vicissitudes du temps, à savoir, comme bon nombre de manuscrits médiévaux, les outrages de l'humidité, des rats ou de l'incendie, au point de rendre le texte difficilement lisible dans son entier, lui aurait-on accordé autant d'importance historiographique? L'état de conservation exceptionnel du document, la plastique de l'objet, n'a-t-il pas surdéterminé le contenu et induit le choix d'entériner une première fête nationale le 1^{er} août 1891? Refermons prestement la parenthèse: la dynamique créative de l'inven-

tion de la tradition n'a que faire du hasard et des contingences de l'archivistique.

Plus sérieusement, la critique des mythes fondateurs à laquelle s'emploie l'auteur de *La Suisse, une nation fêlée* n'a pas l'ambition de renouveler une analyse effectuée depuis quelques décennies déjà par différents historiens, parmi lesquels d'ailleurs figure Charles Heimberg¹⁸, le coordinateur du *Cartable de Clío*. Elle a en revanche le mérite de rappeler que le discours nationaliste suisse du début du XXI^e siècle se nourrit toujours de la même fiction.

* * *

La Suisse à contre-poil, du journaliste et historien Gérard Delaloye, a également retenu notre attention; il reprend les meilleurs billets livrés pendant une dizaine d'années à trois périodiques romands, *Le Nouveau Quotidien*, *Le Temps* et *L'Hebdo*¹⁹. Ces diatribes corrosives sur l'histoire nationale, publiées entre 1994 et 2003, sont bien sûr tributaires de l'actualité de l'époque, qu'elle soit éditoriale ou politique; le lecteur est ainsi replongé dans le contexte de l'affaire des fonds en déshérence, des commémorations de 1998 ou de l'Acte de Médiation. Contrairement à l'historien qui a besoin de temps pour élaborer sa réflexion, l'écriture journalistique est soumise à l'urgence des délais d'impression, à l'espace rédactionnel calibré, à l'humeur du jour; ce qui explique le côté inégal et fatalement peu abouti de certains articles. Mais là n'est pas la question.

¹⁸ Charles Heimberg, *Un étrange anniversaire ou le centenaire du premier août*, Genève, Éditions Que faire?, 1990, 109 p.

¹⁹ Gérard Delaloye, *La Suisse à contre-poil*, Lausanne, Antipodes, 2006, 174 p.

En multipliant les commentaires éclairants sur les mythes tenaces de l'histoire suisse contemporaine²⁰, en se faisant le porte-voix de recherches difficilement accessibles aux profanes, Delaloye a aidé les lecteurs de la presse à grand tirage à se faire une opinion sur des thématiques historiques d'importance, comme les circonstances de la création de l'État fédéral, l'attitude des autorités helvétiques ou des banques pendant la période nazie, les pratiques de neutralité à géométrie variable, mais également sur des sujets d'histoire cantonale, beaucoup moins anecdotiques qu'il n'y paraît, comme «Le baroud d'honneur des Ormonans attachés à la vieille Suisse» ou «Le mystère Davel et les Vaudois», qui évoque l'équipée avortée d'un séditieux solitaire d'Ancien Régime, élevé par les élites vaudoises du XIX^e siècle au rang de Che Guevara local. Un cas d'école d'invention de la tradition.

Le titre frondeur de ce livre, *La Suisse à contre-poil*, rend compte de la dose nécessaire de polémique qui sied à tout bon éditorialiste; mais il ne doit pas occulter l'immense travail d'information qu'il atteste. Il serait en outre tout aussi absurde de disqualifier ces approches parce qu'on les associe à un courant, prétendument idéologique, dit «critique» de l'historiographie. L'histoire, le préciser est une tautologie, est *a fortiori* «critique», sinon elle perdrait la place prédominante qu'elle occupe au sein des sciences humaines, pour tomber dans le travers de la chronique des temps anciens, le pendant littéraire de l'étude de la chronologie.

²⁰ Cf. notamment un article remarquable de synthèse paru dans *L'Hebdo* du 14 août 2003: «Inventer l'histoire», in *La Suisse à contre-poil*, op. cit. pp. 141-145.

ET L'INVENTION DE LA TRADITION DANS L'HISTOIRE SCOLAIRE?

Si l'historiographie universitaire et la presse généraliste n'ont pas manqué d'interroger l'histoire moderne et contemporaine par le biais de «l'invention de la tradition», qu'en est-il des pratiques d'enseignement de l'histoire à l'école, ce lieu privilégié de transmission et de partage de la connaissance du passé dans l'espace public? Dans quelle mesure sommes-nous des agents ou des pourfendeurs de la tradition inventée? Autrement dit, quelle est notre part de responsabilité face aux mécanismes d'invention de la tradition? Selon Hobsbawm, «*tous les historiens, quels que soient leurs objectifs, sont aussi engagés dans ce processus dès lors qu'ils contribuent, consciemment ou non, à la création, au démantèlement et à la reconstruction d'images du passé qui n'appartiennent pas seulement à l'univers de l'investigation spécialisée mais aussi à la sphère publique de l'homme en tant qu'être politique. Ils devraient être également conscients de cette dimension de leur activité*»²¹.

L'histoire scolaire est directement interpellée par cette observation. L'enseignant n'entretient généralement pas un contact étroit avec la recherche scientifique; les programmes et les moyens d'enseignement sont du ressort des autorités politiques; la représentation sociale du passé sourd derrière chaque parent d'élève. Toutes les conditions semblent réunies pour que ces contraintes agissent en ferment de la tradition et empêchent les mieux disposés d'entre nous d'oser l'innovation, qu'elle soit pédagogique, didactique ou

²¹ Eric Hobsbawm, «Inventer des traditions», in Eric Hobsbawm & Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, op. cit., p. 24.

simplement une adaptation à l'évolution du champ des sciences humaines.

Pourtant il n'est qu'à ouvrir pêle-mêle les derniers plans d'études cantonaux en date et examiner les intentions des programmes d'histoire genevois, vaudois, le futur plan d'études cadre romand (PECARO), ou encore le plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC-MAT); on y déduira aisément que les fondements de l'histoire enseignée et les compétences que celle-ci est censée développer nous invitent à explorer les arcanes des traditions inventées: analyse critique des documents, diversité des échelles temporelles, identification des mythes de l'histoire, distinction entre histoire, mémoire et leurs usages publics, etc. Alors?

L'empêchement est autre; l'orientation chronologique des programmes conditionne les enseignants et les élèves à faire défiler le temps dans une logique linéaire et inévitablement causale; en outre, elle fige l'ordonnance des sujets et des thèmes à aborder, faisant fi des questions vives des élèves, de l'actualité politique et de la société ou de n'importe quel projet qui pourrait conférer du sens aux activités des leçons d'histoire. Il n'y a aucune justification, si ce n'est celle de confiner l'histoire scolaire à n'esquisser qu'un grand panorama global et chronologique, pour cantonner l'étude du Moyen Âge aux élèves de 12 ou 13 ans, les Révolutions nationales l'année suivante et les guerres du XX^e siècle en fin de scolarité. À moins qu'il ne s'agisse d'un obstacle conceptuel, le sens commun qui soutient l'objectivité d'un temps liquide, s'écoulant dans une seule direction, avec parfois quelques accélérations, inexorablement. Les manuels d'histoire générale ne sont que l'entrave supplémentaire renforçant cette perception de linéarité.

La construction des objets historiques et leur interaction avec notre maintenant d'individu social devraient nous amener cependant à changer en permanence d'échelle temporelle et à effectuer des va-et-vient continuels entre le passé et le présent, sans quoi l'histoire enseignée risque l'inertie, en rendant statique aussi bien l'événementiel que le contextuel, les ruptures que les permanences²², avec le corollaire de conduire à une impasse, celle de perpétuer, à notre insu, le processus d'« invention de la tradition ».

Certes, nous ne sommes probablement plus à une époque où les élèves apprennent comme un véritable catéchisme les exploits héroïques de « nos ancêtres les Waldstätten », mais la vulgate d'une histoire vieille de sept siècles, frappée du sceau providentiel de l'indépendance armée et de la neutralité, reste malgré tout prégnante. Il suffit de sonder, en fin de formation scolaire, les représentations de nos élèves sur leur rapport à l'histoire suisse pour constater qu'ils connaissent mieux les événements médiévaux que ce qui a entouré la création de l'État moderne au XIX^e siècle, le pacte de 1291 que la première Constitution de 1848, Winkelried et Tell que Druey, Sempach et Morgarten que le Sonderbund. Quant à la neutralité, elle prend la première place au hit-parade des raisons qui ont permis à la Suisse de ne pas subir l'invasion nazie.

Qu'on ne se méprenne pas sur nos propos: ils n'impliquent pas de remplacer complaisam-

²² Le dossier de ce numéro du *Cartable de Clio* réunit de nombreuses contributions autour de la problématique des échelles de l'histoire et des temporalités multiples. Nous renvoyons donc le lecteur aux développements proposés notamment par François Audigier, Charles Heimberg et Antoni Santisteban Fernandez.

ment une version dite « traditionnelle » de l'histoire par une nouvelle variante, plus en phase avec l'actualité historiographique ou le contexte socio-politique du moment, mais bien de donner aux élèves les moyens de comprendre *hic et nunc* le pays dans lequel ils vivent et les enjeux de son histoire nationale. Ainsi reste-t-il tout à fait légitime d'aborder l'histoire des origines lointaines de la Confédération, avec ses paramètres usuels, le Gothard, le droit d'immédiateté, les diverses alliances contractées, etc. Mais il est tout aussi important d'induire par là-même deux questions afférentes au concept d'invention de la tradition: depuis quand tel pacte est-il considéré comme l'élément fondateur de la Confédération, et pourquoi. Il n'en va pas différemment avec les débats touchant à l'histoire de la neutralité ou de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale.

On ne peut en conséquence que s'inquiéter des pressions persistantes que l'histoire scolaire subit chaque fois qu'apparaît une timide tentative d'ouvrir les élèves aux débats de l'historiographie actuelle. À témoin le tollé général qu'a provoqué, dans les milieux politiques et éditoriaux de la droite nationaliste alémanique, la récente publication par le canton de Zurich d'un ouvrage, facultatif (!), destiné à l'enseignement gymnasial: *Regarder et questionner. La Suisse à l'époque du national-socialisme à la lumière des questions actuelles*²³. Son tort? Présenter des éléments documentés par le Rapport Bergier. Le manuel, très classique dans sa conception, ne ressemble en rien pourtant à un réquisitoire. Mais il est vrai qu'il n'évacue pas la controverse publique que

suscite, depuis vingt-cinq ans, l'histoire de la Suisse pendant la Deuxième Guerre mondiale, soit depuis la parution de la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*.

Il serait toutefois naïf de croire que seule cette période de l'histoire du pays reste taboue aux yeux des thuriféraires du passé glorieux et immaculé de la Suisse. Parmi les censeurs les plus virulents du manuel, l'historien et Conseiller national UDC Christoph Mörgeli, un des principaux idéologues du parti, revendique sans sourcilier la version mythologique et légendaire de l'histoire suisse, celle qu'il convient, selon lui, de répandre par le biais de l'école, tout en spécifiant, ne chinoisons pas sur les paradoxes, sa nature doctrinaire:

*« Bien sûr, il existe un mythe étatique de la Suisse. Mais il est très fertile. Nous avons quelques-uns des meilleurs mythes du monde. Par exemple Guillaume Tell, le meurtrier des tyrans, le solitaire, qui se fait embarquer contre sa volonté dans des questions politiques. Ou bien le serment du Grütli, le symbole d'un acte de solidarité de régions de la Suisse primitive qui s'engagent à ne pas vivre au crochet des autres. Il ne faut pas affirmer que tout s'est passé comme on le raconte dans la légende. Mais je pense qu'il y a souvent plus de vérité dans une vieille légende que dans L'Hebdo de la semaine précédente. »*²⁴

Les élites nationales qui ont inventé la tradition de 1291 au XIX^e siècle n'auraient pas dit mieux et, en ce début du XXI^e siècle, les gardiens du temple de la tradition inventée veillent au grain.

²³ Barbara Bonhage, Peter Gautschi & al., *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, Zurich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2006, 152 p.

²⁴ Cf. l'interview de Christoph Mörgeli parue sous le titre de « La Suisse a besoin de ses mythes » dans *L'Hebdo* n° 30 du 27 juillet 2006, disponible en ligne sur le site Internet du journal.

Hobsbawm donne l'antidote au vertige de cette histoire sanctuaire. Si le concept d'«invention de la tradition» permet de se pencher de manière très stimulante sur les conformations des sociétés nationales modernes depuis leur essor au cours des révolutions industrielles et politiques du «long XIX^e siècle», il engage également à examiner la relation que nous entretenons avec le passé, puisque l'invention de toute tradition suppose une utilisation par défaut de l'histoire comme instance légitimatrice, au service d'une philosophie, d'une idéologie ou d'un discours politique.

En nous rendant attentifs à cette sorte d'anamorphose de l'histoire nationale que le XIX^e siècle a opérée, *L'invention de la tradition* nous invite à comprendre le jeu du miroir déformant, afin d'identifier le modèle altéré et s'interroger sur la forme originale plausible. Et la démarche ne coule pas de source. Combien de nos conceptions historiques restent encore et toujours tributaires du prisme dix-neuviémiste? Combien de nos dispositifs didactiques ne reposent que sur la transposition de traditions inventées? Combien de nos pratiques pédagogiques dérivent en définitive d'une réflexion historiographique et épistémologique? À chacun d'y répondre. ↪

Le cartable de Clio

Les usages
publics de l'histoire

LES MUSÉES : UNE CONSTRUCTION IDENTITAIRE ENTRE HISTOIRE ET MÉMOIRE

ISABELLE BENOIT, TEMPORA – CONCEPTEUR MUSÉE DE L'EUROPE, BRUXELLES

Cet article est issu d'une recherche sur les musées d'histoire¹ et d'une intervention dans le groupe de réflexion sur la création d'une Maison de la Mémoire à Genève². Un tel projet, soutenu par des professionnels de l'histoire, revient à mettre en forme une certaine mémoire dans l'espace public et mérite d'engager une réflexion plus large sur ses enjeux. La première question qui surgit consiste à se demander pourquoi, dans ce contexte, faut-il utiliser les notions de mémoire *et* d'histoire? De quel instrument théorique dispose-t-on afin d'articuler les rapports entre passé et présent? Cet instrument permet-il vraiment de décrypter les constructions mémorielles les plus complexes tels les musées historiques?

1. MÉMOIRE ET HISTOIRE : ENTRE PASSION ET RAISON

Pour comprendre les liens entre histoire et mémoire, il convient de se pencher sur les différentes acceptions dont elles font l'objet, ainsi que sur les relations complexes qu'elles entretiennent. En histoire et en sciences sociales, les

approches sur la mémoire sont désormais nombreuses et foisonnantes. Toutefois, depuis un siècle, on peut considérer que ce champ d'étude s'est progressivement structuré autour de trois vagues de pensée successives.

Une première étape dans la construction de ce champ se situe dans la première moitié du XX^e siècle et mobilise de manière concomitante des sociologues et des historiens. De façon inattendue, les travaux fondateurs sont le fait de sociologues qui tentent de différencier le collectif de l'individuel³. De leur côté, les historiens s'évertuent à fixer la différence entre histoire et mémoire⁴. La notion n'apparaît finalement que lorsque l'idée d'une science historique fait son chemin et qu'il va falloir la définir en l'opposant. L'histoire positiviste, pour construire une science, devait se démarquer de la mémoire d'abord en l'ignorant, puis en la distinguant.

Dans un second temps, la mémoire, d'abord considérée comme suspecte, semble prendre le

¹ Isabelle Benoit, *Politique de mémoire : les musées d'histoire français et allemands 1945-1995*, thèse de doctorat, Institut Universitaire Européen de Florence, 2001 et Institut d'Etudes Politiques de Grenoble, 2002, sous la direction de Michael G. Müller & Olivier Ihl, 1021 p. + annexes.

² Présentation devant le groupe de réflexion sur le projet le 30 avril 2006.

³ Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, PUF, 1952. Voir également, du même, *La mémoire collective*, Paris, PUF, 1950.

⁴ Pierre Nora, « Histoire et mémoire », in Roger Chartier & Jacques Le Goff (dir.), *La nouvelle Histoire*, Paris, Retz-CEPL, 1978, pp. 398-401. Pierre Nora, « Introduction. Entre histoire et mémoire », in *Les lieux de mémoire*, présentation du volume *La République*, Paris, Gallimard, 1984. Jacques Revel, « La mémoire collective », in *Histoire de la France*, Paris, Seuil, tome IV, 1993.

pas sur la science. Certains auteurs poussent le trait jusqu'à ne plus considérer autre chose que la mémoire⁵ : l'histoire ne serait finalement qu'une mémoire savante autant dépendante de la mémoire collective que les autres vecteurs de transmission. « *Il n'y a pas de faits passés dont la connaissance – comme le souvenir – ne soit déterminée par le présent, par le futur, en un mot par le projet de l'individu ou du groupe. La critique du positivisme en histoire aboutit ainsi à une forme de perspectivisme et à la conscience que tout discours sur le passé est interprétation de celui-ci* »⁶. Cette vision extrême est susceptible de choquer nombre d'historiens qui ne seraient finalement que les acteurs savants de la mémoire. Cela signifierait que les recherches historiques ne sont que des interprétations liées aux conditions présentes de l'historien qui les produit et au projet identitaire du groupe dont il est issu. Elles seraient donc périssables et inutilisables par les générations futures. Pour illustrer cette approche, il est possible de se livrer à un exercice simple : relire les ouvrages historiques d'une époque antérieure en se demandant s'ils apportent les réponses aux questions de nos contemporains. Un livre d'histoire de la fin du XIX^e siècle est-il aujourd'hui d'une si grande aide pour comprendre,

par exemple, le Moyen Âge ? À la lecture, un tel ouvrage paraîtra très rapidement désuet et sera finalement parcouru avec condescendance ou même une certaine ironie. Il reste alors deux choses fondamentales : un certain socle de connaissances permettant au savoir de progresser et la fameuse méthode historique consistant à croiser et vérifier les données. Pourtant, ce qui compte pour l'historien d'aujourd'hui c'est finalement de connaître l'interprétation de son homologue d'antan afin qu'il puisse s'en démarquer. Penser l'histoire comme dimension académique de la mémoire présente toutefois un double risque. D'une part, cette vision ébranle le socle théorique risquant de rendre impossible tout discours historique. À force de déconstruire, l'historien est en position de ne plus rien construire. La perspective d'une société dépourvue d'historien serait encore plus effrayante. D'autre part, le risque est grand de négliger « le devoir d'histoire » et même si la méthode scientifique a considérablement évolué en un siècle, elle demeure un cadre et un principe. En revanche, l'avantage d'une telle approche est une mise à distance extrême de l'historien avec son objet.

Finalement, la troisième vague, dans laquelle nous nous trouvons aujourd'hui, entend trouver un compromis entre le tout-histoire de la période positiviste et le tout-mémoire des années quatre-vingt-dix. La définition d'une ligne alternative consiste à construire la mémoire comme objet permanent de réflexion et d'histoire.

Cette approche implique une double exigence. La première est de maintenir une différence de principe entre histoire et mémoire. Cette différence porte d'abord sur l'intention. En effet, comme le rappelle David Lowenthal,

⁵ Henry Rousso, *Le syndrome de Vichy de 1944 à nos jours*, Paris, Seuil, 1987 et 1990. Voir la poursuite de la réflexion dans Éric Conan & Henry Rousso, *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Paris, Fayard, 1994. Patrick H. Hutton, *History as an Art of Memory*, Hanovre & Londres, University Press of New England. Pour Philippe Dujardin, également, l'étude du fait mémoire « relève d'un ordre de réalités spécifiques qui échappe à la stricte historicité » : Jean Davallon, Philippe Dujardin & Gérard Sabatier, *Politique de la mémoire. Commémorer la Révolution*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.

⁶ Marie-Claire Lavabre, « Entre histoire et mémoire : à la recherche d'une méthode », in Jean-Clément Martin (dir.), *La guerre civile entre Histoire et mémoire*, Nantes, Ouest Edition, 1995, p. 42.

«*l'histoire cherche à convaincre par la vérité et succombe au mensonge. L'héritage exagère et omet, invente avec sincérité, oublie franchement et prospère grâce à l'ignorance et à l'erreur*»⁷. Pourtant, il ne s'agit pas d'une dichotomie entre vérité et mensonge, mais d'une autre ambition. «*Non pas parce qu'histoire et mémoire différencieraient comme le «vrai» du «faux», mais parce que la première est portée par un intérêt qui relève de la connaissance tandis que l'autre est motivée par la volonté politique où le souci de l'identité renvoie à l'exemple, aux «leçons d'histoire» ou à la thématique des origines*»⁸. La différence d'intention est largement partagée par Mona Ozouf qui montre combien «*la mémoire est largement indifférente au déroulement linéaire, le calendrier n'est pas sa religion. Elle trie à son gré dans la matière historique, se donne le droit d'isoler tel épisode révélateur, de s'attarder à des nœuds temporels, d'ignorer en revanche de très longues séquences. Elle fait varier aussi la notion que nous avons du proche et du lointain. Pour la mémoire, tous les contenus sont actuels, les Gaulois nous sont aussi proches que les courtisanes de Louis XIV. Cela ne veut naturellement pas dire que la mémoire n'affecte pas les contenus d'une date, mais celle-ci n'a nullement besoin d'être exacte: [...] la mémoire peut donner la patine de l'immémorial à une invention relativement récente*»⁹. La mémoire est là

⁷ David Lowenthal, «Fabricating heritage», *History and Memory*, 1998, n° 1, pp. 5-24. Le texte original date de 1995: *Inaugural Heritage Lecture*, St Mary's University College, Strawberry Hill, Twickenham, England, 7 déc. 1995. Les références de la version française proviennent de «Fabrication de l'héritage», in D. Poulot, *Patrimoine et modernité*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 110.

⁸ Marie-Claire Lavabre, *Le fil rouge. Sociologie de la mémoire communiste*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1994, p. 41.

⁹ Mona Ozouf, «Le passé recomposé», *Le Magazine Littéraire*, n° 307, 1993, p. 23. Propos recueillis par Jean-François Chanet.

pour convaincre «*non comme vero, mais comme ben trovato*»¹⁰. Toutefois, dans la pratique, le plus grand problème réside dans la notion de recherche de vérité. Le cas classique est l'opposition entre plusieurs individus ou groupes convaincus d'avoir recherché et finalement trouvé «la vérité».

D'autre part, cette différence porte sur l'objet. Selon Kristof Pomian, «*l'entrée de la mémoire sur la scène politique et médiatique a exercé ainsi une influence sur la pratique de l'histoire, en modifiant le questionnaire des historiens et en leur fournissant un nouvel objet d'étude*»¹¹. Cette approche a guidé les chercheurs des années quatre-vingt-dix. Ainsi, dans son étude sur la mémoire des années quarante en France, Henry Rousso découvre qu'«*en faisant du présent la source du passé, les diverses représentations et interprétations suscitées par Vichy constituent l'objet historique au même titre que les «faits» eux-mêmes*»¹². Les représentations ont une autonomie suffisante sans qu'il faille les comparer avec les vérités historiques. Marie-Claire Lavabre démontre, avec son étude sur la mémoire des militants du parti communiste français, qu'il n'est pas forcément nécessaire de s'intéresser aux événements

¹⁰ David Lowenthal, 1998, *op. cit.*, p. 122.

¹¹ Kristof Pomian, «La mémoire, une autorité?», Intervention aux Rencontres internationales de Genève, 2005, p. 9.

¹² Cependant il est contesté par Marie-Claire Lavabre, non sur ce principe, mais dans sa pratique: selon elle, Henry Rousso affirme traiter une mémoire englobante alors que tout au long de sa démonstration, il ferait sur la mémoire de Vichy un travail sur la différence entre la représentation et la vérité de l'événement. Une discussion très intéressante sur ce point a opposé Henry Rousso et Marie-Claire Lavabre, retranscrite dans *Les cahiers de l'IHTP*, juin 1991, n° 10. Henry Rousso, «Pour une histoire de la mémoire collective: l'après-Vichy», pp. 163-176. Marie-Claire Lavabre, «Du poids et du choix du passé: lecture critique du «syndrome de Vichy»», *ibid.*, pp. 177-185.

passés pour travailler sur la mémoire¹³. Ainsi, «la sélectivité de la mémoire n'est plus un attribut négatif; les mémoires officielles, collectives ou individuelles ne visent pas une connaissance du passé, la compréhension du présent ou la maîtrise du devenir, mais justifient les pratiques, les représentations et les espoirs du présent»¹⁴. Ainsi, chaque projet de mémoire est l'expression de ces espoirs. La mémoire est en perpétuelle redéfinition selon les problèmes du présent de sorte que «la mémoire a plus à voir avec la réalité du présent qu'avec la réalité du passé»¹⁵. Les mémoires sont malléables à l'infini, atteignant des formes parfaitement inattendues et incompréhensibles dans la seule perspective du passé mais explicables par rapport au présent. Finalement, «remodeler est aussi vital que préserver»¹⁶. Il ne s'agit plus de récits historiques au sens de Jörn Rüsen¹⁷, mais d'identités narratives au sens de Paul Ricœur¹⁸.

La seconde exigence de l'approche actuelle est de re-définir les liens entre l'individuel et le collectif. Ainsi, le témoignage ne peut plus être considéré comme absolument vrai, ce qui était le cas dans l'histoire positiviste, si celui-ci était déposé par les grands hommes et consigné dans des archives. Il ne peut être non plus considéré comme forcément faux s'il vient d'une personne anonyme. «Les allégations de la mémoire, quelle qu'elle soit et quel qu'en soit le porteur, individuel ou collectif, ne peuvent être reconnues recevables qu'après

avoir été corroborées par l'histoire ou, du moins, après qu'il a été dûment établi qu'elles n'entrent pas en contradiction avec les constats de celle-ci. Dans ces deux cas, cependant, la mémoire n'est plus une autorité; elle n'est qu'une source d'histoire parmi d'autres, soumise avec elles à la critique et donc à la confrontation avec des sources d'une autre nature, sans bénéficier par rapport à elles d'un quelconque privilège»¹⁹. Ainsi, cela permet de considérer toute trace – écrit, objets, archives, témoignages – comme un élément utile à la reconstitution, une pierre à l'édifice pour autant qu'elle fasse l'objet d'une comparaison, d'une confrontation ou d'un croisement. C'est à cette condition que l'on peut envisager la notion de mémoire juste.

Au terme de cette évolution, un phénomène apparaît clairement. Contrairement à une idée très répandue même chez certains historiens, la période contemporaine n'est pas marquée par l'invention ou le retour de la mémoire. Les sociétés traditionnelles vivaient et se fondaient principalement sur la mémoire. Comme le rappelle Kristof Pomian, «des millénaires durant, les sociétés humaines ont vécu sous le régime exclusif de la mémoire. Seule la mémoire des générations vivantes fournissait alors les renseignements sur le passé proche et des clés de lecture des évocateurs qu'il avait laissés»²⁰. En revanche, on assiste bien à une évolution qui consiste à identifier, délimiter puis autonomiser l'objet mémoire. Elle n'est plus le fait d'individus isolés ou même d'historiens, mais elle se situe au cœur de processus politiques. L'individu se trouve face à un phénomène complexe nécessitant une nouvelle articulation des rapports entre passé et présent.

¹³ Marie-Claire Lavabre, 1995, *op. cit.*

¹⁴ Marie-Claire Lavabre, 1995, *op. cit.*, p. 35.

¹⁵ *Ibid.*, p. 43.

¹⁶ David Lowenthal, 1998, *op. cit.*, p. 127.

¹⁷ Jörn Rüsen distingue quatre types de récits : le récit tradition, le récit exemple, le récit critique et le récit genèse : «Die vier Typen des historischen Erzählens», in *Zeit und Sinn. Strategien des historischen Denkens*, Francfort, Fischer, 1990, pp. 39-61.

¹⁸ Paul Ricœur, *Temps et récit*, Paris, Le Seuil, 1983.

¹⁹ Kristof Pomian, 2005, *op. cit.*, p. 9.

²⁰ *Ibid.*

2. LA POLITIQUE DE MÉMOIRE : UN INSTRUMENT THÉORIQUE

Afin de clarifier les relations entre histoire et mémoire, il convient de définir un instrument théorique prenant en compte les multiples dimensions évoquées précédemment. Nous proposons une approche en terme de politique de mémoire. Les rapports entre passé et présent ne relèvent pas de phénomènes individuels ou isolés mais véritablement collectifs et imbriqués : ils ne peuvent s'appréhender qu'en terme de politique au sens large. Par ailleurs, il ne s'agit ni d'une « *politique de l'histoire* »²¹ qui renvoie à la science, ni d'une « *politique du passé* » qui renvoie aux temps révolus. La mémoire se situe, d'une part, dans le monde des représentations et se trouve, d'autre part, précisément à l'interface du passé et du futur²². Ainsi, la politique de mémoire peut être définie comme la manière dont un groupe social utilise le passé pour se définir dans le présent et se projeter dans l'avenir.

La politique de mémoire n'est pas toujours une politique publique identifiable avec son administration, ses références et ses acteurs, bref une action publique organisée et cohérente²³. Il n'y a par exemple pas un ministère

de la mémoire comme dans *1984* de Georges Orwell. Elle est souvent une politique fictive qui appartient au domaine du symbolique. Il faut la traquer dans des univers différents : politiques culturelles, d'éducation, du patrimoine, de propagande. Elle peut être élaborée au niveau national ou local. Pour autant la politique de mémoire existe. Concrètement, elle est le fait d'acteurs – individuels ou collectifs – qui mettent en forme un discours historique afin de l'inscrire dans l'espace public. Ces acteurs sont politiques ou institutionnels (par exemple la puissance publique, qu'il s'agisse directement de l'État ou d'autres collectivités), professionnels (historiens, conservateurs, architectes) et sociaux ou civils (associations, collectionneurs). La participation des citoyens à l'écriture muséographique se fait par le biais des associations dans les pays démocratiques ou d'organisations de masse dans les régimes totalitaires. Enfin, il convient de considérer un quatrième groupe, les visiteurs ou le public amené à fréquenter le lieu ou à utiliser l'objet. Celui-ci est un acteur qui occupe souvent une place imaginaire ; il est le prétexte à toutes les constructions mémorielles. Sa définition ainsi que le rôle qui lui est attribué par les acteurs politiques et professionnels sont fondamentalement différents mais essentiels à la compréhension des alliances et des stratégies politiques. Ils s'opposent ou établissent des alliances pour présenter au public une mémoire qu'ils postulent comme collective. Ces groupes peuvent être de nature très différente ; ils ont en commun le fait qu'un jour ils aient décidé d'inscrire leur vision du passé et du futur.

²¹ Rudolf Speth & Edgar Wolfrum (dir.), *Politische Mythen und Geschichtspolitik Konstruktion, Inszenierung, Mobilisierung, Les Travaux du Centre Marc Bloch*, Berlin, 1996. Voir également Edgar Wolfrum, « Geschichte als Politikum – Geschichtspolitik: Internationale Forschungen zum 19. und 20. Jahrhundert », *Neue politische Literatur*, 41, 1996, pp. 376-411.

²² David Lowenthal & Peter Gathercole, *The Politics of the Past*, Londres, Unwin Hyman, 1990. L'ouvrage traite des usages politiques et identitaires de l'archéologie dans le monde avec une orientation particulière sur l'eurocentrisme.

²³ La notion a été utilisée en France depuis les années quatre-vingts, notamment par le ministère des Anciens Combattants et des Victimes de Guerre. La notion de « *politique de l'histoire* » a été employée dans deux discours

d'Helmut Kohl au cours desquels il a proposé la création des deux musées historiques de Bonn et Berlin. (Discours du Chancelier devant le *Bundestag*, le 13 octobre 1982 ainsi que le 4 mai 1983).

Pour aboutir, ces acteurs doivent s'accorder sur deux dimensions essentielles. D'une part, ils définissent les formes prises par la politique de mémoire. Ensemble ils doivent choisir le support de médiation qui convient à leur projet. Ils disposent aujourd'hui d'un large éventail issu de l'histoire moderne et contemporaine. Celui-ci pourra être par exemple un monument, un hymne, un musée ou une œuvre littéraire. D'autre part, mais de manière concomitante, les acteurs travaillent sur le fond de la construction mémorielle: le choix des événements fondateurs. Ils choisissent consciemment ou non les éléments du passé qui leur permettent de définir le groupe au moment de leur réflexion/action.

La politique de mémoire a deux volets. Il y a d'un côté une politique créatrice d'institutions nouvelles et de l'autre la politique, moins voyante mais tout aussi importante, de conservation et de restructuration des institutions existantes.

Le résultat des politiques de mémoire est un ensemble d'institutions (les archives, bibliothèques, musées), de manifestations (les commémorations et les cérémonies), de marquages physiques (les plaques, les monuments) ou mentales (l'éducation). Ensemble, ces marquages constituent une sorte de dispositif symbolique du groupe. Cet instrument théorique permet de décrypter une certaine réalité rendue opaque par un foisonnement des phénomènes de mémoire.

3. LE MUSÉE HISTORIQUE COMME UN PROJET IDENTITAIRE

Afin de rendre cette théorie de la politique de mémoire plus concrète, nous proposons de prendre l'exemple du musée.

Le musée est une institution européenne majeure existant sous la forme publique depuis plus de deux siècles. Au départ il s'agissait de collections artistiques privées qui sont devenues publiques et se sont ensuite étoffées. Le nombre de musées a considérablement augmenté. Selon les comptages, on recense par exemple pour la Suisse, plus de 900 établissements, et plusieurs milliers par pays européens de grande taille comme la France et l'Allemagne. Ce modèle a largement atteint l'Amérique du Nord et les anciens pays colonisés d'Amérique du Sud, d'Afrique et d'Asie. En outre la palette des institutions s'est incroyablement élargie de sorte qu'il y a aujourd'hui des musées relevant quasiment de toutes les disciplines et portant sur de très nombreux sujets.

La définition actuelle du musée du Conseil international des Musées est précise et fonctionnelle²⁴. Toutefois, elle ne fait pas référence à la dimension mémorielle et identitaire de l'institution. Ainsi, nous proposons une autre lecture de l'institution. Le musée est l'inscription dans l'espace public d'un projet identitaire construit à un moment donné par un groupe d'acteurs. Il est la forme la plus aboutie de la politique de mémoire. Dans le domaine qui nous intéresse, le musée historique retient particulièrement l'attention. De tous les vecteurs de mémoire, le musée historique est le plus complet, complexe et périlleux.

²⁴ « Institution permanente sans but lucratif au service de la société et de son développement, ouverte au public et qui fait des recherches concernant les témoins matériels de l'homme et de son environnement, acquiert ceux-là, les conserve, les communique et notamment les expose à des fins d'études, d'éducation, et de délectation », Statut de l'ICOM (International Council for Museums), article 2, paragraphe 1.

Il est le plus complexe car il fait entrer en jeu plus d'acteurs que pour écrire un livre d'histoire. De tous les musées, il est même celui qui grandit le plus loin de la discipline académique. Au XIX^e siècle, «*l'invention du musée s'accompagne de celle d'une nouvelle discipline: l'histoire de l'art*»²⁵. Au XX^e siècle, les musées d'ethnologie se sont construits eux aussi en étroite relation avec les disciplines. Le musée d'histoire est postérieur à l'invention de la discipline et il va croître loin des lieux consacrés de la recherche scientifique où les historiens travaillent selon la règle écrite. Malgré son apparence scientifique, il est le fruit de multiples représentations. Le musée fait partie des dispositifs de l'usage public de l'histoire. Il est le résultat de rencontres entre diverses expériences: la passion du collectionneur, l'expérience politique des décideurs, le savoir-faire des professionnels, les stratégies des groupes impliqués dans sa fondation, la douleur des témoins de l'événement. Dans chaque projet se profile une dynamique sociale et politique, celle d'une mémoire mythique qui arbitre entre tradition, histoire et expérience. Il n'est pas un objet impersonnel et froid, mais un lieu éminemment subjectif, conjonction des expériences.

Le musée historique est le plus complet car, il est un espace construit faisant appel à l'écrit, au sonore, au visuel, à l'esthétique. Il reprend une bonne partie des autres éléments du dispositif symbolique: il est un lieu insolite où se croisent les hymnes et les drapeaux, les emblèmes et les monuments, les écrits et les voix. Tous ces objets y sont détournés de leur sens originel. Lorsque le musée paraît, les

politiques de mémoire semblent avoir déjà accompli de grandes œuvres.

Enfin, de toutes les constructions symboliques, il est le plus périlleux. Le musée historique ne se situe pas dans le passé. Il est «*le rivet qui assemble des souvenirs isolés et des attentes très précises. Ils sont pour moitié souvenir d'un événement passé et pour moitié aspiration à une chose à venir*»²⁶. Alors que la commémoration s'évapore, mais se répète; alors que le monument demeure, mais s'endort après les fastes de l'inauguration, le musée historique s'inscrit quant à lui à la fois dans la durée et la rupture. La solidité de ses murs, la fixation des objets et la cohérence de son discours lui confèrent une impression d'éternité. Son discours et sa muséographie ont force de loi parce qu'ils sont exposés au public. Pourtant, son discours est éminemment périssable. Comme les monuments du XIX^e siècle, les musées du XX^e siècle obéissent à une même logique: «*Il s'agit d'une réalité invoquée, désirée et non d'une réalité factuelle. L'édifice monumental devient monument dans la mesure où il montre une réalité couronnée de l'aura du «pourvu que»: pourvu que la réalité et surtout la réalité à venir réponde aux aspirations qu'il formule. C'est pourquoi chaque édifice repose sur un socle de non-vraisemblance. Si les aspirations qu'il incarne étaient satisfaites, il n'y aurait pas d'édifice monumental. Un tel édifice est un texte doté d'efficacité; il dissimule, où qu'il soit, un décalage entre ce qui est et ce qui doit être*»²⁷. L'exposition historique peut être revue à loisir: c'est sa force qui permet de maintenir l'institution, c'est l'aveu de sa faiblesse et d'un lien irréductible avec la mémoire. Le rapport entre la mouvance de la

²⁵ Roland Recht, *La lettre de Humboldt. Du jardin paysager au daguerréotype*, Paris, Christian Bourgeois éditeur, 1984. Voir le chapitre «Le regard sur l'histoire de l'art: l'invention du musée», p. 97.

²⁶ Aleida Assmann, *La construction de la mémoire nationale: Une brève histoire de l'idée de Bildung*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1994, pp. 51-52.

²⁷ *Ibid.*, p. 49.

mémoire et la fixation du musée produit une tension.

Le musée historique est voulu, construit et disputé²⁸. Il n'est pas un lieu de science mais de pouvoir. Le musée d'histoire est donc une mémoire largement soumise aux exigences du présent. Son classement chronologique envoie des signaux politiques forts. Le visiteur attentif n'entend donc pas les murmures des discussions, la virulence des débats, l'âpreté des réponses, les sanglots des déceptions ; à peine accède-t-il aux discours satisfaits d'une inauguration. Le visiteur est impassible alors qu'il se trouve devant un champ de bataille, certes recouvert, nettoyé mais où la bataille a eu lieu.

Le travail sur les acteurs entend débrouiller les liens entre mémoire collective et individuelle. Tout projet est un lieu d'interaction entre mémoire collective et individuelle. Il est un cadre social de la mémoire qui agit dans les deux sens : du fondateur vers le public et du public vers le musée pour désigner les objets à qui l'on donne une seconde vie. Alors que sa constitution est le fait d'individus ou de groupes restreints, le résultat se voudrait collectif et devrait être réapproprié individuellement. Idéalement ce serait une boucle. L'exposition impose comme collectif ce que certains individus ou groupes ont vécu ou maîtrisé. « *On peut bien parler d'une volonté d'organiser la mémoire, voire d'une mémoire officielle mais rien ne permet d'affirmer qu'il existe une mémoire collective partagée* »²⁹. C'est éclairer d'un jour nouveau les relations entre ce que les fondateurs postulent comme

collectif et la réalité de leurs mémoires individuelles. Les historiens consignent leurs découvertes sur les vérités historiques, alors que les musées construisent puis démontent les discours. Pour se repérer, il faut distinguer le rôle de l'historien dans les musées, en principe motivé par la connaissance, et celui des autres groupes qui sont motivés par une expérience ou un savoir-faire. Même si l'historien est de plus en plus appelé à participer à la vie de la Cité, que son travail est certes lié au monde qui l'entoure, il écrit, se prononce mais rarement se confronte à des vivants. Le musée ou tout projet de mémoire publique fait précisément intervenir simultanément sur un objet commun l'historien et les autres acteurs. Il n'y a pas de supériorité de l'un sur l'autre, de l'historien sur le témoin, mais un ensemble d'acteurs travaillant pour un usage public de la mémoire.

Ainsi, cette argumentation conduit à une double constatation : premièrement, pour comprendre ces lieux complexes qui recouvrent aujourd'hui les territoires européens, il convient de revenir toujours sur la généalogie des projets afin de recomposer la politique de mémoire. Chaque institution correspond à un projet identitaire spécifique, à un moment où un groupe postule comme collectif une préoccupation. Ainsi, les sociétés occidentales actuelles ont hérité de multiples institutions et dispositifs des générations précédentes. Chaque espace est marqué par un paysage muséographique, trace des projets identitaires antérieurs. Deuxièmement, et surtout, cette grille d'analyse peut être fort utile pour fonder de nouvelles institutions de mémoire. Par exemple, à Genève, la Maison de la Mémoire n'est pas un projet de musée historique, mais il s'agit bien d'un projet de mémoire qui n'échappe pas à certaines logiques.

²⁸ Trois termes qui résument bien le débat et qui sont empruntés au sujet de la mémoire révolutionnaire : Jean Davallon & al., 1993, *op. cit.*

²⁹ Marie-Claire Lavabre, 1994, *op. cit.*, p. 319.

CONCLUSION

Au terme de cette analyse, il ressort donc très clairement qu'il convient d'utiliser les notions d'histoire et de mémoire parce qu'elles sont absolument indissociables. Il s'agit d'un couple dont les liens se renforcent ou s'étioilent, mais qui n'a de sens qu'avec l'autre. L'histoire en serait la raison, la mémoire en serait la passion. L'équilibre actuellement atteint a quelque chose de sain et de rassurant. Toutefois, une prochaine vague de pensée viendra remettre en cause plus vite qu'on l'imagine ce confortable compromis.

C'est précisément cette situation qui a permis de créer des instruments d'articulation comme la politique de mémoire. Cette notion est celle de son temps. Elle a l'avantage d'une certaine efficacité : elle structure le champ, combine de multiples acteurs et dimensions, semble rendre la réalité plus lisible. Elle nous aura permis de mieux comprendre les musées historiques et de les analyser non comme lieu de science mais comme projet identitaire. En outre, la politique de mémoire est opérationnelle lors de l'émergence d'un projet et peut tout au long de son développement servir de grille d'analyse afin de prendre une certaine distance. En revanche, la politique de mémoire risque de laisser échapper des phénomènes émergents, diffus ou transversaux qui n'entrent pas dans son cadre. La force des concepteurs d'un nouveau projet est alors de forger ou de trouver de nouveaux outils adaptés à leur besoin. Ainsi, à Genève, la Maison de la Mémoire³⁰, dont on ne maîtrise actuellement pas encore toutes les dimensions, pourrait proposer une nouvelle forme d'articulation entre passé et présent.

³⁰ Voir l'Appel pour la création de cette Maison de la Mémoire sur le site www.didactique-histoire.net.

SOPHIE ERNST, INRP (INSTITUT NATIONAL RECHERCHE PÉDAGOGIQUE)¹

MESURER LE CHEMIN ACCOMPLI

En ce début de XX^e siècle, après le passage de deux à trois générations, la mémoire de la Shoah est portée par un militantisme consensuel. Cette unanimité est nouvelle; il vaut la peine de mesurer le chemin accompli par les autorités politiques et par l'ensemble de l'opinion publique depuis une trentaine d'années. Je ne parlerai que du contexte national français que je connais directement, même si la dimension internationale de la mémoire est importante. En effet, chaque pays a une problématique particulière de refus, de déni, de demi-vérité, d'acceptation progressive sous l'effet de scandales internes ou d'accusations venant de l'étranger, mais tous les pays européens de l'Ouest et un certain nombre des anciens pays communistes, à des rythmes divers et jamais sans douloureuses remises en cause, ont fortement évolué. Il y a une déclinaison particulière d'un phénomène général, car aucune évolution ne s'est faite de façon simple et linéaire.

Dans les phénomènes de mémoire, il est probable que les changements doivent au moins autant, sinon plus, à la discontinuité du passage des générations et au complet remanie-

ment des sensibilités, qu'au travail de mémoire accompli par une génération. Il y a un renouvellement des problématiques au fur et à mesure qu'accèdent à l'expression et donc au pouvoir symbolique des générations nouvelles: elles saisissent le monde, le présent et le passé, avec d'autres postulats, d'autres évidences, d'autres ignorances, d'autres soucis et d'autres aspirations.

C'est ce qui fait de la mémoire ce phénomène si mouvant et toujours vivant, impossible à normer et à figer.

Mais ce qui peut apparaître comme un succès des politiques de mémoire, et qui de fait est un succès engendrant de l'envie et du mimétisme, recèle de nouveaux dangers. Nous sommes tenus de réfléchir pour faire face à des difficultés inédites, celles qui tiennent aux complications de la communication de masse. C'est pourquoi je souhaite exprimer quelques réflexions empreintes de doute, et alerter sur les paradoxes de cette *commémoration négative*: la référence si obsédante au devoir de mémoire se leurre, me semble-t-il, sur l'extrême difficulté qu'il y a pour une société à commémorer un effondrement de ses propres valeurs et à assumer une vérité historique qui dégrade l'idée qu'elle se fait d'elle-même, au point de pulvériser toute

¹ ernst@inrp.fr

confiance en soi. Contrairement aux craintes que l'on pouvait avoir alors, ce n'est ni l'oubli, ni la banalisation, pas plus que le négationnisme qui ont gagné du terrain – c'est au contraire le sentiment quelque peu écrasant qu'une faute majeure a été commise dans notre civilisation, qui en mine les fondements, et que nous sommes tous dépositaires de cette mémoire effrayante.

Nous en sommes là.

Transférer cette obligation de mémoire sur les jeunes et les enseignants, en la lestant de l'injonction « plus jamais ça », n'est pas de nature à simplifier le problème. Passer de la problématique de la mémoire à celle de l'enseignement, c'est changer de registre, c'est se soumettre à des normes de rationalité et accepter de se régler sur les besoins spécifiques à une certaine immaturité.

C'est cette limite nécessaire qui rend problématique la tendance à télescoper « devoir de mémoire », impératif de mobilisation morale, appel à la vigilance politique et obligation d'enseignement. Il n'est pas sain de transformer tout objet de pensée ou tout impératif d'action en objet de transmission scolaire : ce qui peut ou doit être objet de débat, de réflexion dans la société des adultes devrait excéder ce qui peut s'enseigner dans un cadre scolaire, forcément réducteur, réducteur parce que protecteur, ne serait-ce qu'à cause de l'immaturité des jeunes, de leur manque d'expérience et de culture. Et, dans ce cas, singulièrement, on ne peut oublier l'importance qu'il y a à transmettre un minimum de confiance dans l'avenir ; il serait absurde que l'exhortation « plus jamais ça » se fasse d'une façon telle, en créant un tel désespoir et un tel pessimisme, que leur capacité à vivre et à agir en

soit affaiblie. Or, une transmission vraie de l'histoire de cette période a peu à offrir qui nourrisse l'optimisme et la confiance dans la nature humaine, surtout si l'on reste au plus près de l'entreprise d'extermination.

À rabattre la vie de l'esprit sur les programmes scolaires et les sujets d'examen, on la rétrécit singulièrement. Il faut assurément veiller à ce que l'histoire vraie de ces événements singuliers soit enseignée. Mais nous ne devrions pas dire qu'« il faut transmettre » pour nous éviter de réfléchir.

D'abord, il faudrait laisser un peu d'espace pour que résonne quelque chose en soi. Ce savoir, avant de se dépêcher de le transmettre, encore faudrait-il en prendre la mesure, en sonder les implications. En parler entre nous, adultes. Il n'est pas possible de passer directement du silence et de refoulement, à une transmission scolaire, dans ce qu'implique la didactisation d'un savoir, sa mise en forme réglée et standardisée, évaluable selon des procédures codifiées. Il faut aussi, d'abord et surtout, une réflexion adulte qui élabore cette prise de conscience. Je ne dis pas que ce savoir est impossible à enseigner : seulement qu'il y a quelque paradoxe à proclamer qu'il s'agit là d'un scandale incompréhensible, d'une horreur indicible, on ne sait plus quel mot employer pour désigner le passage à la limite, pour immédiatement charger les enseignants de la responsabilité d'enseigner cet incompréhensible. La tâche est non pas impossible mais difficile. Elle exige, préalablement à tout effort d'enseignement, une réflexion de la part de la société adulte, en tant que telle.

Il ne fait pas de doute que nous devons en finir avec le silence, qui est un mensonge ; dans la mesure où de l'histoire s'enseigne dans une

éducation nationale, où cet enseignement d'histoire est supposé munir les jeunes générations des clés qui permettent de comprendre qui nous sommes et d'où nous procédons, pour éclairer notre présent, il est impensable que le génocide ne soit pas enseigné. Reste que cet enseignement est à la limite de ce que les professeurs savent et peuvent faire dans le cours ordinaire des rituels scolaires; l'intérêt nouveau ou renouvelé pour cet événement si lourd à penser ne résout pas en lui-même toutes les difficultés, et même il en crée d'autres, inédites, qui doivent être réfléchies.

La tendance à traiter ce passage en termes de quantité (toujours plus de lycéens mobilisés dans des voyages à Auschwitz...) en évitant l'examen critique, c'est manquer de sagesse... Il est bien difficile d'enseigner ce que la société ne sait pas regarder en face, et de former à une morale certes absolue, assurément péremptoire, mais indéterminée quant à ses choix définis, incertaine quant à ses priorités, et divisée quant à ses mots d'ordre.

Bref, c'est un enseignement qui recèle toutes sortes de difficultés, indépendamment de l'écriture de l'histoire: difficultés d'ordre moral et philosophique, d'ordre didactique, d'ordre pédagogique. Mais notre métier consiste à déjouer les difficultés et c'est ce qui le rend intéressant. Je voudrais simplement indiquer quelques éléments de scepticisme, pour permettre de contrebalancer un consensus trop peu sujet au doute. Car si les programmes, les prescriptions, les outils, les ressources culturelles, les aides désormais ne manquent pas, si l'information de qualité existe, néanmoins l'important devient de se donner des repères critiques, de pouvoir réfléchir et de questionner les possibles en toute liberté d'esprit, sans se laisser intimider. L'en-

jeu est de faire des choix judicieux dans une offre pléthorique, pas toujours adaptée, même quand elle est de qualité, de garder la tête froide devant des injonctions morales qui ne sont pas toutes judicieuses, et se garder de la liberté face à des conformismes qui ne sont pas tous raisonnables.

L'INDICIBLE, L'OBSCÈNE

Mais de cette période initiale, d'études rares, de témoignages difficiles, de silence officiel, parfois d'occultation, d'obstruction de la justice, est né le sentiment d'une grande fragilité de la transmission, qui nécessite tout notre effort (d'où cette expression de devoir de mémoire, qui n'était pas absurde au début dans un contexte rétif, mais qui l'est devenue à force d'être prescrite et de retentir comme un slogan). C'est aussi que la transmission, qui ne disposait pas de l'importante quantité de films, livres d'histoire, récits, qui donnent pour nous une telle consistance à la mémoire, dépendait en grande partie du recueil des témoignages des rescapés, qui avaient eux-mêmes le sentiment de dire d'une voix fragile des choses inouïes et incroyables. On ne se rend plus tout à fait compte, désormais, que la connaissance est devenue massive, ordinaire, que ses images sont familières, de ce qu'a été le régime de conscience de cette vérité. On ressasse le terme d'« indicible », mais on a oublié, justement parce qu'on est passé à un régime tout autre de représentation, ce qu'a été la difficulté d'accueil de cet inaudible. Il ne faut pas que les mots ressassés, les images toutes faites, la saturation d'émotions et de déclarations morales convenues nous fassent oublier ce que cette connaissance a eu d'extrêmement déstabilisant dans son étrangeté initiale, dans un temps qui n'en avait pas encore de repré-

sensation mentale imagée. Par-delà les mauvaises raisons d'occultation politique, il y avait aussi dans le silence de la difficulté à entendre, du refus d'entendre, du non croyable, de l'inassimilable, pour de fortes raisons psychologiques dont nous devons nous souvenir au moment d'enseigner.

S'agissant du génocide, nous n'en sommes plus à la phase du refoulement – du refus ou de l'impossibilité d'entendre. Reste que ce savoir demeure, même si désormais nous nous sommes habitués à le nommer et à l'explorer, à le figurer, quelque chose de profondément *ob-scène*, au sens littéral de ce qui se joue sur une autre scène, avec toutes les connotations psychologiques que l'on voudra.

Lorsqu'on parle de transmission et de mémoire, on s'illusionne sur la difficulté du travail à accomplir par notre temps: nous n'avons pas à transmettre quelque chose qui serait déjà là et que nous aurions reçu du passé. Nous avons la responsabilité d'élaborer ce sens, de construire quelque chose qui pourra peut-être être transmis. L'on s'égare lorsqu'on croit que le problème est celui des témoins directs du drame; que les anciens déportés soient là ou pas pour témoigner ne changera pas les données du problème essentiel: que s'agit-il de transmettre? Dans quelles formes, qui soient adéquates au sens?

Les livres d'histoire, les essais, les films ne manquent pas: les pionniers ont fait le principal. Reste que c'est à notre génération qu'il échoit quelque chose de nouveau, qui est d'assumer collectivement ce passé, et d'intégrer cette histoire à la conscience commune. Or ce passage à l'échelle de la connaissance de masse et de la conscience commune est tout sauf simple.

Le retournement actuel, du silence au ressassement de propos convenus et stéréotypés, ne me paraît pas véritablement opérer cette élaboration nécessaire. Propos convenus: ce cliché du «devoir de mémoire», «pour que ça ne recommence plus jamais». Qui pourrait vouloir que «ça» recommence? De la même façon, à quoi sert de dire qu'il s'agit d'éduquer contre le mal, contre le racisme, contre Auschwitz? Toute la difficulté est d'éduquer après Auschwitz. Qui tient la clé de la prévention? Qu'est ce qui a fait advenir l'inimaginable, pourtant advenu? Sur quoi agir pour en assécher les sources? Le mystère est immense et questionne tout ce que nous savons ou croyons savoir des hommes, de leur nature et de leur histoire. En tout cas, il est douteux que la seule connaissance exorbitée du drame soit à elle seule un vaccin suffisant pour éviter un recommencement de l'horreur, sachant de plus que la catastrophe prochaine nous prendra forcément à revers *autrement*, et *ailleurs* que là où nous pourrions l'attendre. La génération qui a assisté à la montée des périls dans les années trente était on ne peut plus attentive à ne jamais laisser se reproduire l'horreur de la guerre de 14-18. À ne retenir d'ailleurs, en fait de leçon, que l'obsession de la dernière en date des catastrophes, on n'a jamais fait que de se tromper de péril et d'ennemi. Les historiens savent bien que la première leçon de l'histoire, c'est que les hommes ne tirent pas vraiment de leçons de l'histoire.

Cela ne veut pas dire qu'il est vain de raconter, de transmettre ou d'enseigner l'histoire. Mais il faut savoir prendre de la distance par rapport aux clichés, qui figent la pensée. Il y a à transmettre quelque chose qui ne nous a pas été transmis et dont le sens est encore largement à explorer, il y a à agir pour éviter les politiques inhumaines, mais ce n'est pas du

même ordre, et il n'y a pas de lien obligé entre les deux. Se contenter de dire qu'«il faut transmettre pour que plus jamais cela n'arrive», sans faire grand effort pour penser ce qu'il y aurait à transmettre, c'est reprendre de façon irréfléchie un cliché. Une phrase automatique endort la réflexion, et commence par évacuer la vigilance que pourtant elle prescrit.

C'est si difficile de comprendre ce qui s'est passé, de réaliser comment des gens qui nous ressemblaient se sont rendus coupables d'un crime aussi énorme. Nous sommes confrontés à la dimension démente de nos sociétés rationnelles, à l'inhumanité non pas bestiale, mais perverse, dans les formes d'une fonctionnalité moderne et bien organisée: aucun élément de ce qui s'est alors mis en phase dans une configuration délirante et terrifiante, qui ne fasse partie de nos réalités présentes ou potentielles.

La folie du crime de bureau est une forme de folie plus inquiétante que la folie de la bestialité déchaînée, une forme d'immoralité moins facile à cerner que la férocité du mal tel qu'il est perçu dans la tradition. La cupidité captatrice et dégradante, la cruauté perverse ou la haine meurtrière, nous les admettons depuis toujours comme des figures du mal, contre lesquelles se battent les systèmes de morale depuis des temps immémoriaux. La forme du mal qui nous stupéfie, c'est celle qui met les formes familières de la société moderne bien huilée, l'efficacité de son organisation industrielle et de son administration rationnelle, les progrès de l'instruction et de la production d'idées, au service d'un projet monstrueux au regard de toutes les convictions qui lui étaient accoutumées. Le délire est fait du même substrat que celui de notre existence quotidienne. Il y a dans la rationalité corrompue un bascu-

lement du normal au monstrueux sans qu'il y ait discontinuité: dans le clivage mental et moral des hauts fonctionnaires de l'administration qui organisaient l'industrie de mort, des juristes qui faisaient fonctionner le droit pour produire du racisme bien codifié, des médecins qui prétendaient servir le progrès et l'assainissement de la société en éliminant des vies humaines.

Ce qui a été solution devient problème.

Nous sommes dans une conjoncture tout à fait particulière, où nous sommes encore agis par des réflexes enracinés dans les temps de lutte contre le silence, pour l'établissement d'une vérité mal acceptée ou méconnue, contre des gens qui s'acharnaient à la nier, ou à la contourner. Cela fait bien dix ans, aux alentours de 1995 et du cinquantième anniversaire de la libération d'Auschwitz, qu'on pouvait commencer à sentir l'inflexion de tendance, du silence au martèlement; le renversement n'est devenu manifeste qu'au moment du soixantième anniversaire. Il en va ainsi et c'est sans doute une fatalité de notre condition historique, que les solutions à un problème deviennent rapidement la source de problèmes nouveaux, sans que les premiers aient été complètement maîtrisés, ce qui oblige à lutter sur des fronts multiples et à se garder de maux contraires. C'est que les militances sont entraînées par l'inertie de leur propre dynamique, lancées sur leurs trajectoires initiales, et prennent rarement à temps la mesure des changements accomplis grâce à leur action même. Les dispositifs luttent contre le silence et l'oubli, veulent gagner la bataille de la masse. Des problèmes apparaissent alors, au croisement entre le problème de fond de cette transmission et les artefacts produits par les excès de cette même

transmission: entre la charge d'angoisse qu'elle peut, qu'elle devrait engendrer et les formes de culture de masse qu'on lui donne dans cette volonté de diffuser le plus possible, le plus fort possible.

Si nous nous souvenons de quelques-uns des problèmes auxquels les combats des années 60-70 se sont attelés, avec de vrais succès, nous pouvons mesurer, en regard, combien les difficultés se sont déplacées, au point de s'inverser.

OUBLI, SATURATION, SIDÉRATION

On craignait l'oubli; on est au contraire pris dans le risque d'une saturation, d'une obsession envahissante, d'une sidération. Entendons-nous. C'est très tôt qu'on a parlé de saturation – en fait, dès le début de la guerre froide: «*on ne va pas traîner ce passé fâcheux alors que des enjeux majeurs imposent leur urgence*», disaient tous ceux qui avaient intérêt à tourner la page! Alors, le discours sur la saturation a toujours paru un peu suspect... En Allemagne, ça passe très mal et ça crée immanquablement un scandale.

C'est pourquoi lorsque certains ont commencé à alerter en disant qu'on en faisait non pas trop, mais trop dans des formes mal ajustées, ils ont généralement été mal compris. C'est que nous avons tous été pris à revers, tant il avait fallu lutter contre le silence officiel. Mais justement, grâce à cette lutte, et parce que le temps a accompli son œuvre de mise en perspective, nous sommes dans une tout autre conjoncture. Où la cacophonie bruyante risque de jouer d'aussi mauvais tours que le refoulement et le silence. Le problème n'est pas trop ou pas

assez, il est celui de la justesse, il est devenu qualitatif.

Il faut regarder les faits en face: les élèves reçoivent un message massif et surtout répétitif sur Auschwitz, à travers l'école, la télévision, le cinéma, les références dans le discours public. Et ils peuvent exprimer une lassitude, voire un rejet. La saturation vient de la répétition sans subtilité et sans approfondissement. Le rejet se produit dans ce contexte, et il suffit alors soit d'une maladresse pédagogique, soit d'un sentiment d'injustice dû à toutes sortes d'interférences, dont évidemment celle du conflit israélo-palestinien, pour que les esprits se ferment.

BANALISATION, SACRALISATION

On craignait la banalisation; c'est ce qui a fait abandonner le terme de «génocide» parce que le vocable avait tendance à s'utiliser au sens de massacre, lui préférant le terme de Shoah, qui, par son étrangeté, place le phénomène en dehors des temps et des lieux. Mais en fait on a eu une surenchère dans la sacralisation, c'est-à-dire la banalisation d'un registre sacralisant, étalé sans modération et dépourvu de finesse. Les mots se dérobaient sans cesse; du coup on les multiplie sans sobriété et, d'une euphémisation et d'une minimisation qui étaient inacceptables, on est passé à une sacralisation convenue. Les mots semblant trop faibles, on passe aux images, à la fois traumatisantes et banalisées. Comment faire avec une telle situation? Que peut produire cette rencontre paradoxale? Il me semble inévitable qu'une telle conjonction produise, notamment chez les adolescents, des réactions de mise à distance: de l'ironie, du jeu, des plaisanteries, qui jouent avec le poncif, et qui en font un motif gro-

tesque. C'est ainsi qu'il faut interpréter les réactions de ces jeunes qui crient « aux douches » devant un comédien jouant un déporté dans une pièce de théâtre de qualité médiocre, dans un contexte à la fois solennel, tendu et de mauvais goût; des images de charnier étaient projetées à des adolescents, qui prenaient en pleine figure, et dans l'impudeur d'un partage collectif, des images de corps-matière propres à les déstabiliser. C'est se tromper de problème de voir dans ces réactions, typiques des groupes d'adolescents, un problème d'antisémitisme. On peut travailler avec les jeunes sur ces réactions effectivement inappropriées, les aider à prendre de la distance, à comprendre la complexité des émotions qu'ils mobilisent dans leurs quolibets; la maladresse consiste souvent à s'indigner et à contre-attaquer en rajoutant une couche de propos sacralisants et convenus.

On sent à la fois l'intérêt des élèves, et le risque de saturation, du fait de cette banalisation-sacralisation. Pourtant, loin des effets de sidération par les images-chocs, il y a certainement de quoi occuper longtemps et sans épuiser le sujet, si l'on approfondit toute l'énigme de l'enrôlement des hommes ordinaires dans un crime de masse, et l'impuissance de toute une société moderne, instruite, éduquée selon de hautes exigences morales, à résister à une folie suicidaire autant que meurtrière. Mais l'approfondissement exige des analyses précises, la sobriété d'investigations sans emphase ni moralisme.

UNICITÉ ET CONCURRENCE DES VICTIMES

Il a fallu longtemps pour que soit reconnue la place singulière du génocide dans les crimes

du nazisme et sa spécificité au regard d'autres actions meurtrières de masse. Jean-Michel Chaumont a bien montré que c'est de cette difficulté et de ce long retard que vient l'insistance sur le caractère unique du génocide, qui s'exprime dans l'expression « unicité de la Shoah »². Mais l'insistance n'est pas dénuée de maladresse et suscite l'indignation irritée de tous les groupes qui entendent par là le déni de leurs propres souffrances. On est donc passé d'un plaidoyer difficile, qui luttait contre une banalisation, contre une sous-estimation de l'événement à un dispositif profondément malsain: un dispositif mémoriel exceptionnel proclame l'unicité de la Shoah, semble attaché à défendre une sorte de privilège dans la souffrance et une suprématie dans l'ordre des victimes, au nom de cette exceptionnalité. La « réussite » politique du dispositif mémoriel fait des émules, suscite de l'envie, du ressentiment, du mimétisme³. Ce que résume l'expression « concurrence des victimes », si bien trouvée.

À mon sens, il y a bien une unicité de la Shoah, mais qu'on n'arrivera pas à expliquer en partant des victimes (les six millions de morts, la radicalité meurtrière de l'antisémitisme). Considérés du point de vue des victimes, tous les crimes sont des catastrophes absolues et ce n'est pas la quantité des morts, la durée ou l'atrocité des supplices qui feront

² Jean-Michel Chaumont, *La concurrence des victimes. Génocides, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte-poche, 1997.

³ Sur les développements récents de cette concurrence et sur les conflits de mémoire, je me permets de renvoyer à un article personnel et à une table ronde:

http://www.communautarisme.net/Table-ronde-les-lois-de-memoire-contestations,-justifications-Arguments-pour-un-debat-de-fond-_a670.html

http://www.communautarisme.net/Le-fait-colonial,-les-lois-de-memoire-et-l-enseignement_a681.html

la différence dans une comptabilité macabre. On comprend, face à ces défenses dérisoires, que soient ulcérés des descendants d'autres victimes, qui ont l'impression de s'entendre dire que leurs morts à eux ne sont pas des victimes aussi intéressantes du point de vue de l'histoire de l'humanité. Ainsi de l'esclavage. À mon sens, l'unicité se situe ailleurs, et la spécificité nous sollicite autrement, du côté des responsabilités et non pas du côté des victimes.

VICTIMES ET FASCINATION

C'est en sortant de la centration sur les victimes qu'on pourra approfondir l'énigme des questions posées par cette mémoire angoissante. La plupart des problèmes décrits plus haut sont très liés à l'excessive centration sur les victimes, certes nécessaire dans un premier temps, mais qui ne peut pas faire le tout d'une étude. On est passé d'un déni (qui s'exprimait par exemple dans le refus de considérer le caractère juif de certaines des victimes, et de reconnaître la différence de traitement entre eux) à une obsession judéocentrée, avec une fascination pour la victime juive qui tient parfois de l'inversion de l'antisémitisme en philo-sémitisme.

Il a fallu beaucoup de temps pour faire admettre la spécificité de ce qui avait été subi par les Juifs, qu'il y avait déporté et déporté, que le génocide relevait d'une autre logique que celles de la terreur politique, de la répression et de la guerre. Les distinctions sont désormais bien passées chez les enseignants, qui font la différence entre camps de concentration et camps d'extermination. De ce point de vue, on ne peut qu'être admiratif devant le travail de formation accompli. De même, on a pris conscience avec finesse qu'il fallait indivi-

dualiser les personnes détruites, leur redonner vie, nom, singularité dans le récit qui relate leur histoire, pour les sortir de l'anonymat dépersonnalisant qui était l'œuvre du système d'encadrement menant à l'extermination.

Mais à trop commémorer sans beaucoup étudier, on tend à produire une fascination à l'égard des victimes visant à susciter l'identification, la compassion, l'horreur, le refus du mal. Il y a une expérience suffisamment importante pour qu'on puisse faire la différence entre prise en compte sensible et particularisante des victimes et victimisme complaisant, dolorisme paresseux assez indifférent en fin de compte aux processus concrets, aux réalités humaines diverses. Un lieu comme le Mémorial d'Izieu est tout entier construit sur la présence des victimes et tout y est subtil, émouvant, sobre. Mais le dispositif d'accueil rebondit sur l'émotion pour proposer toutes sortes d'études qui approfondissent la compréhension dans toutes les directions, permettant toutes sortes de développements.

Il y a une mesure subtile à trouver; le dolorisme est toujours un risque dans une culture à fond chrétien, fascinée par la souffrance, qui donne le sentiment de conférer de l'autorité à la souffrance. Le risque est de ne percevoir les gens que comme victimes innocentes ou bourreaux, d'écraser les différences, de s'en tenir à une perception irrationnelle de cette histoire. C'est peut-être dû à la pression de la problématique morale, prémunir les jeunes du mal raciste et antisémite, cette prévention étant elle-même conçue comme la contemplation de la souffrance subie par la victime, jusqu'à l'identification. Il y a là une sorte de postulat implicite jamais totalement avoué comme tel, mais agissant. Le problème d'une telle identification, c'est qu'elle produit des

effets des plus incertains, car le psychisme humain n'est pas une mécanique.

Une des grosses difficultés dans cette clôture du récit sur Auschwitz, les victimes, leur souffrance, c'est qu'elle rend très mal compte de la raison profonde pour laquelle nous sommes obnubilés par cette histoire, et cela alimente les ressentiments dans les phénomènes de concurrence de victimes. Pourquoi pleurez-vous sur ces morts-ci, en restant indifférents à ces morts-là, les nôtres? On ne trouvera jamais la raison du statut exceptionnel de la Shoah dans la conscience contemporaine en scrutant ce qu'ont enduré les victimes, en les décomptant ou en détaillant l'étendue de leurs souffrances. Du point de vue des victimes et de leurs descendants, tous les massacres sont équivalents, et le pire est celui qui touche la personne qui vous est proche. Si l'on veut comprendre pourquoi c'est ce fantôme-ci qui nous hante, il faut aller voir du côté des responsables, exécuteurs et témoins, des configurations de pouvoir et d'idéologie, bref du côté de la politique.

Il faut évidemment, ce qu'on a longtemps omis, s'intéresser aux victimes – à la spécificité du génocide des Juifs, mais aussi aux diverses catégories visées par l'eugénisme nazi. Reste que la question majeure posée par la Shoah, ce n'est pas celle de l'être juif et des souffrances juives, c'est celle de nos sociétés, de leur imaginaire et de leurs fonctionnements, dès lors que nous avons expérimenté, de la pire manière qui soit, que la civilisation n'empêchait pas la barbarie, mais en permettait des formes nouvelles et redoutables. Créativité moderne et perverse, contre laquelle nous n'avons pas créé de formule sûre de protection. C'est là l'énigme qui requiert notre effort d'élucidation rationnelle; nous devons

nous attacher à scruter les processus qui ont enrôlé toute une population, allemande, mais aussi européenne, comme « exécuteurs et témoins ». Le livre de Primo Levi a presque acquis le statut de classique; j'ai été aussi très marquée par deux récits du côté de la société allemande, le journal de Victor Klemperer⁴ et le récit de Sebastian Haffner⁵.

Bien sûr qu'un mal irréparable a été subi par les Juifs et il faut en tenir compte si l'on veut comprendre ce qui est arrivé par la suite, notamment avec la création de l'État d'Israël; mais si c'est le message principal qui passe, on ne pourra pas empêcher les jeunes originaires de populations qui ont été elles aussi malmenées de croire que tout ce dispositif mémoriel est de la propagande officielle, au service des intérêts sionistes. Un certain nombre de professeurs ne sont pas loin de le penser! On perd ses forces à les blâmer. Il est urgent d'établir toutes les mises au point nécessaires, mais en se méfiant aussi de la logique de cette centration exclusive sur les victimes. Dans ce contexte, en rajoutant toujours plus de victimisme à la contestation de la suprématie des victimes de la Shoah, à surtout viser une forme de choc moral, en s'efforçant avant tout de transmettre de l'indignation horrifiée, on risque le retournement de la sidération en rejet.

On peut se demander, de ce point de vue, pourquoi une pratique aussi évidemment risquée que le voyage de classe à Auschwitz, aux effets si peu maîtrisables, a pu s'imposer comme la norme de ce qu'il faut faire pour lutter contre l'antisémitisme. La conviction

⁴ Victor Klemperer, *Journal*, Tome 1. *Mes Soldats de papier 1933-1941*. Tome 2. *Je veux témoigner jusqu'au bout 1942-1945*, Paris, Seuil, 2000.

⁵ Sébastian Haffner, *Histoire d'un Allemand*, traduit de l'allemand par Brigitte Hébert, Paris, Actes Sud, 2002.

s'est imposée en dehors de toute délibération que la bonne façon de lutter contre le racisme est de produire un choc moral en mettant sous les yeux de tous l'horreur des camps d'extermination. Comment ce voyage en lui-même si peu porteur de contenu cognitif autre qu'un choc de l'imagination, en forme de pèlerinage de masse, a-t-il pu s'imposer comme suprêmement formateur pour de jeunes élèves? Praticué comme une excursion à Lourdes, organisé comme une journée-express en charter, il pose un défi au bon sens et au rationalisme dont notre système d'enseignement est supposé faire partager les valeurs et les méthodes. Espère-t-on vraiment que voir ces bâtisses et ces traces macabres, se laisser pénétrer par l'esprit du lieu, provoquera une sorte de grâce antiraciste?

J'admets que quelques voyages exceptionnellement motivés et préparés peuvent être l'occasion d'un travail remarquable, et c'est pourquoi un tel voyage peut se justifier. Exceptionnellement, pas comme une pratique de masse. Pour la plupart des classes, il y a beaucoup plus simple et plus fécond dans d'autres lieux de mémoire plus accessibles, notamment tous ces musées de la résistance et de la déportation qui soutiennent les actions de leur compétence pédagogique et peuvent alimenter une réflexion sur la durée. Et même dans ce cas, d'une motivation remarquable, capable de s'investir dans un projet bien préparé, pour un voyage d'étude approfondi, je suis convaincue qu'alors, infiniment plus adapté aux fins de l'école que la visite d'Auschwitz, serait le voyage à Berlin, cette ville extraordinaire de musées, de chantiers, de lieux de mémoire, où se lisent toutes les cicatrices du siècle⁶. L'Office franco-allemand

⁶ Régine Robin, *Berlin chantiers, Essai sur les passés fragiles*, Paris, Stock, 2001.

pour la jeunesse a soutenu des projets remarquables, qui impliquaient aussi de jeunes Allemands. Rien que le musée juif, qui permet de découvrir les sociétés juives ashkénazes englouties, mérite le déplacement, car la fascination pour les victimes pousse rarement l'effort jusqu'à faire connaissance avec les vies des victimes, leurs sociétés, leurs activités, leurs cultures. À tous points de vue, un tel voyage serait plus instructif, plus éducatif, plus fécond que ces voyages-pèlerinages; pas moins émouvant, mais plus politique, plus au contact d'une société réelle.

La lutte contre l'antisémitisme est ardue, la clé d'une éducation qui prémunirait du racisme est encore à trouver. Mais les formes actuelles de sensibilisation, où l'on joue avec les jeunes des ressources de l'émotion et de l'identification, ne sont peut-être pas de nature à favoriser les attitudes requises. Il semble, c'est une hypothèse qui vient de discussions avec des responsables de programmes pédagogiques dans les musées, que les visites sont mieux supportées, la découverte des faits les plus choquants mieux tolérée, lorsqu'une porte de sortie en termes d'action réparatrice est donnée, qui permette une identification à des figures de résistants, juifs ou non-juifs, par exemple. Cela ouvre la palette des personnes impliquées et des positions, des comportements et des actions; et en pratique, cela évite les positionnements en termes identitaires dans un contexte de tension.

UN ANTISÉMITISME DEVENU TRÈS COMPLEXE

En tout état de cause, tout se passe actuellement comme si le victimisme sacralisant dans la transmission de la Shoah entraine en mélange

détonnant avec les images des violences exercées dans les territoires palestiniens à une population civile démunie. Il ne faut pas rabattre la situation présente sur le passé, et les professeurs ont besoin de toute leur rationalité pour distinguer les temps et les logiques qui s'enchaînent dans une situation d'une tragique complexité, et de tout leur art pédagogique pour déjouer les préjugés. Mais ils travaillent dans un contexte d'actualité où il est impossible que l'imagination ne fasse pas des surimpressions indues, qui favorise un antisémitisme d'un genre nouveau.

Du fait de ces surimpressions entre présent et passé, du fait de la réussite des politiques mémorielles et de l'envie qu'elle suscite, on se retrouve dans un dispositif dangereux. Les Juifs sont l'objet d'une fascination réversible, parce qu'ils suscitent dans l'indistinction d'une unité factice (les Juifs) toutes sortes de sentiments violents: pitié, effroi, sentiment de honte, culpabilité, du côté de la mémoire de la Shoah, envie, admiration, rage, sentiment d'injustice, colère, du côté des événements contemporains. Qui n'a pas entendu que «les victimes d'hier sont devenues les bourreaux d'aujourd'hui?» C'est bien sûr idiot, ne serait-ce que parce que ce ne sont pas les mêmes personnes; ce n'est pas non plus du tout la même situation, même si on la juge scandaleuse; mais c'est une mise en forme inévitable de ce qui est transmis, dans des visions de l'histoire phagocytées par le moralisme, où n'existent plus que des figures de victimes innocentes, de bourreaux cruels, de justes courageux...

La mémoire de la Shoah se voulait la pièce maîtresse d'une lutte contre l'antisémitisme et contre tous les racismes. Elle devient de ce point de vue très ambivalente.

DU MYTHE RÉSISTANTIALISTE À L'OUBLI DE LA RÉSISTANCE

Le victimisme qui s'est épanoui ces dernières années a eu tendance à minorer la place de la Résistance dans l'enseignement et c'est très dommageable d'un point de vue pédagogique, aussi bien que d'un point de vue de vérité.

Il faut éviter de se laisser capter par la sidération, la fascination à l'égard des victimes. S'impose l'image d'une réalité morale hors du temps, où s'affrontent face à face le bourreau sanguinaire et la victime exsangue, gommant toute la zone grise et faisant croire qu'à cette époque, les jeux étaient clairs, les choix évidents (contrairement à aujourd'hui, où tout est confus). Dans un scénario comme celui-ci chacun peut aisément s'imaginer résistant dans un élan scandalisé. C'est une vision mythique de ce temps-là, qui nous dispense de reconnaître en quoi les forces et les processus d'alors ont leurs équivalents aujourd'hui. Ce dont il convient de se garder et qui nous menace, c'est d'une transmission qui fige des personnages de mélodrame et qui essentialise des figures: des bons, des méchants, des brutes, des profiteurs, des victimes innocentes, des héros, des salauds... De ce point de vue, je trouve une grande vertu pédagogique à un livre de Tzvetan Todorov⁷ qui décortique le sauvetage des Juifs bulgares, parce qu'il restitue la pluralité d'actes divers, par toutes sortes d'acteurs, chacun à sa place, agissant dans l'incertitude, dans des logiques multiples, et qui entrent en phase dans un processus vertueux, à l'inverse du processus catastrophique.

⁷ Tzvetan Todorov (textes réunis et commentés par), *La fragilité du bien: le sauvetage des Juifs bulgares*, traduit du bulgare par Marie Vrinat et Irène Kristeva, Paris, Albin-Michel, 1999.

Dans la mesure même où l'on assigne à cet enseignement des finalités de formation morale, et c'est de toute façon impossible à éluder, la Résistance est essentielle, très au-delà de l'importance réelle qu'elle a eue dans la Libération. Certes, il a fallu dépasser le moment du mythe résistantialiste, qui en France a tellement fait pour sauvegarder une certaine estime de soi au moment de la reconstruction de l'après-guerre. Il nous a fallu également dépasser le moment du mythe inverse, d'une France collaborationniste. Le temps serait bien venu de remettre la Résistance à l'honneur, sans oublier les résistances juives et les résistances allemandes, sans mythe, sans exagération, peut-être d'une façon plus problématisée, plus centrée sur les actes, les logiques de choix, les contraintes de situation, et moins sur les figures héroïques supposées bonnes ou les figures mauvaises. Nous ferons des analyses plus subtiles aussi bien des fautes que des héroïsmes, en nous replaçant au point de réflexion sur lequel j'ai plusieurs fois insisté, du côté d'une société d'hommes ordinaires, pris dans des situations peu claires, et devant qui s'ouvrent chaque jour des possibles ambigus, des choix d'action parfois étroitement définis, des conflits de loyauté et des conflits de valeur. C'est tout un champ qui devrait s'ouvrir à la réflexion pédagogique, pour une éducation morale assumée comme telle, et pour une transmission d'histoire qui soit porteuse d'avenir en même temps que vraie.

N'est-ce pas de toute façon ce que nous visons lorsque nous répétons : « plus jamais ça » ? 🐘

LA DÉMOCRATIE, LES USAGES PUBLICS DE L'HISTOIRE ET LES LOIS MÉMORIELLES

CHARLES HEIMBERG, IFMES & UNIVERSITÉ DE GENÈVE

En France, la loi du 23 février 2005 « portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés » a fait l'unanimité des historiens et des chercheurs contre elle. Il faut dire que son article 4 stipulait que « 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 », mais surtout, ce qui était encore plus grave, que « 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. »

Un tel article, dont le président Chirac a heureusement demandé l'abrogation quelques mois plus tard sous la pression de nombreuses protestations, posait vraiment problème dans une démocratie digne de ce nom en attribuant au législateur le pouvoir d'établir une interprétation et de porter ainsi un jugement définitif sur un fait d'histoire. Il n'a donc pas manqué de susciter des réactions.

La première est venue d'historiens comme Claude Liauzu ou Gérard Noiriel qui ont alarmé leurs collègues et la société civile sur une loi inique dont l'adoption, il faut bien le dire, était passée un peu inaperçue.

« Il faut abroger d'urgence cette loi, déclaraient-ils¹,

- 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. »

¹ Voir *Le Monde* du 13 avril 2005.

Quelques mois plus tard, après que l'Assemblée nationale eut confirmé cette décision et que l'inquiétude des historiens eut encore été renforcée par un procès intenté à leur collègue Olivier Pétré-Grenouilleau², de nouvelles pétitions sont apparues.

Tout d'abord, une pétition *Liberté pour l'histoire!* a été lancée début décembre 2005 par dix-neuf historiens parmi lesquels Pierre Vidal-Naquet, Antoinette Prost, Jean-Pierre Vernant, mais aussi Pierre Nora, Jean-Jacques Becker, Alain Decaux, Françoise Chandernagor, etc. Constatant que «*des articles de lois successives notamment lois du 13 juillet 1990, du 29 janvier 2001, du 21 mai 2001, du 23 février 2005 ont restreint la liberté de l'historien, lui ont dit, sous peine de sanctions, ce qu'il doit chercher et ce qu'il doit trouver, lui ont prescrit des méthodes et posé des limites*», ils ont exigé l'abrogation de toutes ces lois.

Quelles sont ces lois? La loi Gayssot du 13 juillet 1990 introduit à propos de la presse le principe selon lequel «*seront punis des peines prévues par le sixième alinéa de l'article 24 ceux qui auront contesté, par un des moyens énoncés à l'article 23, l'existence d'un ou plusieurs crimes contre l'humanité tels qu'ils sont définis par l'article 6 du statut du tribunal militaire international annexé à l'accord de Londres du 8 août 1945*». Elle vise donc le négationnisme et son expression dans l'espace public. La loi du 29 janvier 2001 «*reconnait*

² Il a été assigné devant le Tribunal de grande instance de Paris par le collectif des Antillais-Guyanais-Réunionnais pour une interview au *Journal du dimanche* du 12 juin 2005 où il a nié le «*caractère génocidaire*» de l'esclavagisme, le but des esclavagistes ayant été a priori de transporter la main-d'œuvre servile, non de l'éliminer. Son analyse de l'esclavage comme un «*phénomène global*» incluant traites atlantique, arabe et africaine, a également été contestée. La plainte a finalement été retirée.

publiquement le Génocide arménien de 1915». Celle du 21 mai de la même année, la loi Taubira, «*reconnait que la traite négrière transatlantique ainsi que la traite dans l'océan Indien d'une part, et l'esclavage d'autre part, perpétrés à partir du XV^e siècle, aux Amériques et aux Caraïbes, dans l'océan Indien et en Europe contre les populations africaines, amérindiennes, malgaches et indiennes constituent un crime contre l'humanité*». Elle précise que «*les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent*».

Fallait-il mettre toutes ces lois sur le même plan? Au cours du même mois de décembre, une contre-pétition d'historiens, emmenés par Yves Ternon, a été lancée pour faire la différence entre la loi discutable de février 2005 et les autres, qui n'empêchent nullement la recherche, se réfèrent au droit international et ne prescrivent pas des opinions. L'association *Clionautes*, des enseignants d'histoire intéressés à l'utilisation des ressources d'Internet, a publié une autre pétition dans laquelle il est constaté que «*comme enseignants d'histoire, nous savons trop quels sont les régimes qui ont voulu encadrer ou faire taire notre discipline. Dans une démocratie, l'histoire ne s'écrit ni ne s'enseigne dans les tribunaux ou au Parlement. L'historien doit pouvoir chercher librement, le professeur d'histoire enseigner librement, à l'abri de toute pression*». Ces pétitions ont bien sûr exigé l'abrogation de l'article 4 de la loi de février 2005, mais pas celle des autres lois. Dans *Le Monde* du 24 décembre, Henri Rousso a lui aussi insisté sur le caractère spécifique du négationnisme, s'étonnant que l'on puisse mettre la question de l'esclavagisme sur le même plan que les autres compte tenu du fait qu'elle était beaucoup plus ancienne. Par

contre, ce même 24 décembre, Marianne a publié une autre pétition d'intellectuels, dont Paul Thibaud, Edgar Morin ou Krzysztof Pomian, qui ont exigé eux aussi l'abrogation de toutes les lois mémorielles. «*L'incitation au crime relève des tribunaux, ont-ils affirmé, il n'en va pas de même des opinions aberrantes. Celles-ci on les réfute ou on les dénonce. Quand on ne fait pas confiance à la liberté de débattre, le mot de république perd tout sens. C'est pourquoi nous demandons l'abrogation de toutes les lois (Gayssot, Taubira, Accoyer...) qui ont pour objet de limiter la liberté d'expression ou de qualifier des événements historiques*».

Une autre réflexion plus nuancée, et finalement plus critique, est ensuite venue d'un «*Collectif de vigilance face aux usages publics de l'histoire*»³, le même qui avait déjà adopté un Manifeste le 17 juin 2005 soulignant la nécessité de réfléchir et d'agir dans deux domaines prioritaires :

«*1. L'enseignement de l'histoire. Le débat actuel sur l'histoire coloniale illustre un malaise beaucoup plus général concernant l'enseignement de notre discipline, et l'énorme décalage qui existe entre les avancées de la recherche et le contenu des programmes. Il faudrait commencer par établir un état des lieux, pour réduire le fossé entre recherche et enseignement, réfléchir à une élaboration plus démocratique et transparente des programmes, pour que les différents courants de la recherche historique soient traités de façon équitable.*

2. Les usages de l'histoire dans l'espace public. *Il va de soi que notre rôle n'est pas de régénérer la mémoire. Nous ne nous considérons*

pas comme des experts qui détiendraient la Vérité sur le passé. Notre but est simplement de faire en sorte que les connaissances et les questionnements que nous produisons soient mis à la disposition de tous. Pour cela il faut ouvrir une vaste réflexion sur les usages publics de l'histoire, et proposer des solutions qui permettront de résister plus efficacement aux tentatives d'instrumentalisation du passé. »

Ce Collectif a lancé sa propre pétition, en décembre 2005, contre la loi de février. Une phrase en résumé l'essentiel : «*nous n'appliquons pas cette loi scélérate*». Il s'est par contre opposé à l'abrogation des autres lois, développant à ce propos un point de vue original : «*Si la représentation nationale est en droit de se prononcer pour éviter les dérives négationnistes ou rendre compte d'une prise de conscience, certes tardive, des méfaits de l'esclavage ou de la colonisation au nom de la Nation, de l'Empire ou d'une République exclusive, il ne lui appartient pas de se prononcer sur la recherche et l'enseignement de l'histoire*»⁴. En outre, une réflexion collective sur les usages publics de l'histoire lui est parue indispensable.

Ces différents points de vue sont intéressants. Il est indéniable que l'histoire ne doit pas être écrite par les tribunaux. Et il est vrai que toutes ces lois peuvent déboucher sur des abus dans ce sens. En outre, un Pierre Vidal-Naquet, récemment disparu, était bien sûr crédible lorsqu'il affirmait que le négationnisme devait être combattu par la critique et l'établissement de la vérité. La regrettée Madeleine Rebérioux avait aussi pris une

³ Voir son site <http://cvuh.free.fr/index.html>

⁴ *L'Humanité*, 21 décembre 2005. Texte signé par Gérard Noiriel, Michel Giraud, Nicolas Offenstatt et Michèle Riot-Sarcey.

position similaire contre l'idée de confier « à la loi ce qui est de l'ordre du normatif et au juge chargé de son application la charge de dire la vérité en histoire alors que l'idée de vérité historique récuse toute autorité officielle »⁵. « Une seule solution, connaître et faire connaître », s'exclamait-elle. Mais un autre ancien président de la Ligue des droits de l'homme, Henri Leclerc, qui s'était opposé à l'époque de leur adoption à ces lois mémorielles, s'est par contre récemment exprimé contre leur abrogation dans le contexte actuel, à l'exception bien sûr de la loi de 2005. S'agissant de la loi Gayssot, il constate par exemple que « maintenant, ce texte est dans la loi, et nous ne pouvons refuser de l'utiliser contre les personnages – qui ne sont d'ailleurs pas des historiens – qui proclament des mensonges à des fins politiques évidentes »⁶.

De tels engagements pétitionnaires voient parfois s'associer des personnalités très différentes. Ainsi, les défenseurs de l'abrogation de l'ensemble de ces lois mémorielles le font-ils vraiment tous dans la même perspective? Qu'en est-il, par exemple, d'un académicien, Pierre Nora, la personnalité la plus médiatisée de cette revendication abrogative, alors qu'il est à ce point préoccupé par le devenir du roman national qu'il s'est offusqué de la non-commémoration par la France de la victoire d'Austerlitz? Une telle célébration est-elle vraiment susceptible de préserver le respect de la prise en compte de la réalité des crimes de l'histoire humaine et de ce qu'ont vécu leurs victimes? Par ailleurs, le négationnisme, qui n'est pas une opinion, mais une manifestation de l'antisémitisme le plus virulent, est-

il si anodin qu'il puisse être sous-estimé? Une remise en cause de la loi Gayssot serait-elle vraiment pertinente, sur le plan symbolique, dans la conjoncture actuelle? Enfin, les historiens peuvent-ils se confiner dans la tour d'ivoire de leurs recherches?

En réalité, ces lois mémorielles ne sont pas toutes de même nature compte tenu de ce qu'elles demandent. Ainsi, assurer une certaine place à la traite négrière dans les programmes scolaires n'est pas une injonction analogue au fait de devoir reconnaître l'aspect positif de la présence française outre-mer. Dans un cas, l'on dit de quoi parler, dans l'autre comment en parler.

Pour toutes ces raisons, les positions du « Collectif de vigilance face aux usages publics de l'histoire » présentent l'intérêt de bien poser le problème des fonctions sociales de l'histoire. Et de la responsabilité des historiens. Suite à une journée d'études et de débat organisée début mars 2006, il apparaît en plus que cette querelle des lois mémorielles ne saurait se clore sur la seule abolition de l'article 4 de la loi de février 2005. Il subsiste en effet dans cette loi des dispositions qui font problème. Notamment un article 3 qui instaure une Fondation pour la mémoire de la guerre d'Algérie et des combats du Maroc et de Tunisie. Ici encore, il s'agit de satisfaire les pressions d'un camp, celui des associations de rapatriés et de pieds-noirs, en instaurant une recherche et des pratiques commémoratives conditionnées par des a priori idéologiques, centrées sur une seule catégorie de victimes⁸. Par ailleurs, les questions qui ont émergé dans l'espace public à l'occasion de ce foisonnement pétitionnaire

⁵ *Le Monde*, 21 mai 1996.

⁶ Claude Liauzu & Gilles Manceron (dir.), *La colonisation, la loi et l'histoire*, Paris, Syllepse, 2006, p. 7.

⁷ *Le Monde*, 13 décembre 2005.

⁸ Voir la prise de position de l'historienne Sylvie Thénault in Claude Liauzu & Gilles Manceron (dir.), *op. cit.*, pp. 48-49.

continueront de se poser dans d'autres circonstances, sur ces objets et sur d'autres, montrant la nécessité d'un véritable débat sur le statut et les usages de l'histoire dans l'espace public.

Mais en quoi cette querelle franco-française devrait-elle intéresser les historiens et les enseignants d'histoire de la Suisse voisine? Parce que certains rêvent ici aussi de mettre l'enseignement de l'histoire et la recherche sous la tutelle de leurs obsessions idéologiques. Comme nous l'avons déjà souligné dans la livraison précédente du *Cartable de Clio*⁹, une quarantaine de conseillers nationaux de l'Union démocratique du centre avaient déposé, fin 2004, une interpellation au Conseil fédéral pour exiger «*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*». Pour sa part, l'UDC zurichoise a aussi tenté en 2006 de faire interdire la diffusion d'un manuel scolaire consacré à la Suisse au temps de la Seconde Guerre mondiale¹⁰. Ces censeurs voudraient empêcher les enseignants d'aborder avec leurs élèves des problèmes comme les renvois de réfugiés ou les relations économiques avec l'Allemagne national-socialiste. Pour l'instant, heureusement, leurs pressions et leurs diktats ne prévalent pas. Mais ces menaces nous montrent combien la liberté de la recherche et de l'enseignement dans le domaine de l'histoire est un droit démocratique auquel il nous faut réfléchir et qui doit absolument être défendu. ❧

⁹ *Le cartable de Clio*, n° 5, 2005, pp. 209-212.

¹⁰ Voir *L'Hebdo*, 9 mars 2006. L'ouvrage en question est dû à Barbara Bonhage, Peter Gautschi, Jan Hodel & Gregor Spuhler, *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nazionalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, Zurich, Lehrmittelverlag des Kantons Zurich, 2006.

Le cartable de Clio

Les didactiques de l'histoire |

LA SAVEUR DES SAVOIRS : UN COLLOQUE À ROUEN SUR LES SAVOIRS ET LES ACTEURS DE LA FORMATION

Organisé par le laboratoire CIVIIC de Rouen, un colloque a été consacré en mai 2006 au thème du savoir et des acteurs de la formation. Loin d'une déploration récurrente sur des disciplines scolaires paraissant « *comme des enfermements qui [s'opposeraient] au dynamisme d'une pensée conquérante* », il s'agissait de rappeler qu'il n'y avait « *pas de pensée sans concepts, ni même d'observation sans théorie. Chaque discipline est une façon d'ouvrir notre esprit à de nouveaux « mondes » (au sens que Karl Popper donnait à ce mot)* ». Dès lors, il vaut la peine de chercher à donner à voir, et à construire, une « saveur » « *de savoirs opératoires et vivants* », de savoirs qui soient « *extra-ordinaires* » en ce sens qu'ils rompent avec le sens commun.

L'atelier consacré aux savoirs et aux didactiques a porté, de manière croisée, sur différentes disciplines, mais en partant chaque fois de leur apport spécifique et de la manière dont leur apprentissage pouvait permettre aux élèves de sortir du sens commun. En effet, comme divers exemples l'ont montré (description littéraire, classification des êtres vivants, périodisation de l'histoire humaine, etc.), la forme et les pratiques scolaires n'ont pas de propension naturelle à problématiser les savoirs et à rompre avec le sens commun. Il s'agit donc à la fois d'interroger la manière dont les savoirs scolaires se réfèrent aux recherches scientifiques les plus récentes et la

faculté des méthodes d'apprentissage qui sont mobilisées de faire en sorte que les élèves deviennent les acteurs, mais aussi les auteurs, de leurs apprentissages.

Savoirs qui soient mis à jour, mais aussi savoirs susceptibles de faire construire du sens; savoirs ouverts à la pluralité des possibles, mais aussi et surtout à la possibilité d'un questionnement supplémentaire: comment retrouver et mieux alimenter cette saveur à l'école? Il faudrait d'abord parvenir à dépasser le fameux modèle dit « des 4R », décrit par François Audigier, à propos d'une posture pédagogique très dominante qui prétend enseigner des Résultats et la Réalité à partir d'un Référent consensuel Refusant toute dimension politique. Ce modèle assertatoire est particulièrement présent dans l'enseignement de l'histoire où l'on ne tient guère compte de la diversité des configurations historiographiques. Quant à la prise en compte de savoirs aussi savants que savoureux, et inversement, peut-être serait-elle plus effective en partant du concept de questions socialement vives, qui peuvent l'être pour la discipline étudiée, pour la société ou pour les élèves. Mais pour cela, il faudrait mieux savoir d'où les élèves partent avant de nous centrer en priorité sur la forme scolaire.

Charles Heimberg

TROIS QUESTIONS À JEAN-PIERRE ASTOLFI, professeur à l'Université de Rouen et initiateur de ce colloque

En quoi l'accès des publics scolaires à la « saveur » des savoirs est-il aujourd'hui un enjeu de premier plan dans le champ des didactiques ?

L'un des principaux acquis de la didactique, c'est la remise en question de la « forme scolaire » que prennent souvent les savoirs (Guy Vincent). Celle-ci est devenue légitime par la force d'une tradition qui l'a normalisée, et surtout naturalisée. Le résultat c'est que les disciplines scolaires proposent des gammes d'activités, d'exercices, de problèmes, qui ne sont sans doute pas dépourvues de valeur formative, mais auxquelles manque l'essentiel. Elles dispensent des savoirs qui sont simplement « propositionnels », selon le terme de Paul Delbos et Geneviève Jorion, c'est-à-dire qui, à défaut d'être ni théoriques ni pratiques, se contentent d'énoncer des contenus sous la forme de propositions qui sont juxtaposées plutôt que logiquement connectées. Comme le dit si bien Georges Didi-Huberman, cela revient à « *supprimer l'univers des questions au profit de la mise en avant, optimiste jusqu'à la tyrannie, d'un bataillon de réponses* ». Du coup, disparaît le caractère construit des disciplines. Les élèves s'imaginent (et souvent aussi hélas leurs professeurs), que celles-ci ne font que décrire la réalité objective, avec juste ce qu'il faut de vocabulaire spécialisé. Alors qu'elles développent des concepts dont la fonction est de rompre avec le sens commun, de renouveler le regard porté sur le monde, de lui conférer une nouvelle « saveur ».

Les didactiques cherchent à restaurer la valeur opératoire des savoirs scolaires, quand toutes

les enquêtes montrent à quel point les élèves les vivent d'une façon plus lunaire que solaire. Car le pouvoir interrogateur des disciplines, leur capacité à étonner, leur lot de surprises, permet de stimuler l'engagement dans les tâches didactiques avec plus d'efficacité que l'appel permanent mais désespéré à une introuvable « motivation ».

La dimension disciplinaire de l'accès aux savoirs et de leur appropriation par les élèves est parfois présentée par les tenants de la transversalité comme une sorte de cloisonnement qui pourrait aller jusqu'à restreindre la fonction émancipatrice des apprentissages ; qu'en est-il en réalité ?

C'est une vraie question, mais qui est souvent mal posée. Elle est vraie puisque la finalité de l'école ne relève pas d'un dressage visant la reproduction à l'identique des situations d'apprentissage, mais bel et bien d'une « intention de mobilisation », comme dit Vincent Carette, afin que les savoirs et compétences puissent être réinvestis dans des situations nouvelles. Mais l'illusion est de croire résoudre ce difficile problème grâce à une transversalité qui fasse l'économie des disciplines, en permettant l'accès direct à des outils de pensée généraux, transférables quels que soient les contextes.

Bernard Rey a montré à quel point il s'agit là d'une conception naïve, et finalement erronée du transfert. Celui-ci n'a rien de naturel, mais suppose au contraire ce qu'il appelle un « regard instruit » sur les choses. La fonction première d'une discipline, c'est – au sens propre – de « discipliner » notre esprit, en lui fournissant de nouveaux outils, en lui ouvrant de nouveaux cheminements. Et la condition pour cela, c'est de renoncer à la

« tunique sans couture » de la connaissance dont rêvait Georges Gusdorf, pour accepter son caractère « régional ». En fait, il n'y a pas véritablement de « cloisons » entre les disciplines, puisque chacune fonctionne comme un « îlot » de connaissance irréductible aux autres, en raison des concepts spécifiques que chacune élabore pour son propre compte. Et Isabelle Stengers nous a avertis : rien n'est plus périlleux que les « concepts nomades ». Mais nous recherchons malgré tout la synthèse parce qu'elle procure du bonheur, quand l'analyse nous plonge dans la douleur... ! C'est pourquoi Gaston Bachelard disait que la « connaissance générale » est le premier des obstacles épistémologiques.

Chaque discipline, par ses exigences et sa rigueur, nous transporte coûteusement dans un « nouveau monde ». Elle est, certes, porteuse d'une violence symbolique incontestable, d'où des réticences compréhensibles. Mais si les médiations nécessaires fonctionnent, elle ouvre sur la « joie à l'école » chère à Georges Snyders. De là vient la « fonction émancipatrice » des savoirs que vous évoquez. Bien sûr, le risque existe de fermeture disciplinaire, et même d'autisme (!), mais ce n'est là qu'une dérive à combattre. Tout autant que la dérive opposée qui conçoit une transversalité molle sans disciplines. Car justement, une discipline c'est d'abord un regard roboratif sur les choses jamais vues jusque-là de cette façon, faute de posséder les concepts adéquats.

N'y a-t-il pas lieu de redéfinir et de repenser les relations entre la sphère de la production scientifique des savoirs et celle de leur transmission, le champ scolaire en particulier ?

On a longtemps vécu sur l'illusion que les contenus enseignés étaient fidèles aux disci-

plines académiques dont ils se réclament, moyennant d'inévitables adaptations liées à l'âge des apprenants comme aux contraintes temporelles. Mais le concept de transposition didactique (Yves Chevallard) a clairement démenti cette idée, par la mise en évidence d'une véritable rupture théorique entre savoirs savants et savoirs scolaires. Cette situation est pour une part inévitable dans la mesure où elle est structurelle et systémique. Mais on ne peut pourtant en prendre complètement son parti, car le risque avéré est celui d'une réification des savoirs scolaires.

La question me paraît être de savoir de quelle façon on envisage le concept de transposition didactique. Celui-ci est souvent pensé d'une façon normative, dès lors qu'il décrirait les « lois » auxquelles doivent inévitablement se plier les contenus d'enseignement. Exit, dans ce cas, la saveur des savoirs... puisqu'il ne reste que des « grammaires des pratiques » définissant platement de l'« enseignable » (André Chervel). On retrouve ici la question initiale de la « forme scolaire ». Je préfère voir fonctionner la transposition didactique comme un concept descriptif, qui alerte sans contraindre, et qui permet de réguler la rénovation des contenus d'une façon aussi exigeante que lucide. Elle autorise alors la restauration d'une certaine « saveur des savoirs » (c'est l'exigence), tout en maintenant la vigilance critique face à la tendance dogmatique lourde du système (c'est la lucidité).

C'est alors un lourd travail didactique fondamental de recomposition des savoirs qui est encore devant nous, pour chaque discipline enseignée. Je suivrai ici Yves Chevallard lorsqu'il appelle à un « pacte d'instruction mobilisateur », nécessitant un immense travail transpositif, selon une « didactique libérée du

rapport rituel-fétichiste à des œuvres moribondes». On retrouve ici la problématique de l'«élémentation» des savoirs, qui remonte à la Révolution, mais n'a guère avancé depuis deux siècles, comme vient de le montrer la thèse magistrale d'Alain Trouvé. Mais pour Condorcet et Lakanal, les éléments ne sont pas les rudiments, l'élémentaire n'est pas l'abrégé. L'élémentation est une sorte de mise en bouche, une invite à accéder au fondement des choses, même transposées, pas forcément compliquées, mais en se posant les «bonnes questions» qui ne sont jamais les plus évidentes. L'abréviation relève plutôt du coupe-faim, puisqu'elle se contente d'un «smic de connaissances» ou d'un «kit de survie», et les récents débats autour du «socle commun» ont montré à quel point l'on peine à sortir des savoirs abrégés. Il reste à concevoir des contenus d'enseignement qui ouvrent l'intelligence plutôt qu'ils ne résument le savoir. Bachelard (encore lui) ne disait-il pas que l'enseignement des résultats de la science n'est pas un enseignement scientifique? Voilà un programme de recherche à peine ébauché, en forme de défi à relever pour tous les contenus d'enseignement. 🚀

Propos recueillis par Charles Heimberg

Nul n'est besoin de rappeler le rôle des disciplines scolaires, de l'histoire en particulier, dans la construction des connaissances et du sens critique. Mais pour qu'elles permettent l'accès à cette fameuse « saveur des savoirs » évoquée dans les pages précédentes, il est important qu'elles soient appréhendées dans leurs dimensions d'ouverture et de dépassement du sens commun, en lien étroit et constant avec l'évolution récente de la recherche académique et de ses constats.

Dans son « Recueil de stéréotypes autour du Moyen Âge », publié dans *Le cartable de Clio* de 2004, Antonio Brusa avait fort justement mis en évidence l'ampleur du décalage entre les contenus d'histoire stéréotypés qui sont le plus souvent enseignés et les développements récents des études historiques sur le Moyen Âge. Il avait surtout introduit la notion de « stéréotypes savants » en montrant que les contenus qui étaient majoritairement enseignés dans les écoles pouvaient reprendre sans autre des conceptions dépassées, bien qu'elles-mêmes forgées dans les universités au XIX^e siècle.

La question du lien entre l'actualité de la recherche en histoire et les contenus de son enseignement scolaire est donc posée ; elle fait partir des préoccupations de notre revue.

Un exemple particulièrement intéressant nous est fourni par le thème de la Première

Guerre mondiale. Nous avons rendu compte l'an passé d'un colloque qui s'est déroulé à Craonne et Soissons et qui a proposé un point de vue critique sur l'évolution dominante de l'historiographie de cet événement. Frédéric Rousseau, dans *Le cartable de Clio* de 2004, avait évoqué à ce propos la figure de Jean Norton Cru et l'irruption des témoins dans la construction de l'histoire contemporaine. En ouverture du présent numéro, Antoine Prost présente les trois configurations historiographiques auxquelles a donné lieu la Grande Guerre.

Mais dans quelle mesure est-il tenu compte de ces débats et de ces différents points de vue dans les pratiques scolaires ? Et lorsque c'est le cas, sont-ils proposés aux élèves pour ce qu'ils sont, des débats et des points de vue, ou se contente-t-on de leur présenter l'un de ceux-ci comme un fait historique, une manière de décrire la réalité du passé ?

Nous publions ci-dessous deux contributions de collègues de l'IUFM et de l'Université de Nantes. Yannick Le Marec a enquêté sur les contenus récents des manuels. Le même auteur et Anne Vézier ont travaillé par ailleurs sur les pratiques pédagogiques d'enseignants de lycées. Ils ont cherché à savoir si des concepts dans l'air du temps, à propos de la Grande Guerre, comme la « culture de guerre » ou la « brutalisation », étaient présentés aux

élèves de Première (17-18 ans) et faisaient l'objet d'un débat à caractère scientifique en classe.

Une histoire scolaire qui entend permettre aux élèves de sortir du sens commun peut-elle rester en retrait de l'évolution récente de la recherche historique? L'objet d'une controverse parmi les chercheurs et les professionnels de l'histoire doit-il ou ne doit-il pas être présenté comme un fait bien établi en situation scolaire? Ces questions pourront bien sûr être traitées autour d'autres thématiques de l'histoire humaine dans les prochains numéros de notre revue. ↻

La rédaction

L'INTÉGRATION DES NOUVEAUX SAVOIRS DANS LES MANUELS D'HISTOIRE FRANÇAIS : LE CAS DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE AU LYCÉE

YANNICK LE MAREC, MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN HISTOIRE CONTEMPORAINE, CENTRE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION DE NANTES (CREN – UNIVERSITÉ DE NANTES), IUFM DE NANTES

Ce travail¹ se situe dans le cadre d'une interrogation plus générale sur les relations entre historiographie et écriture des manuels. Plusieurs études ont ouvert la voie d'une comparaison entre ces deux domaines et notre objectif est d'envisager les manuels à travers les contraintes des procédures d'écriture que rencontrent leurs auteurs et que les textes produits permettent de comprendre. Nous faisons en effet l'hypothèse que le mode de transposition qui régit les textes scolaires doit être pensé à travers les dispositifs qui permettent de comprendre l'inscription des savoirs dans les textes en général et qu'il faut pour cela s'intéresser aux travaux d'épistémologie de l'histoire qui peuvent nous fournir les outils d'analyse.

L'étude présente est faite à partir d'un corpus de huit manuels d'histoire français pour la classe de Première (fin du secondaire). Elle cherche à comprendre les différentes modalités d'intégration d'éléments de savoirs historiques sur la Grande Guerre, cet événement majeur de l'histoire mondiale. Dans le système scolaire français, les manuels constituent en effet des propositions d'interprétation du programme et, même s'ils respectent un modèle

¹ Qui a d'abord été présenté au colloque international « Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs ; d'hier à demain », Bibliothèque nationale du Québec, avril 2006.

général de livre, ils disposent d'une liberté importante dans la construction du texte, le choix des documents, le questionnement.

Sur cette question de la Grande Guerre, l'historiographie récente a généré un débat dont nous avons essayé de cerner les prolongations dans les manuels. De quelle manière les manuels de Première de 2003 ont-ils intégré des notions comme celles de « brutalisation », de « culture de guerre » ou encore de « consentement patriotique » ? Il se trouve qu'insérer ces notions dans les manuels scolaires, ce n'est pas seulement participer à une mise à jour du savoir historique, c'est aussi prendre parti dans un débat historiographique dont les éléments sont connus depuis 2000 et 2001.

Face à des notions qui n'apparaissent pas dans les programmes, les auteurs de manuel ont réagi de manière différente et leurs propositions constituent une gamme d'intégration de ces « nouveaux savoirs » et d'engagement plus ou moins rigoureux dans ce débat.

L'article rendra d'abord compte du cadre théorique utilisé pour soulever cette question, et donc lui donner sens, mais aussi pour se doter d'outils de lecture et d'analyse des manuels, notamment avec les notions de « tradition » et d'« innovation ». Dans un second

temps, il proposera une analyse des manuels de Première autour des notions controversées du débat historiographique et, dans un troisième temps, il mettra en évidence quelques problèmes dans le traitement proposé par certains manuels, notamment en termes de contradiction entre tradition et innovation.

1. LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE SUR L'ANALYSE DES MANUELS

Quels peuvent être les points d'appui pour conduire une analyse des manuels scolaires? Il est important de les préciser lorsqu'on sait la multiplicité des perspectives critiques dans ce domaine. Celle qui est choisie ici est historiographique puisqu'il s'agit de comprendre l'origine et le sens des propositions formulées par les manuels. Elle est aussi épistémologique car il faut réfléchir à la nature des savoirs proposés et aux conceptions de la discipline qu'ils véhiculent. C'est ce que nous voulons faire d'abord avec une revue des acquis de la didactique puis en construisant un cadre conceptuel.

1.1. *Quelle analyse des manuels d'histoire?*

Depuis des décennies, en France, les manuels scolaires font l'objet d'analyses les plus variées, de la critique idéologique et à l'analyse de contenu jusqu'aux recherches sur les usages dans la classe². Un premier constat nous oblige à noter les différences entre le

livre de l'historien et le manuel scolaire. Le texte du manuel est formellement différent du texte du livre d'histoire: pas de fragments, de citations directes et de notes infra-paginales. Cependant, il inclut des renvois aux documents de la double page, les met le plus souvent en regard du texte de la leçon. À leur tour, les questions permettent de revenir au texte. Henri Moniot³ a bien constaté la circularité possible de la lecture dans les manuels scolaires d'histoire. Seulement possible parce que la diversité des usages autorisés par le manuel, comme l'ignorance du texte de la leçon, peut générer des cheminements multiples, plus ou moins heureux et performants du point de vue des apprentissages scolaires.

En 1994, Leduc, Marco-Alvarez et Le Pellec interrogent les manuels de Quatrième et de Seconde sur leur « *écriture d'un objet historique tel que la journée du 14 juillet 1789* » pour savoir s'ils le font de la même manière que les historiens, tout en partant de l'observation que les historiens pratiquent eux-mêmes une écriture différente. Ils concluent que l'écriture des manuels scolaires relève d'une conception méthodique de l'histoire (au sens de l'École méthodique française à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle). On pourrait évoquer aussi ce savoir comme un « savoir propositionnel », c'est-à-dire qui se contente d'énoncer des contenus, sous forme de propositions logiquement connectées, ou encore, un savoir qui a effacé les lignes de construction qui ont permis de l'élaborer, en bref, un savoir transposé dans une forme scolaire.

Poursuivons la présentation des recherches sur l'écriture des manuels avec l'étude de Brigitte

² Voir deux ouvrages récents: Éric Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP Basse-Normandie, 2005; et Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Montréal, Presses de l'Université de Québec, 2006.

³ Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993.

Gaïti concernant la fabrication d'une histoire politique de la 4^e république⁴. Elle constate qu'il existe au moins deux régimes d'écriture des manuels scolaires qui correspondent à des situations historiographiques différentes. Dans un premier cas, le champ historiographique est balisé. Des savoirs scientifiques sont construits et discutés. Débats et controverses animent le champ et « *les auteurs de manuels peuvent s'appuyer sur ces travaux, mettre en scène le débat historique pour échapper à la critique* » (p. 59). C'est la situation la plus courante mais Brigitte Gaïti observe qu'il existe aussi une autre situation où, parce que les programmes l'exigent, les auteurs de manuels doivent « *occuper des terrains historiques peu discutés par les historiens, où dominent la parole de témoins « privilégiés », les souvenirs des acteurs politiques dominants et les récits de journalistes* » (p. 59). Pour Brigitte Gaïti, la Quatrième République, inscrite au programme de Terminale, a longtemps constitué la période d'une « *histoire refroidie, terne, globalement consensuelle, une histoire dévaluée* ». Elle repère dans les manuels de 1998 une conception largement téléologique de l'histoire, perméable à la demande sociale qui se traduit par une impossibilité de comprendre les pratiques parlementaires de cette période et se manifeste par une légitimation de son futur, la Cinquième République. C'est pourquoi, Gaïti parle d'une « *histoire sous influence du futur* » (p. 72).

L'exemple qui nous intéresse ici est un mixte de ces deux cas. La Grande Guerre constitue encore une période historiographique chaude. La production de la recherche est colossale et les débats nombreux et, pour cer-

tains, vigoureux⁵. Pour autant, c'est une question fortement marquée par la mémoire, une mémoire sensible avec des exigences fortes dans le domaine de la commémoration, des lieux de mémoire, de l'histoire et de la littérature. Autrement dit, sur ce terrain, l'histoire est fortement concurrencée par une mémoire installée. Au moment où disparaissent les derniers témoins de ce conflit, il n'est pas sûr que l'histoire soit encore (ou déjà) en mesure de donner le ton, de proposer des schèmes d'intelligence du conflit sur lesquels puisse s'établir un nouveau consensus social. Néanmoins, les débats historiographiques sur la Grande Guerre semblent séparer les historiens à la manière dont la question de l'interprétation de la Révolution française a pu le faire. Dans les deux cas, des systèmes explicatifs s'opposent et les débats s'organisent autour de quelques notions phares, emblématiques des choix opérés par les uns, cibles d'une critique radicale pour les autres.

Étudiant la présentation de la Terreur, Marie-Christine Baquès a repéré les problèmes posés par le choix des systèmes explicatifs dans les manuels de Seconde. Dans sa comparaison des manuels d'histoire de 1987, 1993 et 1995 puis ceux de 2001⁶, elle s'interroge sur la cohérence interprétative des manuels notamment entre texte et corpus documentaire. Elle constate le plus souvent cette cohérence et parle même de redondance quand, alors que le jeu texte et documents pouvait le permettre, il

⁵ Jean Birnbaum, « 1914-1918, guerre de tranchées entre historiens », *Le Monde*, 11 mars 2006.

⁶ Marie-Christine Baquès, « Mise en intrigue des manuels et évolution récente », in Marie-Christine Baquès, Annie Bruter & Nicole Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens*, L'Harmattan, 2003, pp. 87-106 ; et « L'écriture des manuels d'histoire. L'exemple de la Première République », *Le cartable de Cléo*, n° 3, 2003, pp. 179-189.

⁴ Brigitte Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République », *Genèses*, n° 44, septembre 2001, pp. 50-75.

n'y a pas d'ouverture sur une lecture plurielle de l'histoire. Mais, selon nous, son apport le plus important concerne l'analyse de l'apparition et de l'évolution d'un modèle interprétatif (ici la théorie des circonstances de la Révolution). Baquès montre que son entrée se fait progressivement mais qu'en 1995 et surtout en 2001, la théorie des circonstances, élaborée dans un système explicatif de justification de la Terreur, rencontre l'importation d'une « *doxa hostile à la violence de la révolution* ». L'incohérence s'installe quand il s'agit de juxtaposer des éléments aussi contradictoires. À bien des égards, l'évolution de l'histoire de la Grande Guerre a généré des problèmes de cette nature. Il s'agit donc de réfléchir à des outils d'analyse de la situation.

1.2. Mise en intrigue, tradition et mise en livre

Pour Paul Ricœur⁷, tout récit historique est caractérisé par l'existence d'une mise en intrigue qu'il définit comme une configuration d'éléments hétérogènes (des personnages, leurs actions, leurs raisonnements mais aussi les circonstances, le contexte et les résultats de leurs actions). La mise en intrigue permet de faire entrer des morceaux de l'histoire, des événements, des « incidents individuels » dans l'histoire prise comme un tout. Elle en permet la synthèse. La mise en intrigue est la marque de fabrication d'une histoire. Comme le dit Antoine Prost, au sujet de la Grande Guerre, « *on ne construira pas la même intrigue, si l'on prend en compte l'arrière, les femmes, les vieux, les enfants, ou si l'on se limite aux soldats. De même l'intrigue*

des généraux n'est pas celle des simples soldats. Et l'histoire prendra un sens un peu différent si l'on décide de visiter les hôpitaux et les cimetières ou si l'on se limite aux tranchées et aux ministères »⁸.

On peut se demander toutefois si cette réflexion sur l'objet d'étude est suffisante pour penser la mise en intrigue. Non pas qu'en suivant les différentes propositions de Prost, on ne construirait pas des intrigues suffisantes, mais parce qu'en amont, pour envisager de changer ces objets, d'en penser l'intégration de nouveaux, il a bien fallu à l'historien se poser des questions, souvent en rupture avec la tradition, en opposition aux savoirs précédents. Stéphane Audouin-Rouzeau et Annette Becker expliquent plusieurs fois dans leur ouvrage commun la nécessité qu'ils ont eu de rompre avec la tradition historiographique française pour penser la violence de guerre⁹. Prost d'ailleurs parle de l'existence d'un univers comme condition de possibilité d'une histoire. « *Pour pouvoir commencer à écrire, l'historien doit s'être donné un univers dans lequel son histoire est possible et intelligible* »¹⁰. Aussi, plus largement que la mise en intrigue, ce qui constitue les facteurs d'évolution d'une pensée historienne doit se comprendre en termes de système explicatif qui est une combinaison des références historiographiques de l'historien, et particulièrement de la manière dont il se situe dans les débats sur la question qu'il traite, de ses conceptions épistémologiques, car « *il n'y a pas de récit ou d'explication du passé qui ne véhicule les cadres conceptuels de*

⁷ Paul Ricœur, *Temps et récit*, Paris, Seuil, 1983, tome 1, pp. 127-128.

⁸ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 246.

⁹ Stéphane Audouin-Rouzeau & Annette Becker, *14-18, retrouver la guerre*, Paris, Seuil, 2000, réédition 2003.

¹⁰ Antoine Prost, *op. cit.*, p. 261.

l'historien»¹¹, et de ses valeurs qui, en dernière analyse, constituent la boussole de ses interprétations. Même si ce système n'est pas complètement objectivé (peut-il l'être?), il n'en existe pas moins car il est indispensable.

Une seconde caractéristique du texte historique nous est fournie par Michel de Certeau¹² et l'idée de la structure feuilletée du texte de l'historien. Le texte historique est celui qui «*comprend son autre – la chronique, l'archive, le document – c'est-à-dire celui qui s'organise en texte feuilleté dont une moitié, continue, s'appuie sur l'autre*». De Certeau fait référence aux sources documentaires, à l'archive mais on peut aussi étendre cette approche à la référence historiographique, au caractère intertextuel de l'écrit scientifique. De la sorte, le savoir nouveau se construit dans une relation intertextuelle au savoir plus ancien, qu'avec Ricoeur il est possible de nommer la tradition. Cette notion de tradition, reposant «*sur le jeu de l'innovation et de la sédimentation*»¹³, est importante parce qu'elle nous permet de prendre en compte l'historicité des savoirs. L'historien ne construit pas des savoirs qui seraient seulement en concurrence avec la mémoire, ou les mémoires. Le savoir nouveau, ou l'innovation si l'on préfère, se mesure aussi à la tradition historiographique. La tradition constitue ce lien déjà existant avec le passé et sa constitution sédimentée témoigne des apports successifs de l'historiographie. Cette tradition qui signifie, ainsi que le note Bertrand Müller, «*que la distance temporelle qui nous sépare du passé n'est pas un intervalle mort, mais une*

transmission génératrice de sens, un échange entre un passé interprété et un présent interprétant»¹⁴. Mais il n'y aura innovation qu'à la condition que cet écart temporel s'accompagne d'une modification du point de vue et du système explicatif. Dans ce cas, l'innovation est marquée d'une dimension critique qui pose le savoir nouveau dans la concurrence de la tradition¹⁵.

Le texte de l'historien cherche à mettre en évidence une partie de son système explicatif dans le jeu des références données en notes infra-paginales ou en bibliographie. Il n'en résulte pas pour autant une fermeture complète du sens mais seulement la possibilité, pour le lecteur, de comprendre au mieux la construction du point de vue de l'auteur. Alors la question reste entière : comment fixer le sens du texte au plus près de celui que l'auteur a voulu donner ? C'est tout le problème des dispositifs textuels dont Roger Chartier montre bien qu'ils ne se limitent pas à leurs aspects linguistiques mais qu'ils doivent prendre en compte la matérialité du texte. «*Les consignes de mise en texte reposent sur une double stratégie d'écriture : inscrire dans le texte les conventions, sociales ou littéraires, qui en permettront le repérage, le classement, la compréhension ; mettre en œuvre toute une panoplie de techniques, narratives ou poétiques, qui, comme une machinerie, devront produire des effets obligés, garantissant la bonne lecture... Mais ces premières instructions sont croisées par*

¹¹ Jean Leduc, Violette Marcos-Alvarez & Jacqueline Le Pellec, *Construire l'histoire*, Bertrand-Lacoste – CRDP Midi-Pyrénées, collection Didactiques, 1994, p. 126.

¹² Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975, réédition Folio, 2002.

¹³ Paul Ricoeur, *op. cit.*, p. 133.

¹⁴ Bertrand Müller, «*L'opération historiographique chez Paul Ricoeur ou le statut de l'histoire dans l'épistémologie*», in Bertrand Müller (dir.), *L'histoire entre mémoire et épistémologie. Autour de Paul Ricoeur*, Lausanne, Payot, 2005, p. 194.

¹⁵ Yannick Le Marec, «*Pour une autre conception du savoir en histoire : historicité, dimension critique et ouverture*», communication au colloque *Savoirs et acteurs de la formation*, Rouen, mai 2006.

d'autres, portées par les formes typographiques elles-mêmes: la disposition et le découpage du texte, sa typographie, son illustration. Ces procédures de mise en livre peuvent suggérer des lectures différentes d'un même texte, une nouvelle lisibilité mais aussi un nouvel horizon de réception»¹⁶. Chartier pose ainsi les limites de l'esthétique de la réception parce qu'elle ignore les effets produits par les dispositifs de mise en livre dans la réception des textes, étudiés notamment par McKenzie dans ses travaux de bibliographie et de sociologie des textes.

Ainsi, nous pensons que des concepts comme ceux de mise en intrigue, puis de tradition et d'innovation et enfin de mise en livre peuvent nous permettre de comprendre les évolutions de savoirs à l'intérieur des manuels scolaires.

2. LES NOUVEAUX SAVOIRS SUR LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

Dans cette partie, nous souhaitons cerner rapidement les savoirs en jeu dans les manuels de 2003 en mettant d'abord en relation l'évolution de la recherche et le programme d'enseignement en Première puis en observant la variété des choix formulés par les auteurs.

2.1. L'évolution de la recherche et le programme

Une synthèse historiographique récente met en évidence des strates, ce que les auteurs nomment des «configurations historiographiques», dont les tracés rendent compte de la

¹⁶ Roger Chartier, «Du livre au lire», in Roger Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Éditions Payot & Rivages, 2003, p. 104.

complexité de l'émergence de nouveaux savoirs et de leur cohabitation avec des connaissances plus anciennes. «La notion de configuration historiographique ne renvoie nullement à la domination exclusive d'une forme d'histoire... Tous les types d'histoire sont présents au sein de chaque configuration»¹⁷. Dans le cas de la Grande Guerre, les auteurs distinguent ainsi trois configurations historiographiques. Dès les lendemains du conflit, une histoire de la guerre sans les combattants, écrivent Prost et Winter, où prédominent les questions diplomatiques, les manœuvres militaires, les aspects économiques. Puis, dans les années 60 et 70, une histoire qui vise l'intégration des combattants par l'étude de la mobilisation et de l'opinion publique, les manières de faire la guerre, les anciens combattants. Enfin, depuis les années 90, une histoire qui met l'accent sur «l'expérience de la guerre», celle des soldats comme celle des civils, la notion de «violence de guerre» et celle de «brutalisation» des hommes, qui porte aussi sur la mémoire et la commémoration.

Dans la dernière configuration, l'année 2000 est un moment important avec la publication d'un ouvrage qui sera ensuite très discuté. *14-18, retrouver la guerre* propose une autre lecture de la guerre. Balayant la tradition, les auteurs considèrent qu'il ne s'agit plus «de savoir qui porte les responsabilités de la guerre ni comment se sont déroulées les opérations», idées qui renvoient surtout à ce que Prost et Winter ont nommé ensuite la première configuration historiographique de la Grande Guerre. «Il convient désormais d'explorer une culture de la violence, d'analyser un nationalisme de croisade, de mesurer la profondeur

¹⁷ Antoine Prost et Jay Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Seuil, 2004, p. 49.

d'un deuil peut-être inachevé». Le programme est celui d'une histoire culturelle de la guerre et même, selon Stéphane Audouin-Rouzeau, dans les années qui suivent, le débat porte essentiellement sur l'idée d'un « consentement patriotique » à la guerre, la notion de « culture de guerre » et celle de brutalisation des hommes et des sociétés européennes.

Très vite la littérature scientifique sur ces questions devient abondante. La controverse stimule les recherches et les publications. Dans le domaine scolaire, dès 2001, quelques sites Internet des académies proposent des comptes rendus et des éléments de compréhension de cette histoire. Mais c'est la discussion et la publication du programme de Première en 2002 qui rendent nécessaires les mises au point et les propositions de cours. L'année suivante, la question posée au concours du CAPES et de l'agrégation¹⁸ rend encore plus visible cette question historiographique.

Le programme de Première des séries L et ES demande de « *présenter brièvement les grandes phases du conflit* », puis « *d'insister sur son caractère de guerre totale* », ce qui revient à s'en tenir aux apports des deux premières configurations historiographiques. Celui de la série S propose d'étudier les « *manières dont les Français vivent le conflit, en insistant sur le fait que la société dans sa quasi-totalité est touchée par le deuil* ». On note ici l'approche culturelle en terme de deuil, élaborée dans les années 80, mais les notions de « culture de guerre » et de « brutalisation » sont absentes.

Les documents d'accompagnement des programmes qui paraissent en juillet 2003 sont

signés par une équipe d'enseignants et dirigés par deux inspecteurs pédagogiques. Cela marque déjà, institutionnellement, une différence avec les programmes mais nul ne peut leur dénier un caractère officiel. Ils fournissent des problématiques et des bibliographies sur chaque thème. Les ouvrages de Jean-Jacques Becker¹⁹ et celui de Stéphane Audouin-Rouzeau et Annette Becker²⁰ constituent la base de leurs propositions sur cette partie du programme. Les textes, surtout celui concernant la série S, sont marqués par leurs apports. Ainsi la réponse à la « *question difficile* » de « *la résistance à l'inhumanité quotidienne* » est réglée par l'affirmation « *du consentement et de l'acceptation de la violence, donnée et subie* ». Pas un mot sur le débat historiographique, sur les positions d'historiens qui nuancent ou contestent cette vision de la guerre et sur la rupture prônée par ce savoir.

Les manuels sont parus au printemps 2003. A priori leurs seules indications ont été constituées par le programme. Ils révèlent pourtant une grande disparité de traitement sur cette question.

2.2. Les variations de la mise en livre

Marie-Christine Baquès avait déjà repéré 4 modèles dans les combinaisons possibles dans la structuration des manuels de Seconde. Cependant, les modèles étaient interrogés sur leur cohérence entre texte et documents, du point de vue de la mise en intrigue. La conclusion de l'auteure se faisait sur l'idée qu'un choix interprétatif très net constituait « *un facteur déterminant de cohérence globale dans le*

¹⁸ « Les sociétés, la guerre et la paix, 1911-1946 ».

¹⁹ Jean-Jacques Becker, *La France en guerre, 1914-1918, la grande mutation*, Bruxelles, Complexe, 1996.

²⁰ Stéphane Audouin-Rouzeau & Annette Becker, *op. cit.*

Manuels	Présentation sous la forme de dossier	Titres ou légendes de documents	Titres et contenus dans le texte de la leçon
Bertrand-Lacoste	Les historiens et la 1^{re} GM <i>Consentement ou obéissance?</i> Extraits de Audouin-Rouzeau et Becker et de Cazals et Rousseau p. 159		
Hachette	La guerre des tranchées <i>Une réflexion d'historien: comment ont-ils tenu?</i> Extrait de Cabanes p. 187	« croisade » p. 183	
Magnard	Une guerre d'un type nouveau Extrait de G. Mosse p. 206 « la violence de guerre » p. 207 La culture de guerre « La culture de guerre repose sur l'union de la nation » J.J. Becker		
Hatier	Soldats et civils dans la guerre « une culture de guerre » p. 184	« Brutalisation des esprits » p. 184	<i>Des sociétés plongées dans la violence</i> p. 186 « Culture de guerre partagée par tous » « Brutalisation » « Ensauvagement »
Bordas	Pourquoi se battre? p. 210 « Les soldats ont-ils été forcés ou le plus souvent consentants? » Extrait de Prost « contrainte ou consentement » p. 211		<i>Du consensus patriotique aux contestations de 1917</i> « culture de guerre » p. 206
Bréal		« Société brutalisée par la guerre » p. 189	« brutalité inouïe » « brutalisation de la guerre » p. 199
Belin			La culture de guerre p. 188 - <i>La haine de l'autre</i> - <i>La « brutalisation » des comportements</i> - <i>La guerre vécue comme une croisade</i>
Nathan			<i>La brutalisation des hommes</i> « La mort subie et donnée parfois avec plaisir » p. 179

contenu du manuel». Plus encore, la cohérence était finalement indépendante de la structuration du manuel²¹. Ces idées sont à tester ici mais notre volonté est aussi de questionner les manuels dans leur relation innovation/tradition dans le contenu et dans la forme, dans la mise en livre comme le dit Chartier.

²¹ Marie-Christine Baquès, 2003, « L'écriture des manuels d'histoire... », *op. cit.*, p. 189.

Nous avons donc présenté dans le tableau ci-dessus le traitement du chapitre sur la Grande Guerre par la série de manuels parus en 2003 (en gras, un titre de dossier ou de leçon, en italique un sous-titre. Entre guillemets, des mots ou expressions du texte).

Le tableau montre que les auteurs ont fait des choix différents, donnant une importance variable aux notions qui nous intéressent.

Leçons ou dossiers n'engagent pas les auteurs de la même manière. Le dossier est une petite forme dans le manuel pour traiter un sujet particulier, répondre à une question. Trois manuels utilisent exclusivement cette méthode pour introduire des notions comme «culture de guerre» ou le débat «consentement/obéissance».

- Magnard²² fait référence à l'historien George L. Mosse pour évoquer la «brutalisation» (mais sans utiliser le mot) et introduit la notion de «culture de guerre» dans un dossier qui mélange expérience et bilan humain de la guerre.
- Hachette et Bertrand-Lacoste traitent le débat «consentement/obéissance» en proposant la lecture de textes d'historiens (un seul pour Hachette, deux textes contradictoires des initiateurs du débat pour Bertrand-Lacoste). Dans ce dernier manuel, la formule du dossier permet d'introduire l'innovation historiographique sans modifier le texte de la leçon, largement fondée sur la tradition des deux premières configurations historiographiques. La confrontation des textes souligne le caractère ouvert du débat que l'introduction situe bien comme enjeu d'une autre histoire «écrite au plus près de l'expérience de ses principaux acteurs».
- Quatre manuels introduisent ces notions dans les textes de leurs leçons, parfois aussi dans les titres et légendes des documents. Dans cette manière de faire qui engage davantage les auteurs et leurs lecteurs, il existe aussi des gradations.

²² Les auteurs des chapitres de manuel sont très rarement identifiés. Nous utilisons donc le nom de l'éditeur.

- Bréal introduit la «brutalisation» dans un paragraphe traditionnel sur «Des hommes en enfer» en expliquant que «c'est pour ces raisons que l'on a pu parler de «brutalisation» de la guerre» (p. 199). C'est un collage de l'innovation, sans aucune cohérence. Il renvoie en plus à un dossier qui traite de l'enfer et de l'horreur de la guerre.
- Bordas, Hatier et Nathan introduisent les notions de «brutalisation» et de «culture de guerre» dans des paragraphes particuliers. Dans une partie intitulée «Une guerre d'un autre type», Nathan développe trois paragraphes: «une guerre mondiale», «une guerre totale», «la brutalisation des hommes». Ces paragraphes correspondent à peu près aux trois configurations historiographiques repérées par Prost et Winter. Ici, on peut parler de complément sous forme de collage de l'innovation.
- Belin constitue un autre exemple de mise en intrigue et de mise en livre de l'innovation, dans un jeu plus subtil qui mérite une attention particulière.

Au total, on observe un traitement très divers de l'innovation. Mais pour comprendre les problèmes ou les avantages de ces méthodes, il est nécessaire d'entrer dans le détail de la relation innovation/tradition.

3. LES CONTRADICTIONS ENTRE TRADITION ET INNOVATION DANS LES MANUELS

À la lecture critique des manuels de 2003, des questions peuvent être posées: faut-il évoquer des débats de la communauté historienne? Et, si oui, comment les intégrer dans les manuels?

Depuis plusieurs années, la crise des savoirs, et notamment celles des savoirs historiques scolaires qui ne peuvent plus être adossés au grand récit de la construction nationale, au « roman national », a légitimé la réflexion sur l'épistémologie de ces savoirs. Proposer une diversité de points de vue sur les questions chaudes, aider les élèves à comprendre une perspective critique, sont des objectifs qui prennent place dans une didactique ouverte, centrée sur la compréhension des élèves. Mais que se passe-t-il quand la variété des points de vue dans le débat est niée? Quand l'existence même d'un débat est ignorée ou laissée dans l'ombre? Quand les savoirs s'empilent sans qu'aucune question ne vienne interroger la légitimité de cet empilement? Alors la question de la cohérence historiographique des manuels est essentielle. Pour repérer cette cohérence, nous proposons de le faire à partir des notions de tradition et d'innovation vues précédemment.

3.1. La contradiction liée à l'usage des sources documentaires

Intégrer les concepts de « la culture de guerre » et de « la brutalisation » nécessite de se situer par rapport à la valeur donnée aux sources documentaires, aux témoignages, aux récits de guerres, aux œuvres de fiction, tous les écrits postérieurs à la guerre et qui rendent compte de la Grande Guerre.

Sur ce point, la position de Audouin-Rouzeau et Becker est nette : « Retrouver les représentations des hommes et des femmes qui ont vécu la tragédie de 1914-1918 consiste d'abord à isoler ces dernières des reconstructions des acteurs eux-mêmes et de celles de leurs enfants » (p. 252). « Littérature, témoignages, cinéma ont

créé un écran conceptuel » (p. 219). En effet, ces historiens constatent un refus de la guerre avant et après mais pas pendant le conflit. Ils parlent donc d'un « consentement à la guerre » dont il faut construire la temporalité et les aléas, dans « l'œil de la guerre ». Dans cette perspective, comment procèdent les manuels qui ont adopté le point de vue de la culture de guerre?

1^{er} exemple : le « bourrage de crâne »

Le manuel Hatier évoque « la mobilisation des hommes et des esprits » et fait de « l'État propagandiste » le vecteur du patriotisme. En document, il fournit quelques exemples d'aberrations extraites des journaux publiés entre 1914 et 1917, comme illustrations du « bourrage de crâne ».

Or, pour Stéphane Audouin-Rouzeau et Annette Becker, la propagande est un argument « d'autant plus commode que la guerre mondiale voit la première affirmation à grande échelle des moyens d'encadrement de masse »²³. Ici aussi, selon eux, les propagandes des totalitarismes du XX^e siècle « interposent un écran qui déforme notre lecture de ce que fut la propagande du premier conflit mondial ». Les auteurs expliquent notamment que les objets et les images patriotiques furent le fait d'une production et d'une consommation de masse. Cela interdit de réduire la propagande à l'œuvre de l'État et de considérer que la mobilisation des opinions fut liée « à la contrainte, à la censure, à l'imposition autoritaire de schémas d'interprétation » (Hatier, p. 156) et donc de se servir de ces propos aberrants pour justifier « l'État propagandiste ». Dans cet exemple, la position traditionnelle sur le « bourrage de

²³ Stéphane Audouin-Rouzeau & Annette Becker, *op. cit.*, pp. 153-154.

crâne» est en contradiction avec l'innovation. Que vaut cette idée d'une «*culture de guerre acceptée par tous*», comme dit le Hatier, si c'est pour montrer ensuite que c'est l'État qui a manœuvré habilement?

2^e exemple: les mutineries

Page 186 du manuel Hatier, la leçon présente le paragraphe 2 intitulé «1917, l'année trouble». Face aux «*offensives meurtrières peu efficaces*», le Hatier indique que les mutineries se multiplient. Entre 30 000 et 40 000 hommes sont concernés. La répression de Pétain est modérée. Mais le manuel fournit comme document pour illustrer cette affaire, la lettre d'un soldat qui se réclame de la «*révolte*» russe. Ce document laisse penser que les mutineries sont le fait de la propagande révolutionnaire. Or, pour les historiens du consentement patriotique, c'est inexact. Les mutineries manifestent le refus des pertes effroyables et inutiles et le refus des mauvais chefs. «*La parfaite acceptation par la troupe d'une offensive couronnée de succès comme celle de la Malmaison en octobre 1917 – mais menée cette fois par Pétain, un chef en qui on avait confiance – montre que la notion même de mutinerie mérite d'être questionnée de près*»²⁴.

Ici, c'est un manque de cohérence entre le texte et la documentation qui ne permet pas de comprendre le sens de l'interprétation proposée. On peut penser que cette question des mutineries a gêné l'auteur. Quelle place peut-on lui donner quand la thèse de l'ouvrage est de montrer «*la culture de guerre partagée par tous*», «*la brutalisation (qui) touche d'abord les combattants*» et «*l'ensauvagement (qui) atteint les esprits*» (Hatier, p. 186, §1)? Comment gérer une vision traditionnelle des

mutineries avec une historiographie qui propose de reconsidérer jusqu'à «*la notion même de mutinerie*»?

3.2. La contradiction dans la considération des soldats comme victimes de la guerre

Cette question renvoie à la seconde configuration historiographique, car la réintégration des soldats dans la guerre se fait en les présentant comme les victimes du conflit, longtemps les seules, avec l'oubli des civils. Dans les manuels de 2003, les soldats sont toujours les victimes, et c'est évidemment légitime comme en témoigne le bilan meurtrier de 1918. Le champ sémantique déployé sur cette question souligne encore en 2003 la permanence de cette considération. Il en est ainsi du Bordas évoquant «*la guerre des tranchées*»: pénible, meurtrière, la défense héroïque, la boucherie, sanglante et inutile, l'hémorragie. Ou encore le Nathan, qui ajoute la peur d'agoniser et qui présente «*l'effroyable boucherie*» à travers les comptes des morts et des blessés des trois plus grandes batailles de la guerre²⁵.

Or, quelques paragraphes plus loin, le manuel Nathan rompt le pacte compassionnel en écrivant d'une formule, mais en gras dans le texte, «*la mort subie et donnée, parfois avec plaisir, produit des traumatismes psychiques irrémédiables*». L'auteur souhaite exprimer la brutalisation des soldats qui ne peuvent plus être vus seulement comme des victimes. Pourtant, dans *Retrouver la guerre*, Audouin-Rouzeau et Becker avaient précisé que «*seule une minorité infime a osé faire part de la forme de plaisir qu'elle pouvait occasionner*»²⁶. Pourquoi en

²⁵ Nathan, p. 177.

²⁶ Stéphane Audouin-Rouzeau & Annette Becker, *op. cit.*, p. 66.

²⁴ *Id.*, p. 152.

parler alors? Sans doute pour rompre avec «*la brutalité anonyme, aveugle, qui est mise en avant, c'est-à-dire une violence sans responsabilité identifiée, et, par là même, disculpatrice*»²⁷. Pour paraphraser ces historiens, dans les anciens manuels, à la guerre on était tué, mais on ne tuait pas! On ne s'étendra pas ici sur les critiques importantes de cette vision de la Grande Guerre puisque notre propos est seulement de considérer le texte des manuels qui ont fait le choix de la thèse des historiens de «l'école de Péronne». Force est de constater que cet aspect de l'expérience de la guerre et de la brutalisation en particulier est difficile à mettre en texte.

Le Hatier utilise le discours de Brana (qui date de 1936), un des rares témoignages à évoquer le «*plaisir à tuer*», tout en ayant noté précédemment que les corps à corps étaient restés exceptionnels. Pour le Bréal, les conditions de la guerre sont telles que «*l'homme finit par perdre ses repères*», mais cela ne va pas plus loin. Il est en effet difficile d'affronter la mémoire de la Grande Guerre sur ce terrain. «*Un discours nuancé et non «victimisant» est complètement inaudible*» explique l'historien Bruno Cabanes; et il ajoute: «*Chez certains jeunes, il y a une identification spectaculaire avec les soldats de la Grande Guerre*»²⁸. Cela explique sans doute la force de cette mémoire, sa sensibilité encore – et peut-être même de plus en plus – exacerbée, et la difficulté de la contredire frontalement dans les manuels scolaires de Première.

3.3. Concilier tradition et innovation: le tissage

En 2003, l'éditeur Belin présente un manuel qui ne semble pas, à première vue, bouleverser la tradition. L'équipe est cependant nouvelle. L'ancienne comprenait quelques universitaires chevronnés et notamment Jean-Jacques Becker pour l'écriture de cette partie. Celle dirigée par le moderniste Laurent Bourquin est composée d'un maître de conférences et de trois agrégés dont deux sont devenus depuis enseignant-chercheur. Le chapitre est organisé de façon attendue: un développement chronologique, avec des arrêts sur des aspects importants traités soit dans la leçon, soit sous la forme d'un dossier:

- 1 – 1914, l'entrée en guerre
- 2 – Guerre mondiale, guerre totale
- 3 – 1915-1916, la guerre enlisée
- Dossier sur les tranchées
- 4 – La culture de guerre
- Dossier sur le front intérieur: le rôle des femmes et des enfants
- 5 – 1917, l'année terrible
- 6 – La révolution russe
- Dossier sur le pouvoir bolchévique
- 7 – 1918, finir la guerre
- 8 – Un difficile retour à la paix
- Dossier sur le traumatisme de la guerre
- Dossier sur les monuments aux morts
- 4 pages méthodologiques

À l'intérieur de cette structure qui prend appui sur la tradition, le parti pris est de donner de l'importance à la troisième configuration historiographique. L'approche culturelle de la guerre occupe une large place dans le chapitre. Une double page est consacrée à la «*culture de guerre*», mais l'ensemble des dossiers reflète aussi ce choix, y compris celui sur le pouvoir bolchévique qui est introduit par la «*concep-*

²⁷ *Ibid.*, p. 64.

²⁸ Jean Birnbaum, *op. cit.*

tion bolchévique du monde et de l'histoire», «la culture révolutionnaire marxiste-léniniste» et la «formation d'une véritable culture de guerre».

La double page sur «la culture de guerre» reprend sans trop de nuances les grandes idées de *Retrouver la guerre*: «la haine de l'autre», «la brutalisation» des comportements», «la guerre vécue comme une croisade», autant de titres de paragraphes qui marquent fortement le choix historiographique de «l'expérience de la guerre». Plus surprenant sans doute, le chapitre «1915-1916, la guerre enlisée», dont on s'attend qu'il soit construit sur les changements de la manœuvre militaire et la souffrance des soldats (acquis des deux premières configurations), reprend bien ces thèmes, mais revisités par «l'expérience de la guerre», donc la «brutalisation» (notion utilisée deux fois dans la même page), le sentiment patriotique et la «société de guerre».

En fait, et c'est sans doute l'originalité du traitement, sans que cela soit systématique, le texte entremêle souvent des aspects attendus de la Grande Guerre, la tradition donc, avec les propositions historiographiques de l'École de Péronne qui constituent ici l'innovation. Les introductions des dossiers sont construites de cette manière, comme un tissage de la tradition et de l'innovation, pour reprendre l'idée de Régine Robin qui évoquait la nécessité d'un tissage des mémoires²⁹. Cette méthode n'est pas seulement habile, elle est indispensable dans la perspective de sédimenter l'innovation que constitue «l'expérience de la guerre» d'un point de vue historiographique. Évidemment, pour plus de rigueur scientifique, il eut été utile de mettre en évidence ces apports nouveaux, à travers une

présentation particulière pour permettre une lecture compréhensive du manuel. Et surtout, comme le débat n'est pas clos, ce qui n'a pu échapper à des universitaires, il eut été utile (indispensable?) de présenter, dans un document et en bibliographie, des éléments de contradiction, puisqu'ils existaient et qu'ils étaient bien visibles dans le champ de la recherche historique.

CONCLUSION

Si notre propos s'attardait sur le cas de la Grande Guerre, il nous semble que la méthode d'analyse peut être étendue à d'autres sujets, d'autres chapitres de manuels. Il existe cependant plusieurs conditions pour pouvoir faire la part de la tradition et de l'innovation, puis de mesurer le degré de cohérence des énoncés produits. D'abord, cela nécessite l'existence d'une historiographie construite, c'est-à-dire problématisée, à l'image du travail de Prost et Winter. Ensuite, il importe de ne pas prendre toute innovation pour une vérité absolue. Méfions-nous des mises à jour des connaissances, simples accumulations de nouveautés sur le marché éditorial de l'histoire. Il faut donc, et c'est une autre condition, être attentif aux débats historiographiques. La réflexion sur leurs enjeux conceptuels et les problèmes d'histoire qu'ils posent sont aussi à terme des enjeux et des problèmes pour l'histoire scolaire. 🐉

²⁹ Régine Robin, *La mémoire saturée*, Paris, Stock, 2005.

COMMENT LES SOLDATS DE LA GRANDE GUERRE ONT-ILS TENU ? UN DÉBAT D'HISTOIRE DANS LA CLASSE

YANNICK LE MAREC, CREN (UNIVERSITÉ DE NANTES), IUFM DES PAYS DE LA LOIRE
ANNE VÉZIER, CRHIA (UNIVERSITÉ DE NANTES), IUFM DES PAYS DE LA LOIRE

Nous souhaitons aborder dans cet article le débat dans la classe du point de vue de la didactique de l'histoire. Nous excluons donc tout ce qui peut concerner le débat citoyen, le débat pour « *construire un rapport critique à la citoyenneté* »¹, même s'il ne peut exister de débat dans la classe sans que cette dimension soit présente. Le débat dont il s'agit ici n'a rien à voir avec les spectacles médiatiques. S'il est possible de le définir par l'analyse contradictoire d'une question, c'est aussi un débat pour savoir. À la différence de ceux qui débattent dans les médias, les élèves ne savent pas. Ils peuvent avoir des réponses aux questions qu'on leur pose dans le cadre d'une pensée commune, mais fondamentalement, les discussions qui se mènent dans la classe constituent des moments d'apprentissage et donc d'accession à un raisonnement historique. Ce type de débat est proche de celui qui est mené par les savants. Notre projet est d'ailleurs de travailler sur les relations entre les pratiques scientifiques et les pratiques scolaires. Il est de réfléchir au sens et à l'intérêt d'une transposition de la pratique du débat en histoire avec l'intention de permettre aux élèves de concevoir autrement la discipline. L'histoire n'est pas constituée seulement d'une suite de véri-

tés établies. Certains énoncés sont discutés, parfois longuement dans la communauté scientifique. Notre intention est de montrer que les difficultés rencontrées par les historiens intéressent les didacticiens.

Le débat introduit une perturbation dans la forme scolaire traditionnelle. Que se passe-t-il en effet quand on demande à des élèves leur avis sur les réponses contradictoires des historiens ? Quels vont être les moyens mis en œuvre pour sortir de l'incertitude et produire une réponse acceptable scolairement ? On verra que notre choix est d'observer la reconstruction d'une textualité du savoir.

La volonté de travailler sur la Première Guerre mondiale n'est pas anodine. Elle correspond à l'existence d'un débat historiographique important depuis plusieurs années et à la persistance d'une mémoire forte² marquée par les horreurs de la guerre des tranchées. Il semblait intéressant, dans ce contexte, de confronter les élèves au débat scientifique, du moins à une partie de ce débat, de les faire discuter et formuler des réponses écrites. Cependant, qu'il s'agisse du cadre théorique pour construire la situation et analyser les résultats, ou de l'évaluation des savoirs et des compétences

¹ Charles Heimberg, « Discuter en classe pour construire un rapport critique à la citoyenneté », *Le cartable de Clio*, n° 3, 2003, pp. 254-264.

² Sur la notion de mémoire forte, voir Enzo Traverso, *Le passé, modes d'emploi*, Paris, La Fabrique, 2005, pp. 54-65.

construits à travers une seule séquence annuelle, le bilan de cette recherche laisse émerger surtout des questions et invite à poursuivre la recherche dans ce domaine³.

1. LE DÉBAT, UNE PRATIQUE ESSENTIELLE DE LA COMMUNAUTÉ SCIENTIFIQUE

On pense d'abord aux grandes questions de l'historiographie, celles qui ont fait l'objet de longues controverses, et notamment au cas de la Révolution française qui constitue « *une des rares questions vraiment ouvertes, au sens où aucune explication n'a obtenu définitivement gain de cause, que les acquis d'une école ont été remis en cause dans l'opinion, dans les programmes et dans les classes* »⁴. On peut évoquer aussi les débats sur la notion de révolution industrielle, le débat entre Michel Foucault et les historiens à l'occasion de la sortie de son livre *Surveiller et punir*, ou encore l'*Historikerstreit*, la « querelle des historiens » allemands. Ces grands moments de l'historiographie ont pu susciter des avancées scientifiques et des clarifications épistémologiques, elles ont comme point commun d'avoir dépassé les limites des spécialistes de la question dans la

³ Une description précise de la recherche a été produite lors de deux communications : Yannick Le Marec & Anne Vézier, « Débat des historiens et débat d'histoire dans la classe : questions sur la transformation du savoir », communication au colloque *Didactiques : quelles références épistémologiques ?*, Bordeaux, mai 2005 et *id.*, « Refus du débat collectif et engagement à l'écrit », communication au colloque *Adolescences, entre défiance et confiance*, Roubaix, avril 2006.

⁴ Jean-Clément Martin, « Dimensions épistémologiques d'un débat historiographique. Le cas de la révolution française », in Alain Boureau & al., *L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, Actes de l'Université d'été de Blois, septembre 1993, IUFM de Créteil, Toulouse & Versailles, 1994, p. 140.

communauté scientifique des historiens. C'est un des caractères de certaines questions historiographiques que de trouver des prolongements dans l'espace public et de courir le risque, à ce moment-là, de mettre les objets du débat en tension entre les dimensions scientifiques, sociales et politiques.

Il existe cependant bien d'autres échelles du débat historique qui permettent de le circonscrire dans des lieux spécifiques. C'est la nature des colloques que de constituer des lieux de débat formalisés où il s'agit de confronter des points de vue, d'exercer un sens critique et de questionner sur la méthodologie. D'autres lieux sont cependant aussi importants, les jurys de thèses, les comités de lecture des revues spécialisées, les réunions et les congrès d'associations de spécialistes, les séminaires de recherche. Nous n'avons pas la place pour développer ici les spécificités de ces lieux du débat historique mais leur caractère essentiellement oral ne doit pas rendre négligeable leur rôle dans la construction du savoir historique. Parlant des séminaires de recherche, nous nous rapprochons davantage des lieux où se discute et se construit le geste historien, dans l'attention portée au travail de l'expert ou au contraire, dans le souci de faire progresser l'apprenti-chercheur. Mais encore, cette échelle ne rend pas compte des interactions qui interpellent, orientent, corrigent et permettent finalement l'écriture d'énoncés nouveaux. La « vie de laboratoire » de l'historien, que peu d'entre eux, même professionnels connaissent au sens que peuvent lui donner les chercheurs des « sciences dures », est un espace flou et mouvant, entre bibliothèques et archives, voyages, bureaux, courriers électroniques, mais qui constitue pourtant le terrain sur lequel, dans la multiplicité des interactions verbales, se débattent les problèmes de l'histoire.

De fait, la notion de débat historiographique existe bien dans la littérature historique mais elle est circonscrite à la mise en évidence des arguments des protagonistes et de l'avancée des connaissances sur les questions débattues⁵. Les travaux savants sur le débat en histoire relèvent donc davantage d'une histoire des idées que d'une réflexion sur les pratiques. Même Michel de Certeau, pourtant attentif aux dimensions sociale et pratique de l'opération historiographique, n'insiste pas sur la notion de débat et sur la communauté scientifique comme espace de débat et donc de négociation, de co-construction des énoncés historiques. L'écriture de l'histoire est pourtant aussi le résultat des débats. Michel de Certeau a mis en évidence le caractère feuilleté de l'écriture historique. Selon lui, « *se pose comme historiographique le discours qui « comprend » son autre – la chronique, l'archive, le document* »⁶. Mais le régime de scientificité de l'histoire oblige aussi à mettre en valeur les emprunts à la communauté scientifique du chercheur. Citations et références bibliographiques en notes de bas de pages constituent l'autre composante du texte feuilleté. Dans ce cas, il n'est plus seulement l'introduction d'un effet du réel, il est aussi les points d'accroche, qu'il faut entendre comme points d'appui et comme points de débat. La « recomposition textuelle » de l'écriture historique ne peut effacer le caractère polyphonique du discours. Il appartient alors au bon lecteur, au « lecteur modèle » d'Umberto Eco, de retrouver les éléments du ou des débats de

⁵ Deux exemples: Raya Cohen (Université de Tel-Aviv), « Le débat historiographique en Israël autour de la Shoah: le cas du leadership juif », *Bulletin de l'IHTP*, n° 72, 2002 et Vincent Duclert (EHESS), « Les historiens et la destruction des Arméniens », *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, n° 81, janvier-mars 2004.

⁶ Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard (Folio), 2002 (1975), p. 130.

référence, ceux dans lesquels le texte s'insère, leur répond ou les prolonge. On trouverait un exemple abouti de cette démarche dans le travail de Carlo Ginzburg, *Le fromage et les vers*. Non seulement l'introduction pose le livre dans l'espace du débat historiographique des dix années précédentes sur la notion de « culture populaire », mais le texte est construit comme une discussion permanente entre les catégories des inquisiteurs, celles construites par les historiens avec lesquels Ginzburg débat, et celle qu'il faut trouver pour comprendre vraiment Menocchio. On peut relire avec attention le paragraphe 15 du livre pour voir une écriture pleinement réflexive, écartant une à une les hypothèses du chercheur, répondant à Robert Mandrou, à Geneviève Bollème, à Michel Foucault, pour finalement proposer une ouverture originale⁷. Avec cette écriture ouverte sur le débat historiographique – ainsi que sur la problématisation en histoire – on est bien dans le dialogisme, au sens bakhtinien du terme, quand « *les textes se parlent entre eux* »⁸.

2. INTRODUIRE LE DÉBAT DANS LA CLASSE

Cette conception de l'histoire est aujourd'hui fortement éloignée de celle qui a cours dans les classes françaises. Mais, sans prendre comme référence des écritures aussi élaborées que celle de Ginzburg, plusieurs études rendent compte de l'écart entre une pensée historique, dont le discours « *tend certes à la vérité, mais ne l'atteint pas, et souligne la part*

⁷ Carlo Ginzburg, *Le fromage et les vers*, Paris, Aubier, 2002 (1980), pp. 69-70

⁸ Umberto Eco, *De la littérature*, Paris, Grasset, 2002, p. 269.

d'interprétation inhérente à toute mise en discours, et à toute construction des faits»⁹, et une école qui «*construit chez les élèves une conception du savoir comme vérité établie*»¹⁰. L'introduction de débats d'histoire dans la classe est d'abord une nécessité pour permettre aux élèves de mettre en œuvre une autre conception du savoir.

Depuis la fin des années quatre-vingt, la didactique des sciences travaille sur la question du débat. La notion de débat scientifique, introduite par Johsua et Dupin en 1989, constitue une référence explicite au travail du chercheur¹¹. Elle insiste en particulier sur l'importance des discussions dans le fonctionnement de l'activité scientifique, sur l'idée que la formation de la pensée scientifique ne peut se réduire à l'expérimental. On ne peut aussi confiner le débat scientifique à l'exposition des arguments et des conceptions différentes¹². Le débat doit chercher à construire une réponse qui permet aux élèves de s'affranchir de la pensée commune et d'accéder à la pensée scientifique.

Pour Christian Orange, cette construction ne peut s'opérer qu'en portant une grande attention au processus de problématisation. Selon

lui, la problématisation est l'exploration et la délimitation du champ des possibles. Cela peut se réaliser par la construction de schémas, souvent sous la forme d'affiches collectives, qui permettent aux élèves de faire des propositions raisonnées à la classe. Le débat devient alors un moment de confrontation de ces propositions et de construction des nécessités scientifiques. Ces nécessités ou conditions de possibilités des solutions proposées sont les marques de la démarche scientifique. De ce fait, dans le cadre de la problématisation, les «solutions» ne constituent pas l'aboutissement de la démarche mais ce sont les «raisons» qui permettent de comprendre les points de vue en présence. Cette perspective épistémologique propose de quitter une conception assertorique du savoir pour une conception apodictique¹³.

En français aussi, l'attention aux pratiques langagières a permis de donner du sens au débat. C'est le cas du débat interprétatif sur le texte littéraire à l'intérieur duquel chaque lecteur – débatteur est autorisé à donner sa propre compréhension du texte. L'objectif est d'abord d'aider l'élève à percevoir et exprimer son cheminement interprétatif car sa lecture est nourrie de sa culture personnelle, «*elle-même façonnée tout au long de son histoire, donc métissée et encore brassée dans les profondeurs de son inconscient*»¹⁴. Il est ensuite, non d'imposer un cadre de lecture, mais de permettre «*un passage vers une interprétation autre, moins autoréférencée, décentrée, et donc intersubjective*»¹⁵.

⁹ Nicole Tutiaux-Guillon, «L'histoire scolaire en France. Un modèle résistant aux débats et aux controverses», in *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, L'Harmattan, 2003, p. 269.

¹⁰ François Audigier, «Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire», in Olivier Maulini & Cléopâtre Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variation*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 112.

¹¹ Samuel Johsua & Jean-Jacques Dupin, *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*, Berne, Peter Lang, 1989.

¹² Christian Orange & al., «Écrits de travail, débats scientifiques et problématisation à l'école élémentaire», *ASTER*, n° 33, 2001, p. 113.

¹³ Christian Orange, «Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques», *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38, n° 3, 2005, pp. 69-93.

¹⁴ Anne Jorro, *Le lecteur interprète*, Paris, PUF, 1999, p. 119.

¹⁵ *Ibid.*, p. 120.

C'est aussi le cas de l'élève écrivant pour lequel les activités écrites et orales lui permettent de devenir « auteur de sa parole »¹⁶. « Est auteur celui qui fait siens la culture, les savoirs, les discours entendus et qui les réorganise, les traduit, les réinvente à partir de sa propre expérience intellectuelle, émotionnelle et sociale »¹⁷. Dans ce cadre, le débat permet de frotter les interprétations, de penser l'autre, de construire des positions par la négociation, les ajustements intersubjectifs. Dominique Bucheton utilise le concept bakhtinien de dialogisme pour montrer que c'est l'auteur qui réorganise, « qui réorchestre la polyphonie des voix », tout en leur donnant une unité de ton et de sens. Le débat est pour elle une activité « réflexive » qu'elle définit comme « l'entrelacement de différents plans : cognitifs, socio-affectifs, linguistiques, etc., entrelacement dynamique et créatif sur le plan verbal par lequel le sujet sémiotise son expérience, la culture rencontrée, les discours entendus »¹⁸.

3. QU'EST-CE QU'UN DÉBAT D'HISTOIRE ?

Le rôle du débat en histoire n'est sans doute pas identique à celui que les didacticiens des sciences (dans le cadre théorique de la « problématisation ») et des lettres (dans le cadre de « l'élève auteur ») peuvent lui donner. Il est cependant possible de réfléchir aux questions posées par ces propositions. En quoi peut

consister l'exploration du champ des possibles dans la perspective de comprendre un événement ? Quel est le point d'appui des élèves pour engager un tel processus cognitif dont Nicole Lautier a montré à la fois l'importance et la difficulté¹⁹ ?

La notion de distance est sans doute un outil à condition de considérer qu'il s'agit bien de produire de la distance, c'est-à-dire de refuser l'illusion d'une compréhension immédiate. Carlo Ginzburg insiste beaucoup sur le besoin de distance, et l'importance de différer la compréhension. Il évoque même « la fécondité de l'ignorance » et sa mise en œuvre dans ce qu'il nomme la pratique de « l'étrangement » qui consiste à regarder les choses comme si elles étaient parfaitement dénuées de sens et dont il établit une genèse historique du processus dans le premier chapitre de *À distance*²⁰. De cette manière et en éliminant soigneusement plusieurs possibilités de compréhension de « l'étrange vision du monde » de Menocchio, Ginzburg établit ainsi comme une nécessité le fait que sa grille de lecture du monde renvoyait à une culture différente de celle qui s'exprimait dans la page écrite. Menocchio lisait « d'une façon qui n'était pas programmée » et faisait « du livre un usage à rebrousse-poil »²¹. On mesure toute la difficulté et, en même temps, la richesse d'une telle perspective pour la classe. Pour comprendre les choix et les actions des hommes, il faut d'abord installer dans la classe une distance et un refus de comprendre immédiatement. Le débat peut être le

¹⁶ Dominique Bucheton, « Devenir l'auteur de sa parole », *Eduscol*, janvier 2002.

¹⁷ Dominique Bucheton, « Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? », in Luc Collès & al. (dir.), *Didactique des langues romanes*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 2001.

¹⁸ Dominique Bucheton & Jean-Charles Chabanne, *Parler et écrire pour penser apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF, 2002, p. 42.

¹⁹ Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 1997.

²⁰ Carlo Ginzburg, *À distance*, Paris, Gallimard, 1998. Voir aussi « Carlo Ginzburg, "l'historien et l'avocat du diable" », entretien avec Charles Illouz et Laurent Vidal, *Genèses*, n° 53, décembre 2003, pp. 113-138.

²¹ Carlo Ginzburg, « De près, de loin », *Vacarme*, janvier 2002.

moment de sa construction, utilisant de manière heuristique les possibilités de l'imagination collective pour explorer les possibles, discuter de leur pertinence dans le contexte considéré, et finalement établir ce que Reinhart Koselleck a appelé le champ d'expérience et l'horizon d'attente des acteurs de l'histoire.

Penser le débat du côté de « l'élève auteur » requiert d'autres exigences. Du côté de l'histoire, cela oblige à penser d'abord la capacité des élèves à produire et donc à écrire de l'histoire. Ici, les difficultés proviennent tout autant de la forme scolaire qui contraint le travail des élèves, on y reviendra, que des conceptions des enseignants qui considèrent d'abord le caractère normé des productions scolaires. Cela exige aussi de considérer la classe comme un « lieu social », au sens de Michel de Certeau, un lieu dont il ne s'agit pas de gommer les caractéristiques mais, au contraire, de tirer parti pour faire de cette écriture la production du lieu. Expériences et vécus, mémoires sociales et culturelles, la production du lieu ne peut s'affranchir de ces réalités, de même qu'elle doit travailler dans la tension entre développement individuel et recherche d'un référent commun. C'est dans ce cadre complexe et dans le respect des vérités établies que la construction d'une interprétation devient la perspective du groupe. Le débat est alors le moment pendant lequel chacun doit trouver les ressources pour inscrire son point de vue dans la construction commune.

Quand, en 2003, nous avons entrepris cette recherche sur le débat d'histoire, notre approche était plus empirique et c'est d'abord la situation de départ à créer qui a retenu notre attention. Alors que le débat en sciences avait surtout pour objet des problèmes aujourd'hui scientifiquement solutionnés,

quand le débat littéraire permettait aux élèves d'élargir leur capacité d'interprétation, notre choix s'est porté sur un débat actuel parmi les historiens. Que pouvait-il se passer dans la classe si on proposait aux élèves deux réponses à un problème historique ?

4. LE DÉBAT DES HISTORIENS SUR LA GRANDE GUERRE

Dès 1988, dans la revue *L'Histoire*, Stéphane Audouin-Rouzeau expliquait que le sentiment national avait servi « *d'armure morale chez la majorité des combattants* » de la Grande Guerre. En 1998, il évoquait le consentement des soldats à la violence. En 2000, *14-18, retrouver la guerre*²² insiste sur la « *culture de la violence* », le « *nationalisme de croisade* » et la « *profondeur du deuil* ». Les thèses des auteurs ne sont pas nouvelles²³, mais la systématisation, et notamment la notion de « *culture de guerre* » au singulier, donne à l'ouvrage un caractère essentiel. Leur perspective est celle de l'histoire culturelle et le point de départ est radical : la Grande Guerre « *a acquis une dimension incompréhensible dans la mesure où rien de ce qu'ont éprouvé les contemporains du conflit dans l'ordre du patriotisme, du sens de la guerre et de la mort à la guerre, ne peut plus être compris, ni même approché* »²⁴. La conséquence de cette approche fondamentale est pour les auteurs la nécessité de reprendre à nouveaux frais la question des témoignages.

²² Stéphane Audouin-Rouzeau & Annette Becker, *14-18, retrouver la guerre*, Paris, Seuil, collection Folio, 2003 (2000).

²³ « Violence et consentement : la "culture de guerre" du premier conflit mondial », in Jean-Pierre Rioux & Jean-François Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, 1997, pp. 251-271.

²⁴ *14-18, retrouver la guerre*, op. cit., p. 23.

L'historiographie a « aseptisé » la violence combattante. Les historiens ont subi « une certaine forme de dictature du témoignage ». La responsabilité de Jean-Norton Cru dans ce processus est importante.

En 2001, *14-18, le cri d'une génération*²⁵ se présente comme une réponse à l'ouvrage des historiens de Péronne. C'est d'abord une défense du travail de Jean-Norton Cru; mais Rémy Cazals et Frédéric Rousseau récusent aussi la « thèse du consentement patriotique » parce qu'elle « s'accompagne d'une occultation systématique des contraintes imposées aux combattants ». Par opposition à la notion de culture de guerre, ils développent celle d'une culture de l'obéissance. Leur critique est aussi vigoureuse quant à l'usage des témoignages par Stéphane Audouin-Rouzeau et Annette Becker.

On constate que cette controverse scientifique a généré plusieurs types de débats autour de la contrainte et du consentement :

- Antoine Prost met l'accent sur ce débat en 2002, même s'il tente d'en nier l'intérêt, comme il reprochera ensuite à ces auteurs de durcir leurs positions. C'est pourtant Prost qui introduit les expressions d'« école de la contrainte » et d'« école du consentement »²⁶.
- Plus largement, le débat historiographique se centre sur des concepts comme celui de « culture de guerre » et celui de « brutalisation ». Cette nouvelle dimension du débat a l'avantage de dépasser le cadre des histo-

riens de la Grande Guerre parce que la violence de guerre est un champ fortement travaillé par les historiens de la Seconde Guerre mondiale, et finalement par ceux qui s'intéressent à la violence du XX^e siècle²⁷.

- La question des témoignages est posée dès *Le cri d'une génération*, mais elle rebondit avec l'article, puis l'ouvrage de Christophe Prochasson qui discutent la méthode critique de Jean-Norton Cru.
- Une dernière dimension nous semble essentielle. Elle concerne la manière dont se déroule un débat dans une communauté scientifique. Or, celui-ci se mène à plusieurs niveaux: une forte réactivité, pour ne pas dire combativité, des historiens, de plus en plus nombreux, autour de Cazals et de Rousseau, un quasi-refus du débat de la part des historiens de Péronne, doublé d'une forme à peine voilée d'ostracisme²⁸.

Heureusement, à partir de 2003, plusieurs ouvrages permettent de prendre la véritable mesure du renouveau historiographique de la Grande Guerre. C'est surtout le cas du livre de Jay Winter et Antoine Prost. Le débat consentement ou contrainte y est fortement

²⁷ Voir notamment Christian Ingrao, « La violence de guerre. Approches comparées des deux conflits mondiaux. Essai de bibliographie introductive », *Bulletin de l'IHTP*, n° 73, mai 1999, pp. 129-138 et Stéphane Audouin-Rouzeau, Annette Becker, Christian Ingrao & Henry Rousso (dir.), *La violence de guerre, 1914-1945*, Bruxelles, Complexe, Histoire du temps présent, 2002.

²⁸ L'absence d'article répondant aux critiques de Cazals et Rousseau par les premiers acteurs du débat est surprenante. Voir aussi les remarques de Rémy Cazals sur la bibliographie du CAPES et de l'agrégation d'histoire publiée par *Historiens et Géographes* en 2003 : www.univ-tlse2.fr/histoire/mirehc/MIREHC-7/Textes/BiblioConcours.pdf

²⁵ Rémy Cazals & Frédéric Rousseau, *14-18, le cri d'une génération*, Toulouse, Privat, 2001.

²⁶ Antoine Prost, « La guerre de 1914 n'est pas perdue », *Le Mouvement Social*, n° 199, avril-juin 2002, pp. 95-102.

relativisé: « *cette question n'est pas vraiment centrale pour les historiens anglo-saxons* », écrivent-ils. *En revanche, dans le débat français des années 2000, elle tient une place envahissante* »²⁹. Si le livre ne cherche pas à expliquer ce paradoxe et consacre à peine deux pages aux différents aspects d'un « *débat envahissant* », il permet tout au moins de le mettre en perspective avec la notion de configuration historiographique³⁰.

5. LE CHOIX DE « CONTRAINTE ET CONSENTEMENT »

En septembre 2003, nous choisissons de préparer un travail de recherche en didactique sur ce débat historiographique et nous décidons de le centrer sur la question du consentement et de la contrainte. Trois ans plus tard, ce choix peut apparaître réducteur. Pourtant, au moment où nous prenons la décision, il est justifié par la manière dont les nouveaux manuels de Première abordent la question et par la documentation accessible aux lycéens et à la plupart des enseignants.

Les nouveaux manuels de Première paraissent au printemps 2003 et leur examen ne laisse aucun doute: les nouveaux savoirs sur la Grande Guerre sont présentés de manière hétérogène. Certains relativisent la question en la plaçant dans un dossier, parfois sous la forme d'une interrogation: « *Comment ont-ils tenu?* » (Hachette), « *Les soldats ont-ils été forcés ou le plus souvent consentants?* » (Bordas).

²⁹ Antoine Prost & Jay Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Seuil, 2003, p. 140.

³⁰ Notion bien différente de celle de « paradigme » parce qu'elle permet de montrer que, dans une même période, plusieurs conceptions de l'histoire peuvent se juxtaposer et contribuer à la production de connaissances.

Parmi ceux-ci, seul le Bertrand-Lacoste présente un dossier avec les deux points de vue historiographiques (« *Les historiens et la Première Guerre Mondiale: consentement ou obéissance?* »). D'autres reprennent sans discussion le concept de « brutalisation » (Hatier, Bréal, Nathan), mais sans modifier leur point de vue traditionnel et sans souci des contradictions, notamment dans la considération des soldats comme victimes de la guerre. Finalement, le manuel Belin est le seul à reconstruire entièrement son chapitre du point de vue de l'histoire culturelle. Il introduit donc le concept de « *culture de guerre* », parle de « *la brutalisation des comportements* », de « *la haine de l'autre* » et de « *la guerre vécue comme une croisade* ». Le point de vue est homogène mais, manifestement, alors que ces auteurs-là sont bien informés, on aurait pu attendre de leur part davantage de prudence et d'objectivité pour enseigner et éduquer des lycéens³¹.

Dans le même ordre d'idée, alors que le programme d'histoire des classes de Première, publié en 2002, ne dit rien, les documents d'accompagnement publiés en juillet 2003 pour la série S prennent parti, parlent du « *consentement et de l'acceptation de la violence donnée et subie* » et proposent une bibliographie constituée d'ouvrages des historiens de Péronne. Dans les mois et les années qui suivent, les ressources en ligne, principalement sur les sites académiques, offrent heureusement une présentation plus nuancée de la question et abordent le débat historiographique de manière plus sérieuse³².

³¹ Voir l'article de Yannick Le Marec publié dans le présent volume, « L'intégration des nouveaux savoirs dans les manuels d'histoire français: le cas de la Première Guerre mondiale ».

³² Voir le travail bibliographique du CRDP de Reims: www.crdp-reims.fr/memoire/ressources/memoire1gm_revues.htm

Dans cette situation marquée par la difficulté à comprendre les enjeux, voire l'existence, du débat historiographique, il semblait important de proposer une situation permettant aux lycéens de construire une autre conception de l'histoire. Dans notre perspective, il fallait leur permettre d'établir les faits, première étape dans la production d'un discours de vérité, et les mettre face à un problème d'interprétation en introduisant les termes du débat. Deux positions argumentées se détachaient et nous pouvions laisser de côté les autres aspects du débat, personnels, professionnels et géographiques³³. L'important était de montrer que le débat permettait d'apercevoir les positions historiographiques. En effet, tout débat polarise le champ historiographique et le dévoile. Il l'ouvre.

6. UNE SITUATION OUVERTE

Nous proposons de définir une situation ouverte en histoire par deux critères : l'incertitude de son résultat et la diversité des formes, procédures et démarches possibles. L'incertitude existe pour l'enseignant qui est le garant du caractère scientifique du savoir. Elle existe aussi pour la classe qui doit renoncer au confort du « métier d'élève ». Nous ne nous attarderons pourtant pas ici sur les difficultés de régulation d'une situation ouverte. À propos de l'analyse d'une discussion d'élève, Alain Muller a mis en évidence les conditions pour que le maître ne soit pas dépassé : maîtrise des soubassements épistémologiques des savoirs en jeu, maîtrise des modes argumentatifs spécifiques à un champ du savoir, constitution d'un « *espace conflictuel* » car il

³³ Voir depuis, les explications de Jean Birbaum, « 1914-1918, guerre de tranchées entre historiens », *Le Monde*, 10 mars 2006.

s'agit de faire en sorte que les élèves débattent, c'est-à-dire confrontent des arguments et que ceux-ci aient à voir avec les savoirs en jeu³⁴. L'attention portée à la constitution de cet « *espace conflictuel* » est importante dans le cadre théorique de la « *problématisation* » puisque l'enjeu principal est la construction du problème par les élèves. Dans celui de « *l'élève-auteur* », il s'agit de permettre à chacun d'investir le débat pour situer sa propre argumentation et définir les grandes lignes de son écrit à venir.

Dans les débats menés sur la Grande Guerre, nous sommes intervenus dans la construction du problème en confrontant les élèves aux productions contradictoires des historiens et nous avons prêté davantage d'attention aux procédures mises en œuvre par les élèves pour sortir de l'incertitude. Une des hypothèses de la recherche était que les élèves se donnent comme objectif de construire une textualité aux savoirs en jeu. Nous prenons cette notion de textualité au sens que lui donne Bernard Rey pour qui, à l'école, on cherche à mettre en texte la réalité, avec toutes les contraintes que nous résumons sous la notion de « *forme scolaire* »³⁵. Voici donc le scénario du travail proposé aux classes.

En 2004, pour entrer dans l'étude de la Première Guerre mondiale, la classe a travaillé sur un corpus de documents historiques

³⁴ Alain Muller, « Discussion, responsabilité épistémologique et compétences de l'enseignant : une situation pour enseigner l'histoire »

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/am_main/textes/Origine_Homme.html

³⁵ Bernard Rey, « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et Formation*, n° 40, 2003 et « Peut-on enseigner la problématisation? », *Recherche et Formation*, n° 48, 2005.

(documents sources et deux textes d'historiens). Réalisée en petit groupe, une affiche retrace leur conception de la violence de guerre en s'appuyant sur un choix de documents. Les élèves débattent collectivement de cette question (objet principal de notre observation), puis écrivent un texte personnel de conclusion. En 2005, le scénario a été modifié pour proposer une situation plus favorable au débat. Les éléments factuels ayant été préalablement abordés en cours, les élèves sont invités à répondre à la question « Comment les soldats ont-ils tenu ? ». Première étape, ils font la liste des éléments qui, selon eux, permettent de répondre. Puis ils élaborent à deux ou trois, un schéma permettant de relier entre eux les facteurs explicatifs choisis dans cette liste. Ces schémas sont présentés à la classe qui fait le constat de la diversité de leurs interprétations. Cet aspect est important. Une situation didactique traditionnelle aurait conduit à la mise en évidence d'une « bonne réponse », en fait une réponse basée sur une des thèses historiographiques en présence ou sur une combinaison des deux, au gré des positions de l'enseignant et de ses lectures. Dans la situation traditionnelle, le « texte » de l'enseignant aurait guidé les échanges et conduit les élèves à lui.

Seconde étape, l'enseignante revient sur trois schémas caractéristiques de la diversité des propositions des élèves. Elle met en évidence les principaux axes des réponses. Puis, dans la deuxième partie de la séance, les élèves sont confrontés à deux textes extraits des manuels de Première³⁶. Ces textes sont présentés comme le reflet d'un débat qui divise les historiens. Les

³⁶ Bruno Cabanes, extrait de « Une réflexion d'historien : comment ont-ils tenu ? », *L'Histoire*, juillet-août 2002, et Rémy Cazals & Frédéric Rousseau, extrait de *14-18. Le cri d'une génération*, *op. cit.*

désaccords ne sont donc plus seulement dans la classe, ils sont aussi en dehors de la classe, dans le monde de référence du savoir scolaire. De notre point de vue, le caractère indiscutable des savoirs est fortement remis en cause. Pour nous, la situation est totalement ouverte. Comment vont réagir les élèves pour construire le « texte du savoir » ? Par deux, les élèves discutent, à partir de leurs réflexions, de la réponse qui leur paraît la plus intéressante. Puis, la discussion est collective, régulée par le professeur. Elle dure une vingtaine de minutes. Durant le reste de la séance, les élèves écrivent un texte de réponse à la question « Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? ».

7. LE DÉBAT DES ÉLÈVES

Ce qui caractérise les moments de discussion collective auxquels nous avons assisté, c'est l'absence de débat tranché. Les élèves ne débattent pas comme nous l'entendons. Ils n'endossent pas un rôle et restent prudents dans leurs prises de position. Il semble même que leur tendance soit de modifier les termes du débat. Ainsi, malgré la caractérisation rapidement obtenue des deux textes par l'enseignante en 2005 (un texte sur le consentement, un texte sur l'obéissance), ce n'est pas autour de cette contradiction que s'articulent les échanges. Leur démarche s'oriente vers la recherche d'un consensus qui s'établit dans les deux cas par la construction d'une complémentarité entre les textes. Comment expliquer cette attitude ?

Alors que l'enseignante fait référence aux textes et à leurs auteurs, souvent en les nommant, les élèves se situent sur un autre terrain, celui de leur contenu considéré comme la

représentation d'un réel, mort et absent depuis longtemps mais suffisamment vif et présent pour qu'il suscite encore émotions et images mentales. C'est sans doute un problème important. L'enregistrement d'un petit groupe dans son travail d'analyse de son corpus documentaire en 2004 l'atteste avec force. Les témoignages de la Grande Guerre et les récits des atrocités agissent encore et les exclamations spontanées et sincères, les invites à parcourir tel document «*écœurant*», ponctuent régulièrement leur travail collectif. Les élèves recherchent et aperçoivent dans les textes des soldats souffrants et mourants, et même dans les textes très synthétiques des historiens, la part du vivant. Ils s'intéressent davantage à l'expérience combattante qu'au travail d'interprétation des historiens. De ce point de vue, on observe bien le hiatus entre l'enseignante et les élèves sur les enjeux du débat. L'enseignante mène le débat en insistant sur les aspects méta-historiques et épistémologiques des textes. Mais dans les trois débats observés, les élèves ne sont pas d'abord sur les textes. Les textes ne sont d'ailleurs jamais nommés par le nom de leur auteur. Les textes et leurs auteurs sont transparents. Les élèves partent des soldats pour exprimer la diversité de leurs caractères, de leurs sentiments et de leurs points de vue. Ce qui compte, ce sont les effets de réel des textes, la capacité qu'ils donnent à imaginer le passé, et particulièrement ces hommes souffrants. Il est donc logique que les élèves considèrent l'ensemble des arguments que proposent les textes comme l'éventail des possibilités de compréhension des attitudes des soldats. Et puis les soldats sont aussi perçus comme des individus, avec leur diversité. «*C'est vrai que dans les deux textes après quand ça concerne le... je veux dire, il n'y a pas qu'un seul facteur, après ça dépend, on peut dire, des caractères des*

soldats, parce que y'en a, ils font, comme dit le deuxième texte, ils ont pas le choix et ils ont vraiment pas envie de se battre tandis que d'autres, ils vont plutôt avoir la haine de l'ennemi, des choses comme ça. Je veux dire les deux aspects ils sont présents, autant l'un que l'autre... » D'ailleurs, Antoine Prost estime qu'il est dangereux de ne pas prendre en compte les diversités individuelles. «*L'unité n'abolit pas les identités*», écrit-il³⁷. Quant à François Cochet, il conclut son ouvrage par la complémentarité des notions de contrainte et de consentement. «*Les Poilus ont consenti à certains moments alors qu'ils étaient contraints dans d'autres moments*»³⁸. Les élèves auraient-ils produit une explication pertinente, proche de celles d'autres historiens? Il nous semble que la situation n'a pas permis de construire cette distance, cette part d'étrangeté que constitue «*le sens de la guerre et de la mort à la guerre*» pour les soldats de la Grande Guerre et qui serait difficilement accessible aujourd'hui. C'est une difficulté importante mais cette interprétation fait partie du débat lui-même puisqu'une partie des historiens estime que les témoignages nous permettent d'accéder directement à la réalité des tranchées et l'état d'esprit des combattants. Les travaux d'épistémologie sur la documentation, l'archive, l'image, nous obligent cependant à rester prudents³⁹ mais nous

³⁷ Antoine Prost & Jay Winter, *op. cit.*, p. 143.

³⁸ François Cochet, *Survivre au front. 1914-1918. Les Poilus entre contrainte et consentement*, Saint-Cloud, 14-18 Éditions 14-18, 2005, p. 227.

³⁹ Citons seulement le dernier paru, Siegfried Kracauer, *L'histoire, des avant-dernières choses*, Paris, Stock, 2006, avec une excellente introduction de Jacques Revel. Et pour comprendre l'importance de Kracauer, Philippe Despoix & Peter Schöttler, *Siegfried Kracauer, penseur de l'histoire*, Paris, Éditions de la MSH & Presses de l'Université de Laval, 2006, dans lequel Philippe Despoix développe la thèse de Kracauer sur la relation de l'archive au réel, comparable au hors-champ photographique :

voyons déjà que ce problème est un enjeu fondamental pour l'historiographie et pour la didactique de l'histoire.

Il faut surtout comprendre l'attitude des élèves comme un processus de mise en texte du savoir. Confrontés à la diversité des interprétations, les leurs et celles des historiens, les élèves de Première avec lesquels nous avons travaillé n'ont eu de cesse de construire un cadre de réponse consensuel. Sans exprimer de désaccords profonds ni s'engager véritablement, les élèves avancent prudemment des réponses qui construisent dialogiquement un répertoire argumentaire jusqu'au moment où l'un d'eux exprime le point de vue qui est devenu collectif. Ainsi, en 2005, une élève clôt le processus en affirmant, dans le dernier quart du débat: «*Moi, je pense que... je préfère le deuxième texte parce qu'il défend plutôt, comme on le disait tout à l'heure, l'obéissance... ils sont obligés de... alors que le premier c'est plutôt... il dit qu'ils avaient envie de se battre*». À sa suite, plusieurs élèves expriment leur accord et apportent des compléments souvent retenus par la classe pour construire les écrits.

8. DES ÉLÈVES-AUTEURS

C'est effectivement dans ce cadre que nous avons prévu de terminer la séquence sur un écrit individuel. Le cadre d'écriture proposé aux élèves est le suivant: dans le prolongement du travail de groupe construisant un schéma explicatif puis du débat collectif sur les textes des historiens, les élèves doivent, en tenant

compte de leurs travaux, des textes d'historiens et de leurs connaissances, rédiger un texte qui présente leur point de vue. Le texte est non noté, destiné à être analysé par les chercheurs qui avaient enregistré le débat. Texte personnel donc, mais abandonné rapidement dans les mains des chercheurs et non susceptible d'une reprise, d'une réécriture. Texte clos sur une position construite à chaud dans le lieu social de la classe. Ce statut donné aux productions a certainement introduit un biais dans l'écriture mais ce qui nous semblait important était de l'ouvrir et non de produire une situation académique. L'analyse des écrits nous amène toujours du côté des solutions intermédiaires produites par les élèves pour se tirer des situations à risques mais elle révèle aussi une variété d'engagements. À l'écrit, rappelle Dominique Bucheton, «*on s'affirme avec et contre les autres, avec et contre les discours disponibles*»⁴⁰. Cette idée se retrouve dans les productions des élèves. Ainsi, dans le débat de 2005, l'accord du groupe s'est fait essentiellement autour de trois idées: comme il existe de multiples facteurs explicatifs, les textes peuvent être liés, ensuite, c'est plutôt le deuxième texte, celui qui évoque l'obéissance et l'absence de choix des soldats qui est le plus proche de la vérité. La troisième idée est fugacement évoquée: une élève dit un moment que le premier texte met plus en valeur la «*solidarité*», valeur positive pour les élèves et qui, de ce fait, autorise à en faire état. On retrouve cette trilogie dans l'argumentation des élèves. Passons sur les deux productions qui ne font pas référence aux textes d'historiens, il en reste 31 qui se répartissent de la manière suivante: 20 construites à travers un lien entre les deux textes d'historiens, 8 construites à partir du deuxième texte, 3 basées sur la notion de solidarité.

«L'archive ne s'insérerait pas dans ce que l'on a l'habitude d'appeler un contexte – qui suppose une continuité et une textualité – mais dans ce qui apparaît, du fait de la discontinuité textuelle, bien plus comme une « hétérogénéité » constitutive», p. 19.

⁴⁰ «*Devenir auteur de sa parole*», *op. cit.*

Néanmoins, cette référence au travail collectif n'exclut pas d'affirmer, plus ou moins finement, une personnalité. Si cette individualité ne peut s'établir en opposition avec les principes généraux sur lesquels le groupe a établi un accord, elle peut exister dans une variante, un prolongement de la réflexion collective. C'est ce que nous permet de montrer l'analyse des productions qui ont travaillé à la construction d'un lien entre les textes des historiens. C'est en effet dans ce groupe que la diversité des écrits est la plus grande⁴¹. Nous en présentons quatre sans chercher à produire une typologie. Ce choix veut seulement contribuer à mettre en évidence des caractéristiques de l'engagement individuel dans les écrits d'élèves et constituer une démarche didactique de lecture des textes d'histoire des adolescents, suivant en cela un travail engagé depuis des années par les didacticiens du français⁴².

- Amandine dit 4 fois «je» dans son texte d'une page et demie. Elle fait, dès la première phrase, le choix de la «contrainte»: les soldats étaient poussés, «on les obligeaient à se mobiliser»... Cette position affirmée, dans la ligne du choix majoritairement émis par le groupe, Amandine construit son texte en accumulant des connaissances issues des deux textes. Elle le dit dans l'entretien: «j'ai pris un peu dans les deux»... «parce que même s'ils s'opposent et même si je suis plus d'accord avec le deuxième, dans le premier il dit des choses qui sont bonnes aussi, donc j'ai pris».

⁴¹ C'est aussi parmi ces élèves que nous avons mené des entretiens pour comprendre leur pratique de mise en texte et leur posture d'élèves écrivant de l'histoire.

⁴² Claudine Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck & Duculot, 2000.

- Alizée dit seulement une fois «je pense» dans un texte d'une page. Son texte est conçu en deux parties. La première est une synthèse des deux textes dans laquelle elle essaye, comme elle l'affirme ensuite, «de ne pas trop mettre d'avis personnels» avec une phrase charnière: «Je pense que selon les soldats, deux cas de figure se dégagent: les uns se battent avec un certain «plaisir», d'autres n'ont pas le choix». C'est ce qui lui semble être le sens des deux textes (même si le mot plaisir n'est pas dans le premier texte) et leur assemblage est possible, concevable, parce que, elle l'exprime dès son introduction, il faut distinguer «le soldat» de «les soldats». La seconde partie est sa réponse personnelle: «la mienne est donc que l'absence de choix, la culture de l'obéissance puis la volonté de vengeance, sont des facteurs déterminants de cette résistance». Elle reprend l'idée essentielle du texte 2 mais laisse de côté la notion de «plaisir» pour celle de vengeance, plus acceptable sans doute.
- Tout de suite, Gwladys exprime l'idée qui structure sa réponse: on ne peut pas savoir comment les soldats ont tenu parce que cela dépend de l'expérience de chacun. Cette position relativiste est solidement ancrée dans son expérience personnelle: son frère est militaire, il lui a expliqué ce que sont une mobilisation et le départ d'un soldat. C'est à partir de ce point de vue qu'elle assemble les textes. «Ils n'ont pas eu le choix», «c'est leur devoir», «c'est comme ça», commence-t-elle par écrire dans une référence au texte 2, mais «après, je pense qu'il y a l'acceptation» (texte 1). Et puis, «chacun trouve en soi sa raison de vivre» (position de principe).
- Le texte de Séverine est plus complexe. Les premières lignes de son écrit introduisent

l'opposition des historiens mais c'est pour mieux montrer la diversité des facteurs à prendre en compte pour expliquer la conduite des soldats. Les différentes notions des textes sont convoquées, l'argumentation fouille aussi dans les relations entre la France et l'Allemagne avant la guerre. L'implication du sujet est forte et elle ne se limite pas à l'usage du « je » ; l'empathie est réelle pour ces soldats « à peine sortis de l'adolescence ». Le propos est nuancé, ce n'est plus un assemblage de textes mais la construction d'une position, l'exercice d'un point de vue critique sur les textes. Comme elle le dit dans l'entretien, *« les textes étaient bien expliqués... je voulais expliquer autre chose »*. Mais *« c'est dur parce que après on s'écarte des fois de la réalité ou on peut ne pas être assez près de ce qui s'est vraiment passé, mais on peut donner son point de vue... mais c'est à prendre au second degré »*.

Ces productions d'élèves de Première nous permettent de comprendre l'intérêt de la séquence prise globalement depuis la réflexion en binôme autour de schémas explicatifs jusqu'à l'écriture d'un texte qui prend position. Dans ce cadre, le débat a tout son sens. Les productions des élèves montrent en effet que, dans une situation ouverte, confrontés à des réponses différentes, les leurs et celles des historiens, les élèves cherchent d'abord à reconstruire un accord acceptable pour le groupe. Cet accord est la mise en texte du savoir, que la forme scolaire exige, répertoire d'arguments validés par le débat, jugés recevables par l'enseignante. Ces arguments se retrouvent de manière plus ou moins habile dans les écrits et constituent la première face des productions. Mais acceptable ne veut pas dire monolithique. Les écrits

personnels utilisent ce répertoire pour situer leur réponse dans le cadre du savoir construit collectivement mais leur mise en texte individuelle montre ensuite la grande variété des approches. Expériences, mémoires et connaissances personnelles viennent constituer la seconde face de l'écrit et révèlent la capacité d'engagement des élèves.

On pourra toujours s'interroger, et c'est nécessaire, sur la pertinence de l'argumentation individuelle et sur la complétude de la réponse. Rappelons seulement que, dans cette situation expérimentale, l'objectif n'était pas de produire un écrit dans le cadre d'une norme scolaire mais de confronter les élèves aux difficultés d'interprétation qui constituent le cœur de l'écriture historique. La forme scolaire, que l'on a réduite ici aux contraintes de la mise en texte du savoir, explique en partie ce que nous avons observé dans le débat et relevé dans les écrits. On devra s'interroger aussi sur l'intérêt à situer les élèves dans une perspective d'écriture personnelle. L'école fait peu de place aux mémoires et aux expériences individuelles, sociales. Avec les connaissances acquises, ces éléments constituent pourtant les déterminants essentiels des réponses. Enfin, comme nous avons tenté de le montrer dans ce bilan, les questions persistent sur la didactisation du débat et plus généralement des situations ouvertes. Le cadre choisi de « l'élève-auteur » n'est pas pertinent dans toutes les situations. Avec le recul, nous mesurons l'importance de la problématisation pour questionner les choix des historiens et décoder leurs positionnements et leurs interprétations. ↻

RÉCIT HISTORIQUE ET CONSTRUCTION DU SAVOIR EN CLASSE D'HISTOIRE AU LYCÉE

DIDIER CARIOU, UNIVERSITÉ D'AMIENS¹

Dans la précédente livraison du *Cartable*, Benoît Falaize (2005) listait – afin de les réfuter fort justement – les critiques adressées habituellement au récit historique à l'école élémentaire : un discours univoque et partial empêchant tout examen critique, un obstacle au cheminement intellectuel et à l'apprentissage de la discipline. Pourtant, le récit historique est légitimé sur le plan épistémologique, en tant qu'il développe les démarches historiennes de la compréhension, de l'explication et de la conceptualisation. Sur le plan didactique, la fonction du récit historique dans les apprentissages est également avérée pour le collège (Serandour, 1998). Mon propos, appliqué cette fois au lycée, se situe dans la continuité de ces analyses. À partir d'une expérimentation menée en classe de Seconde, je souhaite montrer que le récit historique fournit un cadre à l'activité cognitive des élèves quand ils sont invités à écrire en classe dans une perspective de construction autonome du savoir historique. Le récit historique est entendu ici non pas comme une narration prononcée *ex cathedra* par un professeur devant un auditoire ébloui mais passif, mais comme un écrit réalisé par les élèves eux-mêmes, en conclusion de travaux sur des documents.

La recherche de terrain relatée ici, centrée sur les apprentissages des élèves qui mobilisent à leur niveau les démarches de pensée historiques, s'inscrit dans le cadre théorique énoncé par Vygotski (1991, pp. 166-182) selon lequel les ajustements progressifs entre la pensée et le langage au fil de différents écrits, et parfois même d'un seul écrit, favorisent la construction du savoir. Dans les récits des élèves, les maladresses et les tâtonnements dans la formulation des concepts historiques signalent le plus souvent la mise en mots et en ordre d'une pensée historique. Une grille d'analyse de ces indices textuels éclaire ce qui favorise la réussite des élèves quand ils écrivent en histoire.

UNE THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

On sait que le raisonnement historique relève du raisonnement naturel et de la pensée sociale du sens commun, par opposition à la pensée logico-formelle des sciences de la nature (Bruner, 2000; Passeron, 1991). Le mode de compréhension des hommes du passé est en effet analogue à celui que chacun applique au quotidien dans sa vie sociale quand il cherche à savoir ce qu'autrui « a derrière la tête » pour comprendre ses intentions et expliquer ses

¹ Laboratoire savoirs et socialisation.

actes (Veyne, 1971, p. 146; Prost, 1996, p. 159). En même temps, ce raisonnement est contrôlé par la méthode critique de la discipline à des fins de formalisation d'un savoir validé par la communauté des historiens. C'est pourquoi il consiste en un *mixte* de pensée sociale et de pensée scientifique.

Du côté des élèves, le « *modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire* » (Lautier, 1997, pp. 213-220) présente lui aussi ce caractère mixte car il postule une continuité et non pas une rupture entre le raisonnement naïf des élèves et le raisonnement plus expert des historiens. Dans un premier temps, quand ils sont placés en situation autonome d'apprentissage de l'histoire, les élèves rapprochent spontanément un savoir historique nouveau de leurs représentations sociales afin de le transformer en un savoir du sens commun plus familier (Moscovici, 1976, pp. 107-126). En effet, à l'inverse d'une coutume fort répandue dans le champ didactique, il ne s'agit pas de considérer les représentations sociales comme un obstacle à l'apprentissage. Bien au contraire, ce mode de connaissance du sens commun, socialement construit, sans cesse transformé et reconstruit par chacun au fil de son expérience sociale, fournit aux membres d'un groupe social un cadre interprétatif des conduites et des pratiques des hommes en société. En histoire, les représentations sociales constituent alors un système d'accueil d'un savoir scientifique nouveau pour les profanes (Cariou, 2003). On sait bien la première réaction des élèves est de considérer Louis XIV comme un dictateur.

À l'issue de cette étape de *socialisation* du savoir scientifique, les procédés de mise à distance et d'historicisation mettent à distance ce savoir du sens commun : critique des sources,

contrôle du raisonnement analogique, périodisation, construction d'entités historiques (Lautier, 2001). Cette étape de *rationalisation* du savoir se réalise dans l'apprentissage des démarches de la discipline, en interaction avec l'enseignant. Sur la base de rapprochements plus pertinents avec les pharaons ou les empereurs romains chrétiens, les élèves envisagent Louis XIV comme un monarque absolu de droit divin.

Cependant, la mobilisation de la pensée sociale des élèves ne peut se décréter par l'enseignant et la complexité des opérations d'historicisation empêche les élèves de les mobiliser hors d'une situation d'écriture scolaire pertinente. En outre, dans la réalité des classes, un malentendu perturbe l'apprentissage de l'histoire : dans leurs écrits, les élèves s'efforcent en général de montrer qu'ils ont appris leur cours alors que les enseignants voudraient qu'ils montrent qu'ils ont compris ce qu'ils ont appris (Audigier, 1996, p. 113). Mon hypothèse est que l'apprentissage du récit historique est susceptible de clarifier le contrat didactique en classe d'histoire et qu'il rend possible la mobilisation par les élèves des démarches de pensée présidant à l'apprentissage de l'histoire. On peut alors examiner les fonctions et le fonctionnement du récit chez les historiens pour en envisager une « scolarisation » prudente (Serandour, 1998, p. 293).

RÉCIT HISTORIQUE ET APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

En privilégiant le récit historique, on se situe plutôt du côté littéraire de l'histoire qui prétend restituer le vécu des hommes du passé (de Certeau, 1975, pp. 46-47). Mais Ricoeur a montré que le récit n'a jamais réellement disparu de

l'historiographie française et qu'il était vain d'opposer une histoire-récit tournée vers la compréhension et l'individuel et une histoire scientifique explicative et plus générale.

En effet, le récit historique constitue la forme la plus habituelle des écrits des historiens en vertu du « *caractère ultimement narratif de l'histoire* » (Ricœur, 1983, p. 165). Plus largement, dans toute société humaine, le récit caractérise le mode de la pensée naturelle. Il rend compte de l'agir humain et de l'expérience des individus, la sienne et celle des autres, car la matière du récit est l'intention qui préside à l'action humaine (Bruner, 2000). Comme tout récit, le récit historique est organisé par une mise en intrigue, cette « *synthèse de l'hétérogène* » (Ricœur, 1983, pp. 125-130) qui ordonne en un tout intelligible et cohérent les causes et les intentions, les buts et les motifs qui poussent les acteurs à agir en fonction de leur appréciation du contexte, ainsi que l'interprétation que l'on peut en proposer. Afin d'expliquer un changement dans l'ordre du monde humain, l'intrigue structure les diverses composantes d'une action bornée chronologiquement en fonction de la problématique de l'historien, depuis une situation initiale jusqu'à une situation finale concluant une série de péripéties. Pour expliquer l'action, l'auteur du récit, qu'il soit un historien ou un élève, mobilise un raisonnement naturel du sens commun, des représentations sociales, une psychologie et une sociologie plus ou moins naïves sur le comportement habituel des hommes en société (Prost, 1996, p. 158).

Toutefois, même si la production d'une explication par l'historien a beaucoup à voir avec le récit d'un fait divers par l'homme de la rue, le simple récit quotidien ne suffit pas à produire

un discours historique valide (Prost, 1996, pp. 237-262). C'est pourquoi le récit historique se distingue par son rapport au réel: « *L'histoire est un récit d'événements vrais* » (Veyne, 1971, p. 21). Il s'en distingue surtout, selon Ricœur, par les trois niveaux de « *coupure épistémologique* » recouvrant partiellement les procédés d'historisation déjà évoqués: le niveau des procédures intégrées au récit (à savoir l'explication historique justifiée par des preuves documentaires et consistant principalement en une restitution des intentions des hommes du passé), celui des entités collectives qui constituent les personnages de l'action décrite (des forces sociales analogues à des personnages, capables d'intentions et sujets de verbes d'action) et celui de la périodisation mise en forme par la mise en intrigue et en fonction de laquelle sont choisis, classés et pensés les faits relatés, en fonction de la problématique de l'historien (Ricœur, 1983, pp. 311-314).

D'autre part, dans la mesure où certaines des entités collectives sont des concepts historiques, on peut considérer que le récit historique est susceptible de favoriser la conceptualisation (Ricœur, 1983, pp. 358-361). Certes, d'aucuns hésitent à parler de concepts en histoire puisque l'histoire, science du changement et des événements singuliers, ne construit pas de généralités universelles et invariantes. Comme ils relèvent eux aussi du raisonnement naturel, les concepts historiques restent des généralités incomplètes. Leur fonction est principalement heuristique, ils servent à penser les faits particuliers du passé: « *L'histoire est description de l'individuel à travers des universaux* » (Veyne, 1971, p. 174). À moins de rester une simple énumération de faits disjoints, un récit ne peut se passer de la caractérisation et de la catégorisation des faits évoqués.

Un concept historique est le plus souvent désigné par un mot du langage courant. Il résulte de la compétence du raisonnement naturel à comparer sans cesse, à rapprocher le connu du pas encore connu et à établir empiriquement des typologies qui rangent dans la même catégorie des objets comparables en faisant abstraction de leurs différences (Passe-ron, 1991, pp. 368-384). Par exemple, les années 1642-1653 en Angleterre, la période 1789-1799 en France, l'année 1917 en Russie peuvent être rangées dans la catégorie de la révolution. Les propriétés communes à ces objets définissent les propriétés du concept : « *Les concepts de l'histoire [...] sont construits par une série de généralisations successives et définis par l'énumération d'un certain nombre de traits pertinents qui relèvent de la généralité empirique, non de la nécessité logique* » (Prost, 1996, p. 129). En conséquence, selon Passeron, un concept historique n'est qu'une « *description résumée* » des traits communs aux faits comparés. Il reste « *indexé* » aux personnages et aux faits à partir desquels il a été construit. Il ne présente qu'un faible degré de généralité puisque, afin d'échapper au danger d'anachronisme, son domaine de validité est strictement restreint à la période considérée. Le concept historique aide surtout l'historien à questionner chaque fait particulier – c'est l'objet de son travail – pour comprendre la spécificité de la Révolution française par rapport aux autres révolutions (Ricœur, 1983, p. 223).

Le récit déploie les faits, les actions, les personnages, les contextes à partir desquels sont construits les concepts qui permettent en retour de penser ces derniers. Pour reprendre les analyses de Vygotski sur la dialectique de la pensée et du langage, le récit historique constituerait donc la forme langagière la plus

appropriée à la pensée historique car ils relèvent tous deux de ce mixte de pensée naturelle et de pensée scientifique : « *Dans le cas de l'écriture littéraire de l'histoire, la narrativité ajoute ses modes d'intelligibilité à ceux de l'explication/compréhension* » (Ricœur, 2000, p. 360). En ce sens, ils recouvrent les deux étapes du « *modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire* », et l'on peut raisonnablement supposer que l'usage du récit historique – bien sûr adapté à des élèves – devrait favoriser la construction du savoir historique.

LE PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL

L'expérimentation en question ici a mobilisé trois classes de Seconde (une classe expérimentale et deux classes témoins) d'un lycée classé « sensible » dans la proche banlieue parisienne. Ces classes se sont vues dispenser le même type d'enseignement sur la partie du chapitre d'histoire sur « *La Méditerranée au XII^e siècle* » concernant les relations entre chrétiens et musulmans dans l'Orient des croisades. Le jeu des options suivies par les élèves et les orientations en fin d'année scolaire dans la classe de Première scientifique établissent une hiérarchie en terme de réussite scolaire : les élèves de la classe expérimentale sont le plus en difficulté, ceux de la classe témoin n° 2 sont le plus en réussite, la classe témoin n° 1 se situant à un niveau intermédiaire.

Dans la séquence antérieure portant sur « *Naissance et diffusion du christianisme* », les caractéristiques du récit historique avaient été préalablement enseignées aux élèves de la classe expérimentale et de la classe témoin n° 1. En cours de séquence, à l'issue d'un travail sur les persécutions des chrétiens aux II^e et III^e siècles, durant une heure de cours en demi-groupe (en

module), la consigne suivante avait été soumise aux élèves des deux classes: «*Comment avez-vous fait pour expliquer pourquoi les Romains persécutaient les chrétiens et pourquoi ils ont adopté ensuite la religion chrétienne?*» Le but était de les amener à verbaliser et à formaliser, par un «écrit réflexif», la démarche qu'ils avaient mobilisée spontanément durant les séances précédentes. Le travail écrit était individuel, mais les élèves étaient répartis en petits groupes afin de favoriser la réflexion collective. Pour illustrer le propos, on s'appuiera sur le texte paradigmatique de Nadia, une élève en réussite scolaire de la classe témoin n° 1.

Dans un premier temps, tous les élèves sans exception décrivent une tâche mécanique de traitement de l'information susceptible de décrire n'importe quelle activité dans n'importe quelle discipline, comme l'écrit Nadia: «*J'ai d'abord lu la question et les documents, j'ai souligné les informations qui pourraient m'aider à répondre à la question*». Dans les réponses de tous les élèves, rien ne semble guider le choix des informations et le sens est supposé jaillir comme par enchantement d'une simple lecture des documents.

Dans un second temps de la séance, un dialogue s'est engagé entre le professeur et les différents groupes d'élèves des deux classes sur la fonction des «*informations*» dans les textes qui leur avaient été soumis. Les élèves ont déclaré qu'elles renseignaient sur «*ce qui s'est passé*» ou «*ce qui est arrivé avant*». Ce type d'exercice fait constamment émerger une représentation de l'histoire comme une discipline qui dispense uniquement des informations sur le passé.

À partir de cette réponse, le questionnement très directif a porté sur la nature d'un fait ou

d'un événement en histoire. Par un détour épistémologique sommaire, le professeur a rappelé qu'un événement historique est ce qui n'est arrivé qu'une seule fois et qui est advenu à l'occasion d'une action réalisée par les hommes du passé et dont on cherche une explication. Pour amener les élèves à verbaliser leur démarche intuitive, il leur a été demandé de reprendre l'exemple de Constantin, avec sa «vision» de l'emblème chrétien rapportée par Eusèbe de Césarée qui aurait donné la victoire à ses armées en 312 contre Maxence, son rival au trône impérial, puis la reconnaissance du culte chrétien par l'édit de Milan en 313.

Les hésitations du texte suivant de Nadia, rédigé à l'issue de cet échange, signalent son cheminement: «*Pour les Romains et les chrétiens, j'ai décrit ce qui se passait avant. Les éléments qui font changer et le résultat de ces changements. Pour trouver des arguments, il faut parfois se mettre dans la tête par exemple de l'empereur Galère et essayer de comprendre son point de vue. Ensuite, il faut essayer de comprendre les raisons qui ont fait changer d'avis les romains sur la religion chrétienne et les écrire*». Dans un premier temps, elle se situe sur le plan de la restitution d'informations («*ce qui se passait avant*») liée à son texte précédent. Elle adopte ensuite la posture de la compréhension («*se mettre dans la tête*») qui lui permet de produire une explication de ses agissements («*les raisons qui ont fait changer d'avis*»). On tient ainsi les principales modalités de la démarche de compréhension/explication en histoire.

Une petite majorité d'élèves parvient à ce niveau d'élucidation de la démarche. C'est pourquoi, en fin de séance, les élèves ont été invités à revenir sur leurs écrits. Le professeur

notait les réponses des élèves au tableau afin de les structurer. L'objectif était d'explicitier la démarche attendue des élèves lorsqu'ils écrivent en histoire, en d'autres termes, à institutionnaliser la pratique du récit historique dans le contrat didactique de la classe. Cette scolarisation du récit a conduit à souligner trois caractéristiques reprenant grossièrement les coupures épistémologiques du récit historique selon Ricoeur :

- L'action de personnages historiques, individuels ou collectifs ;
- La restitution de leurs intentions (ce qu'ils pensaient) afin de produire une explication de leurs agissements ;
- Un déroulement chronologique précisément daté sur le modèle du « schéma narratif » étudié en français au collège (situation initiale, péripétie, situation finale et conclusion), renvoyant grossièrement à la périodisation, et permettant de résoudre un problème.

Durant la séquence suivante sur « *La Méditerranée au XII^e siècle* », la première partie du chapitre portant sur l'Orient des croisades (trois heures de cours) a été étudiée dans trois classes de Seconde sur la base d'une pédagogie constructiviste de mise en activité des élèves à partir de consignes identiques portant sur cinq documents principaux désormais classiques : l'appel à la croisade du pape Urbain II en 1095, un appel au djihad de Saladin en 1169, la correspondance échangée entre Saladin et Richard Cœur de Lion lors de la trêve de 1191 intervenue durant la troisième croisade (Maalouf, 1983, pp. 242-243), pour étudier le concept de guerre sainte ; l'accord entre les Vénitiens et les barons du

royaume de Jérusalem en 1123 préluant à l'attaque du port musulman d'Ascalon, le texte du voyageur andalou Ibn Jubayr sur le commerce à Saint-Jean d'Acre en 1183, pour étudier les échanges commerciaux entre chrétiens et musulmans en Orient.

Deux sujets de composition ont ensuite été proposés aux élèves. Dans la classe expérimentale, l'expression « *récit historique* » figurait explicitement dans la consigne : « *Rédigez un récit historique sur l'évolution des relations entre chrétiens et musulmans au Proche Orient au XII^e siècle* ». Dans les deux classes témoins, l'expression « *récit historique* » ne figurait pas dans la consigne : « *L'évolution des relations entre chrétiens et musulmans au Proche Orient au XII^e siècle* ». Il était attendu que les élèves construisent à cette occasion le concept de contact – à la fois affrontement et échange sur un espace donné – pour caractériser les relations à la fois militaires (les croisades et le djihad) et commerciales entre chrétiens et musulmans en Terre sainte.

On voulait vérifier l'effet de l'étude explicite du récit historique (classe expérimentale et classe témoin n° 1 *versus* classe témoin n° 2) et l'effet de la mention explicite du récit historique dans la consigne (classe expérimentale *versus* les deux classes témoins).

QUELQUES RÉSULTATS QUANTITATIFS

Les tableaux comparent les performances des élèves des trois classes. Les performances élevées des élèves de la classe expérimentale montrent nettement l'effet pédagogique du récit historique et leurs écrits opèrent des liens argumentatifs ou explicatifs entre les faits. Une modification dans la perception du

contrat didactique est donc intervenue à la faveur de l'institutionnalisation du récit historique dans la classe. En revanche, les performances de la classe témoin n° 2, constituée pourtant d'élèves en plus grande réussite, sont beaucoup plus réduites. Leurs écrits consistent principalement en une énumération de faits disjoints, conformément à l'interprétation habituelle du contrat didactique par les élèves en histoire.

Dans le tableau n° 1, ont été comptabilisés les concepts correctement nommés et définis. Concernant les affrontements militaires entre les États latins d'Orient et leurs voisins musulmans, à savoir la croisade pour les chrétiens et le djihad pour les musulmans, regroupés sous le concept plus général de guerre sainte, et pourtant construits explicitement en classe, les écarts sont relativement nets entre classe expérimentale et classe témoin n° 1 d'une part et la classe témoin n° 2 d'autre part.

L'écart entre la classe expérimentale et les deux classes témoins est beaucoup plus significatif pour le concept de contact qui constitue l'objet réel de l'évaluation et qui est plus difficile à appréhender pour les élèves. Or, seuls les élèves de la classe expérimentale qui avaient travaillé le récit historique et qui disposaient d'une consigne d'évaluation où ce

dernier était cité explicitement, sont massivement parvenus à construire ce concept. D'une certaine manière, la mise en intrigue du récit, capable de « rendre compatible les contraires » (Certeau, 1975, p. 105), a conduit les élèves à penser la dialectique des affrontements et des échanges.

Ce constat sur le lien entre récit historique et conceptualisation du contact doit être mis en parallèle avec certaines des modalités du raisonnement historique mobilisées par les élèves des différentes classes et reportées dans le tableau n° 2 où les écarts entre les classes sont encore très significatifs.

* * *

Les critères retenus dans le tableau 2 renvoient à la théorie de l'apprentissage de Moscovici et au « modèle intermédiaire d'apprentissage de l'histoire ».

Les processus d'objectivation rendent concrets les concepts abstraits (Moscovici, 1976, pp. 107-126). Ils interviennent durant la première phase de socialisation du savoir scientifique durant laquelle les profanes transforment le savoir scientifique en un savoir du sens commun à leur portée (Moscovici & Hewstone, 1984). Comme la simple transfor-

		Croisade	Djihad	Guerre sainte	Commerce	Contact
Classe expérimentale	n = 28	18	23	19	18	18
Classe témoin n° 1	n = 27	27	27	22	13	7
Classe témoin n° 2	n = 26	9	2	8	15	4
Total		54	52	49	46	29

Tableau n° 1 : Les occurrences en valeur absolue des concepts dans les évaluations de la classe expérimentale et des classes témoins.

		PROCESSUS D'OBJECTIVATION		PROCÉDÉS DE MISE À DISTANCE	
		Personnification	Figuration	Modalisation	Périodisation
Classe expérimentale	n = 28	203	35	48	20
Classe témoin n° 1	n = 27	192	8	20	4
Classe témoin n° 2	n = 26	84	2	5	2
Total		479	45	73	26

Tableau n° 2 : Les occurrences en valeur absolue des processus d'objectivation et des procédés de mise à distance dans les évaluations de la classe expérimentale et des classes témoins.

mation d'un savoir par les élèves signale une activité intellectuelle autonome, ces processus fournissent une grille d'analyse commode des opérations cognitives sous-jacentes aux écrits des élèves. Seuls ont été retenus ici le processus de la personnification qui associe un concept à un personnage de chair et d'os (le pape Urbain II pour la croisade, Saladin pour le djihad) et le processus de la figuration qui substitue des images aux concepts pour se figurer les intentions des hommes du passé afin d'expliquer leurs agissements.

Les procédés de mise à distance contrôlent ces processus d'objectivation, ils constituent la phase indissociable de rationalisation du savoir et renvoient aux trois niveaux de la coupure épistémologique du récit historique. La périodisation, signalée par plusieurs dates et divers marqueurs temporels, recouvre la mise en intrigue chronologique du récit selon le schéma narratif. La modalisation désigne les indices textuels qui signalent la distance posée entre l'auteur et son texte. Ce procédé permet surtout le contrôle de la figuration des intentions des personnages historiques.

Les performances réduites de la classe témoin n° 2 par rapport aux deux autres classes montrent que le récit historique favorise la mobi-

lisation des processus de la pensée sociale représentative des élèves ainsi que les procédés de la mise à distance. L'écart entre la classe expérimentale et la classe témoin n° 1 signale également l'importance d'une pédagogie explicite du récit historique puisque l'absence de sa mention dans le sujet d'évaluation de cette classe témoin – la seule variable qui distingue les deux classes – a induit une différenciation entre les performances des deux classes sur certains points.

Une analyse qualitative plus fine est toutefois nécessaire pour étudier plus précisément le lien entre les processus d'objectivation, les procédés de mise à distance et la conceptualisation dans le cadre du récit historique.

RÉCIT HISTORIQUE ET CONCEPTUALISATION

Nous allons à cet effet nous pencher sur le récit de Salima transcrit littéralement. Cette élève de la classe expérimentale, classée 14^e sur 29 élèves en fonction de ses résultats scolaires, fut orientée en Première STG (Sciences et Techniques de Gestion). Par ses réussites et ses lacunes, cet écrit peut être considéré comme paradigmatique de l'ensemble des récits plus

ou moins réussis de la classe expérimentale et de la classe témoin n° 1.

«Depuis toujours, les chrétiens et les musulmans ne s'aiment pas : les chrétiens considèrent les musulmans comme des barbares et les musulmans considèrent les chrétiens comme des infidèles, des porcs...

Mais en 1095 les chrétiens lancent la 1^{ère} croisade qui a pour but de prendre Jérusalem aux musulmans car c'est une ville sainte pour les chrétiens car il y a le tombeau du christ, la vraie croix où Jésus a été crucifié. Mais pour les musulmans aussi c'est une ville sainte, car c'est là où le prophète a fait son voyage nocturne et c'est là où tous les musulmans seront réunis pour le jugement dernier. Cette croisade aboutit à la prise de Jérusalem par les chrétiens en 1099. Donc il y a eu une guerre sainte.

Les chrétiens ont pris Jérusalem rapidement car les Vénitiens ont promis d'aider le roi de Jérusalem à assiégé un port appartenant aux musulmans en leur fournissant une aide militaire. En contre partie ils ont signé un traité garantissant que dans toutes les villes les italiens posséderaient une rue entière, une église, des bains et un four. Les italiens possèdent des quartiers autour des ports à Saint-Jean-d'Acre, à la fin du XII^e siècle, de plus les douanes se trouvent dans chacun de ces quartiers. Ils possédaient le marché du commerce. Ceci c'est produit en 1123, au moment où les musulmans ne réagissent pas à l'invasion chrétienne.

En riposte, les musulmans lancent le djihad (pour les musulmans = guerre sainte). C'est l'appel de Saladin qui les a poussé à aller se battre, il les a qualifié de lâches car ils ne se sont pas défendu donc il les appelle à aller se battre pour reprendre Jérusalem aux chrétiens

car c'est là où le prophète a fait son merveilleux voyage nocturne etc. (voir croisade 1). Donc, en 1187, les musulmans prennent Jérusalem (guerre sainte). Après cette défaite, en Occident, le roi d'Angleterre Richard Cœur de Lion et le roi de France Philippe Auguste mettent en place la 3^e croisade pour reprendre Jérusalem aux musulmans mais les attaques n'aboutissent pas donc à ce moment Jérusalem appartient aux musulmans.

Pendant les croisades, chrétiens et musulmans étaient en guerre militairement et il y a toujours des échanges entre ces peuples c'est pour cela que les musulmans ont mis du temps à reprendre leurs terres car ils avaient des bénéfices commerciales avec les chrétiens : s'enrichir.

Conclusion : Lors de ces trois croisades chrétiens et musulmans se livrent bataille pour savoir qui prendra Jérusalem mais en parallèle ils font du commerce entre eux».

Le récit de Salima, dont l'orthographe a été conservé, évoque principalement les affrontements militaires et ne laisse qu'une place marginale aux relations commerciales entre chrétiens et musulmans. Il construit cependant le concept de contact sans toutefois le nommer. Pour y parvenir, elle a dû résoudre cette situation-problème que représente pour les élèves le fait que chrétiens et musulmans se soient livrés conjointement à la guerre et au commerce. La solution trouvée par Salima à la faveur du récit (« car ils avaient des bénéfices commerciales avec les chrétiens »), donne du sens à l'ensemble du récit et conduit au concept de contact. Mais nous nous attachons surtout ici à la manière dont Salima a construit le concept de guerre sainte, concept général qui permet de penser à la fois les croisades et le djihad (Flori, 2002).

Ce récit mobilise les processus et les procédés signalés dans le tableau n° 2. Sur le plan de la périodisation, il est structuré par le schéma narratif rigoureusement daté (1095, 1099, 1123, 1187). Le processus de la personnalisation renvoie soit à des personnages individuels impliqués dans le temps court de l'événement (le roi de Jérusalem, Saladin, Richard Cœur de Lion, Philippe Auguste) soit à des personnages collectifs (les chrétiens, les musulmans, les Italiens, les Vénitiens). La figuration, contrôlée par le procédé de la modalisation (« *les chrétiens considèrent* », « *les musulmans considèrent* », « *pour les chrétiens* », « *pour les musulmans* »), dévoile la vision du monde et les intentions de ces personnages. Naïfs ou élaborés, les éléments de figuration sont tous nourris par les textes étudiés en classe. Les premières lignes paraphrasent l'appel d'Urbain II à la croisade d'où vient l'adjectif « *barbares* » concernant les musulmans, ainsi que le texte d'Ibn Jubayr sur Saint-Jean d'Acre considérant les chrétiens comme des « *infidèles* » et des « *porcs* ». L'accord passé entre les Vénitiens et les barons du royaume de Jérusalem en 1123 nourrit le troisième paragraphe sur le commerce où l'évocation de la douane renvoie au texte d'Ibn Jubayr, tout comme l'échange de correspondance entre Richard cœur de Lion et Saladin en 1191 au sujet de Jérusalem nourrit le second paragraphe du récit. La paraphrase signale une capacité de l'élève à s'appropriier les documents et à les *tisser* ensemble pour construire un récit original. Ce texte est « *clivé* », articulé à l'extériorité des documents travaillés en classe, sources de fiabilité historique qui donnent du sens (Certeau, 1975, p. 112).

La personnalisation, la figuration et la modalisation occupent une place déterminante dans le second paragraphe du récit qui

illustre particulièrement les modalités de la conceptualisation en histoire, même si le concept de guerre sainte est défini ici de manière simpliste.

Trois niveaux successifs de généralisation, marqués chacun par un niveau de formulation, peuvent être distingués. Tout d'abord, un événement daté (1095, 1099), inséré dans une temporalité plus large, désigné comme « *la 1^{re} croisade* », est défini très simplement comme la volonté de prendre Jérusalem. La conceptualisation est ici minimale. Dans un second temps, la paraphrase de la correspondance de Richard Cœur de Lion et de Saladin, permet de se figurer les motivations religieuses de la conquête de Jérusalem définie et désignée comme une « *ville sainte* ». Au final, l'entrecroisement de la croisade considérée comme une *guerre* et du statut de Jérusalem comme *ville sainte* conduit à la désignation du concept en jeu : « *Donc, il y a eu une guerre sainte* ».

L'étude de centaines d'écrits d'élèves similaires conduit à poser comme une loi générale le fait observé : lorsque l'expression historiquement adéquate, qui désigne le concept relatif aux faits en question, apparaît à l'issue de l'énumération des propriétés du concept, grâce à la description des faits et des situations auxquels il est indexé, alors le concept a été construit au cours de la rédaction de ce passage. En revanche, lorsque cette expression historique apparaît d'emblée dans un passage pour désigner et caractériser un fait – (« *Donc en 1187, les musulmans prennent Jérusalem (guerre sainte)* ») – alors cela signifie que l'élève mobilise un concept déjà construit.

Cependant, la maîtrise du concept ne conduit pas le récit vers une abstraction croissante car le concept historique se nourrit constamment

du concret et du particulier déployés justement par le récit. Salima utilise ensuite le terme de « *guerre sainte* » pour caractériser la prise de Jérusalem par Saladin où interviennent pour la première fois des personnages individuels. Le concept historique s'enrichit constamment d'exemples particuliers supplémentaires et reste nécessairement ancré dans le concret des faits et des personnages du passé dont les agissements se déploient dans le cadre du récit historique (Cariou, 2004).

CONCLUSION

Le récit historique favorise la mobilisation et le contrôle de la pensée du sens commun des élèves qui constituent la voie d'accès à la pensée historique. Il favorise également la construction du savoir et la conceptualisation puisque ses caractéristiques propres coïncident avec celles des concepts historiques: la narration des faits étudiés, la restitution des intentions des acteurs favorisent la conceptualisation par généralisations successives et par un ancrage permanent dans le concret. Le lien indissoluble entre le particulier et le général, entre le concret et l'abstrait, caractéristique des concepts historiques, se réalise d'autant mieux par le récit historique.

La comparaison des écrits des différentes classes montre qu'une scolarisation plus large du récit historique rendrait moins opaque aux yeux des élèves les attendus du contrat didactique en classe d'histoire puisqu'il est avéré que le récit historique fournit un cadre au déploiement des démarches de pensée historiques quand elles sont mises à la portée des élèves. Des travaux identiques à celui-ci, menés par des stagiaires PLC2 dans le cadre de leur mémoire professionnel confirment cette conclusion. ↻

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER, François & al. (1996), *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Etude descriptive et comparative*, Paris, INRP.
- BRUNER, Jerome (2000), *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz (éd. originale 1986).
- CARIOU, Didier (2003), « Représentations sociales et didactique de l'histoire », *Le cartable de Cléo*, n° 3, pp. 169-178.
- CARIOU, Didier (2004), « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 147, pp. 57-67.
- CERTEAU, Michel de (1975), *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard.
- FALAIZE, Benoît (2005), « La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire », *Le cartable de Cléo*, n° 5, pp. 217-227.
- FLORI, Jean (2002), *Guerre sainte, jihad, croisade. Violence et religion dans le christianisme et l'islam*, Paris, Seuil, Points.
- LAUTIER, Nicole (1997), *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- LAUTIER, Nicole (2001), « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, INRP, pp. 61-68.
- MAALOUF, Amin (1983), *Les croisades vues par les Arabes*, Paris, Jean-Claude Lattès.
- MOSCOVICI, Serge (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- MOSCOVICI, Serge & HEWSTONE, Miles (1984), « De la science au sens commun », in Serge Moscovici (dir.) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, pp. 547-574.
- PASSERON, Jean-Claude (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
- PROST, Antoine (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Points.
- SERANDOUR, Jean (1998), « La mise en activité sur documents et la recherche du sens dans les productions des élèves en histoire. De l'analyse des pratiques canoniques à l'expérimentation du récit en histoire », in François Audigier (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, pp. 265-304.
- RICCEUR, Paul (1983/1991), *Temps et récit, tome 1: L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, Points.
- RICCEUR, Paul (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.
- VEYNE, Paul (1971), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, Points (1991).
- VYGOTSKI, Lev, (1991), *Pensée et langage*, Paris, la Dispute (éd. originale 1934).

«Le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire dix ans plus tard»: c'est sous ce titre qu'un dossier thématique spécial du *Bulletin d'Histoire politique* [Montréal, LUX éditeur, vol. 14, n° 3, printemps 2006, pp. 9-147] propose un bilan du débat contemporain sur l'enseignement de l'histoire au Québec.

Dans sa présentation, Robert Martineau, qui a dirigé ce dossier, rappelle que l'historien Jacques Lacoursière avait présidé une commis-

sion devant définir les objectifs et les contenus obligatoires du programme d'histoire québécois. Nous reproduisons ci-après la première partie, qui est directement consacrée à l'enseignement de l'histoire et à l'évaluation, de sa synthèse des principaux problèmes identifiés et des recommandations de cette commission. Ce document indique aussi brièvement dans quelle mesure la situation a évolué depuis lors.

La rédaction

L'enseignement de l'histoire au primaire¹

Problèmes identifiés	Recommandations	Suivi depuis 1996
L'intitulé du programme: on a l'impression qu'il ne s'enseigne plus d'histoire au primaire, la discipline étant, croit-on, «dissoute» dans les sciences humaines.	Que le programme de sciences humaines du primaire soit désigné par des mots qui expriment de manière explicite les réalités enseignées, soit <i>Histoire, Géographie et Étude de la société</i>	L'intitulé du nouveau programme désigne de manière explicite les réalités enseignées. La recommandation a été suivie. Appartenant au «domaine de l'univers social», on le désigne <i>Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (GHEC)</i> . Ce programme est l'articulation de deux disciplines la géographie et l'«histoire et éducation à la citoyenneté».
Les objectifs du programme sont répartis par cycles, i.e. que leur atteinte n'est attendue qu'en 3 ^e et en 6 ^e année, ce qui sème la confusion.	Que soient définis dans le programme des objectifs et des contenus pour chaque année du primaire.	Dans le nouveau programme, il n'y a pas d'attentes et de savoirs essentiels spécifiques à chacune des années du primaire. En ce sens la recommandation n'a pas été suivie. Toutefois cette recommandation s'inscrivait mal dans la philosophie du programme actuel. Dans les faits chaque école décide du découpage selon les années, souvent en suivant celui proposé par un manuel de GHEC.
Des nombreux mémoires et témoignages se dégagent la nécessité de revoir les contenus du programme, notamment ceux qui ont trait aux populations autochtones, à la communauté anglophone, aux communautés culturelles et à l'ouverture sur le monde, dans le but de les adapter aux réalités actuelles.	Que l'on accorde, dans le programme, une place équitable aux communautés autochtones, aux communautés culturelles et à la communauté anglophone au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire du Québec et du Canada	La place des communautés autochtones est plus grande quoiqu'il y ait toujours un «trou» entre l'époque de la Nouvelle-France et aujourd'hui. Pour les communautés culturelles et la communauté anglophone, il y a quelques ajouts depuis 1996. La recommandation a été suivie, quoique plutôt timidement.
	Que le programme amène l'élève à s'ouvrir à d'autres sociétés, actuelles ou passées, à partir d'une approche comparative qui lui ferait percevoir la variété des cultures.	L'ouverture aux autres sociétés est présente et l'approche comparative a été favorisée. La recommandation a été suivie.
Le programme est «désincarné», c'est-à-dire qu'il ne laisse pas de place aux êtres humains qui ont fait l'histoire.	Que le programme se prête à une ouverture sur la vie et la culture de personnages singuliers sans toutefois revenir à des représentations «mythifiantes» et glorifiantes.	Il y a une possibilité dans le nouveau programme «d'incarner» l'histoire à travers le vécu de certains personnages ayant eu une «incidence sur l'organisation sociale et territoriale» (Talon, Frontenac, Mgr de Laval, Hocquart, Honoré Mercier, J.A. MacDonald, Jean Lesage, Robert Bourassa, René Lévesque et P.E. Trudeau). La recommandation a donc été suivie.

¹ Un nouveau programme est en vigueur depuis septembre 2003. L'auteur remercie Chantal Déry, étudiante au doctorat en éducation (didactique) pour les données relatives à l'histoire au primaire.

L'enseignement de l'histoire au secondaire²

Problèmes identifiés	Recommandations	Suivi depuis 1996
<p>Le peu de temps accordé à l'enseignement de l'histoire dans la maquette horaire.</p> <p>La discontinuité des apprentissages historiques.</p> <p>L'« optionalité » du cours d'histoire de 5^e sec.</p>	<p>Qu'un programme d'histoire soit obligatoire, à raison de 100 heures par année, à chaque année du secondaire.</p> <p>Que les programmes obligatoires du secondaire se répartissent comme suit: 1^{re} sec.: <i>Histoire générale I</i> 2^e sec.: <i>Histoire générale II</i> 3^e sec.: <i>Histoire du Québec et du Canada I</i> 4^e sec.: <i>Histoire du Québec et du Canada II</i> 5^e sec.: <i>Problèmes du monde Contemporain</i></p>	<p>Le nouveau régime pédagogique a retenu 75 heures d'histoire/année pour les deux premières années du secondaire (en concomitance avec la géographie) et 100 heures/année pour la 3^e, la 4^e et la 5^e année.</p> <p>Cette séquence de cours a été retenue comme obligatoire par le MÉQ pour l'enseignement au secondaire. D'une année à l'autre, les mêmes compétences sont visées par les programmes alors que les objets d'études varient dans un ordre chronologique. Petit bémol pour le cours de 5^e secondaire sur lequel on spéculait encore, le gouvernement faisant face à un puissant lobby voulant conserver l'éducation économique à l'horaire des élèves.</p>
<p>L'évolution récente du Québec invite à tenir compte davantage des sociétés non occidentales, des populations autochtones et de la pluralité de la société.</p> <p>Les contenus des programmes d'histoire devraient en tenir compte.</p>	<p>Que les programmes d'histoire s'ouvrent à l'étude des sociétés non occidentales.</p> <p>Que l'on fasse dans les programmes <i>Histoire générale</i> et <i>Histoire du Québec et du Canada</i> une place équitable aux populations autochtones au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire du Québec et du Canada ou de l'Amérique.</p> <p>Que l'on fasse, dans les programmes <i>Histoire du Québec et du Canada I et II</i> une place équitable aux communautés culturelles au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire.</p>	<p>La recommandation a été suivie dans le programme d'histoire générale où plusieurs modalités d'étude comparative d'autres sociétés et civilisations non occidentales du présent et du passé. Elle le sera manifestement dans le programme de deuxième cycle.</p>
<p>Les programmes devraient offrir aux enseignants la possibilité de prendre en considération les préoccupations et les besoins de leur milieu.</p>	<p>Que, à l'intérieur de chaque programme d'histoire du secondaire, 20% du temps d'enseignement soit laissé au choix du professeur qui voudrait dispenser des enseignements historiques liés aux préoccupations et aux besoins de son milieu.</p>	<p>Théoriquement, le programme a prévu une telle ventilation du temps dans la construction des programmes nouveaux de façon à donner une marge de manœuvre aux enseignants.</p>

² Au moment d'écrire ces lignes, seul le programme de premier cycle (Histoire générale) était disponible et en vigueur.

L'évaluation des apprentissages

Problèmes identifiés	Recommandations	Suivi depuis 1996
<p>On se demande si l'enseignement de l'histoire atteint vraiment les objectifs fixés. Dans certains pays, on estime que si les objectifs étaient définis en terme de profils de sortie à des étapes clés de la formation, on pourrait mieux en vérifier l'atteinte.</p>	<p>Que des profils de sortie en histoire soient établis pour chacun des cycles du primaire et du secondaire.</p>	<p>Les nouveaux programmes (2003) sont énoncés en terme de compétences (disciplinaires et transversales) devant être développées à la fin d'un cycle d'études. Pour chacune les attentes de fin de cycle sont clairement énoncées ainsi que les critères d'évaluation.</p>
<p>La philosophie et la forme de l'examen obligatoire de 4^e secondaire et l'examen facultatif de 2^e secondaire. Les types de questions, à réponses choisies et des questions dont la réponse est à construire (quelques mots), ne reflètent pas les orientations du programme particulièrement en ce qui a trait à ses objectifs de formation et font plutôt appel à la mémorisation de faits historiques.</p>	<p>Que le ministère de l'Éducation révise les principes sur lesquels repose actuellement la préparation de l'examen obligatoire d'histoire du Québec et du Canada de manière à y introduire graduellement des questions qui permettront de mesurer l'atteinte des objectifs principaux de ce programme et le degré de maîtrise des capacités attendues de l'élève.</p> <p>Que des questions qui invitent l'élève à exprimer sa pensée par écrit soient graduellement introduites dans l'examen obligatoire d'histoire du Québec et du Canada.</p>	<p>Dans la politique générale d'évaluation, (2003) sont annoncées des évaluations de fin de cycle où, à partir d'échelles des niveaux de compétences, seront évaluées les attentes à l'aide d'examens où les élèves devront réaliser des productions élaborées impliquant des tâches complexes et mobilisant divers savoirs (connaissances, habiletés, attitudes, etc.)</p>

Avec dix ans de recul, même si des évolutions importantes sont perceptibles, le bilan établi par Robert Martineau est partiellement mitigé, surtout en ce qui concerne la formation des enseignants. Dans un autre article qui analyse les réactions politiques au Rapport Lacoursière, le même auteur montre le poids dans l'espace public des pressions en faveur d'une histoire enseignée étroitement liée à l'identité québécoise et à sa construction. L'idée de séparer la formation des jeunes à l'histoire de toute forme de prédication patriotique ne cesse de générer des réactions et des résistances. Mais il n'en reste pas moins que depuis un quart de siècle, l'enseignement de l'histoire au Québec doit à la fois contribuer au développement de l'identité sociale des jeunes et à celui de leur sens critique. Or, écrit Martineau, « *dans une société pluraliste, cette identité que l'étude de l'histoire peut aider à construire doit inclure tous les individus [...]. Pour une société comme la nôtre, plurielle et appelée à se métisser encore davantage, la citoyenneté démocratique, au-dessus du genre, de la race, de la culture, de l'origine ethnique et des générations peut s'avérer un lieu de rencontre et d'identification sociale puissant, dynamique et inclusif* ».

Cette question de la construction d'une identité sociale ouverte à la pluralité et au métissage est bien sûr décisive. Nous publions ci-dessous une contribution de Chantal Provost, qui est issue de ce même dossier thématique et qui est justement consacrée à cette problématique de la construction identitaire. Elle nous montre que pour garantir le caractère libre, ouvert et pluraliste de cette construction identitaire, au Québec comme ailleurs, il reste évidemment beaucoup à faire en matière d'enseignement de l'histoire. ❧

La rédaction

AMENER LES ÉLÈVES À CONSTRUIRE LEUR IDENTITÉ COLLECTIVE ? LE GRAND DÉFI QUÉBÉCOIS DE LA CLASSE D'HISTOIRE

CHANTAL PROVOST, UQAM ET COLLÈGE DE MONTRÉAL

INTRODUCTION

Dix ans après la publication du rapport Lacoursière, il apparaît pertinent de s'interroger sur ce qu'il est advenu de ses recommandations. Ce rapport allait alimenter la réflexion sur des questions de fond, notamment les objectifs de l'éducation historique et la façon de les atteindre. Or il semble d'autant plus à propos de s'intéresser à cette question qu'une nouvelle réforme est amorcée depuis peu dans les écoles québécoises.

Se questionner sur les finalités de l'éducation historique et sur son produit est une posture de recherche relativement nouvelle en didactique de l'histoire. C'est qu'il existe selon Christian Laville deux axes dominants dans la recherche sur l'enseignement de l'histoire actuellement. D'une part, des recherches s'orientant sur l'apprentissage comme processus et produit, et d'autre part, des recherches centrées sur les fonctions sociales de l'histoire. Ce deuxième axe est selon Laville « une tendance de recherche plus nouvelle, qui consiste à aller voir chez les récepteurs de l'enseignement historique les effets que cet enseignement à eu sur eux. »¹ De ces fonctions sociales,

¹ Christian Laville, « La recherche empirique en éducation historique, mise en perspective et orientations actuelles », *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 2001, p. 75.

l'une semble intemporelle : la fonction identitaire. L'histoire, écrit Florescano, « s'est d'abord appliquée à doter les regroupements humains d'identité, de cohésion et de sens collectif »². Or que pensent les enseignants de cette fonction et comment l'abordent-ils aujourd'hui ?

De façon générale, les orientations ministérielles nous indiquent que l'école a pour objectif d'instruire, d'éduquer et de contribuer à la socialisation des jeunes à la société démocratique qu'est la nôtre. C'est dans cette grande finalité de socialisation que s'inscrit la construction de l'identité tant personnelle que collective des élèves. À cet effet, Galichet définit la socialisation comme :

« un ensemble d'attitudes inconscientes, acquises plus ou moins précocement, qui structurent la relation de l'individu à autrui selon un certain nombre d'habitus. [...] Associée au qualificatif « démocratique », elle signifie le souci, en toutes circonstances, de ne pas imposer autoritairement son point de vue, la capacité à participer à une discussion ou à une délibération entre égaux, la tolérance et le respect des différences. Elle signifie également la volonté de n'obéir qu'à des décisions légitimes, c'est-à-dire prises à la majorité du suffrage universel ; elle implique

² Enrique Florescano, « La fonction sociale de l'histoire », *Diogène*, n° 168, 1994, p. 44.

*enfin un désir de confrontation, voire de compétition avec autrui – mais selon des règles admises d'un commun accord.*³

Comprenons bien que la socialisation démocratique souhaitée prend place dans tout le projet éducatif de l'école. Mais lorsqu'on se penche sur les orientations des programmes, force est de constater que ce mandat est tout particulièrement confié aux sciences humaines et surtout à l'histoire. Ce qui n'est pas sans susciter certaines questions. Comment contribuer à la socialisation des élèves en classe d'histoire? Si cette dernière contribue à forger le sens commun, de quelle façon doit-on aborder la formation identitaire en classe et ce, particulièrement en regard de l'histoire nationale? Ces interrogations impliquent d'une part de réfléchir à la fonction identitaire de l'histoire aujourd'hui et, d'autre part, de comprendre comment la classe d'histoire peut être un lieu fécond pour le développement d'un identitaire socialement partagé.

Pour tenter de répondre à ces questions, le présent article propose dans un premier temps un bref survol historique du traitement de cette fonction identitaire dans l'histoire scolaire. Tenant compte des orientations actuelles concernant l'identité, nous abordons les enjeux en cause. Puis, à la lumière d'une recherche que nous avons effectuée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise⁴, nous proposons au lecteur une réflexion sur le mode

d'appréhension du passé qu'il est souhaitable de privilégier dans une visée identitaire citoyenne en classe d'histoire.

DE LA TRANSMISSION À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITAIRE COLLECTIF

D'emblée, on peut se demander si cette fonction identitaire a changé au fil des années et, le cas échéant, dans quelle mesure. Dans le programme d'histoire du Canada de 1959⁵, le caractère distinctif de la nation canadienne-française, de même que son projet apostolique rimaient avec patriotisme et fierté. La pédagogie utilisée pour la transmission de ce contenu se résumait à un enseignement magistral, une narration propre « à frapper l'imagination, [et] à toucher les cœurs... »⁶. Avant les années 1960 au Québec, la classe d'histoire nationale s'avérait le lieu tout désigné pour conforter l'identitaire collectif. Avec le changement de garde qui s'effectua dans la décennie suivante, on exigea de plus en plus que la formation de l'identité y cohabite avec le développement d'un esprit critique: « *L'élève, lit-on dans le Rapport Parent, s'entraînera à cette ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects des éléments d'un problème, s'habituerà à peser ou à nuancer ses affirmations* »⁷.

⁵ Département de l'instruction publique, *Programmes d'études des écoles élémentaires: Histoire du Canada*, Québec, 1959, p. 483.

⁶ *Ibid.*

⁷ On y souligne également que « *L'enseignement de l'histoire a pour but de former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé, en prenant appui sur les textes* », pp. 150. et 147. Dans le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Les structures pédagogiques du système scolaire. B-Les programmes d'études et les services éducatifs*, Tome II, 1964.

Depuis le milieu des années 1960, il semble en effet que la visée de formation patriotique, voire messianique, de la classe d'histoire ait été quelque peu revisitée. Davantage orientée vers la fonction critique et visant surtout une compréhension objective et méthodique du passé, l'histoire scolaire nécessite de la part des élèves une démarche réflexive et la mobilisation de diverses habiletés intellectuelles, bref de penser. Or, explique Laville, « *penser, c'est savoir reconnaître les problèmes, distinguer les vrais des faux, en prendre la juste mesure; c'est savoir les résoudre en identifiant et en recueillant les informations pertinentes, en sachant traiter ces informations par l'analyse; c'est savoir rassembler celles d'entre elles qui éclairent les problèmes afin de construire des explications ordonnées et prendre, s'il y a lieu, les décisions les mieux appropriées* ». ⁸

Ces orientations ont continué d'habiter les programmes subséquents jusqu'à ce jour, et ce même en regard de la formation identitaire. Aussi peut-on lire dans le programme d'histoire de 1982 que « *l'élève de quatrième secondaire entre dans cette phase de l'adolescence qui se caractérise par une recherche plus grande d'une identité individuelle et collective...* »; plus loin, on indique que « *l'histoire devrait l'aider à découvrir l'enracinement de ces dernières [les appartenances sociales] dans le temps et, graduellement, l'ouvrir à l'ensemble de la société à laquelle il appartient* », et que « *sa démarche doit favoriser la réflexion, affiner le sens critique et développer l'objectivité* » ⁹. Plus récemment encore, le Groupe de recherche sur l'enseignement de l'histoire

soutenait en 1996 à propos de cette formation identitaire que: « *les identités personnelles comme les identités collectives, à diverses échelles, se définissent en fonction des origines. D'où vient-on, dans quelle filiation se situe-t-on? Elles se définissent également par rapport à des identités voisines, construites elles aussi en rapport avec le passé, mais pouvant différer. De la conscience ainsi que de la compréhension des origines et des facteurs de la différence naît une identité personnelle, volontaire et réfléchie, qui permet de se situer par rapport à d'autres possibilités identitaires, de préciser ses lieux sociaux d'appartenance et ses liens de solidarité, de clarifier ses préférences et ses attachements. C'est à la conjonction de semblables identités que se développent et s'affirment les identités collectives, des identités plutôt raisonnées que spontanées, qui ont ainsi l'avantage d'être posées, plus fermes et plus riches* ». ¹⁰

Dans le même esprit, on ne s'étonnera pas que les orientations du nouveau programme d'histoire mis en vigueur en 2003 visent la construction par les élèves d'une conscience citoyenne à l'aide de l'histoire, une conscience qui « *repose sur une perception raisonnée de son identité, une adhésion lucide à des valeurs [...]* » ¹¹. Au demeurant, on comprendra qu'il s'agit ici d'une formation de nature civique et que si l'éducation historique va de pair avec une telle formation, la classe d'histoire doit y contribuer de façon critique et raisonnée. Léger défi pour l'école et ses enseignants.

⁸ « Le rôle de l'éducation historique », *Traces*, vol. 26, n° 1, 1988, p. 34.

⁹ Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'études, Histoire du Québec et du Canada, 4^e secondaire*, avril 1982, pp. 11 et 13.

¹⁰ Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se souvenir et devenir, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996, p. 4.

¹¹ Ministère de l'Éducation du Québec, *Le programme de formation de l'école québécoise, 1^{er} cycle: le domaine de l'univers social*, Gouvernement du Québec, 2002, p. 2.

L'IDENTITÉ COLLECTIVE, UN ENJEU POLITIQUE

Penser de manière raisonnée aux référents que nous suggère une histoire nationale largement politisée n'est pas une sinécure. On comprendra ici que l'histoire scolaire, un vecteur important d'identité, a des attendus éthiques au sens où elle fait partie d'un projet éducatif dont l'idéal identitaire s'inscrit à l'enseignement des valeurs de liberté, d'égalité et de démocratie. Mais en même temps, l'histoire nationale comme discipline à potentiel hautement mémoriel et politique, reste à charge de nombreuses représentations individuelles et collectives. C'est un des effets d'une situation singulière au Canada, pays où les traditions politiques et historiques forment d'importants jalons des identités.

Il n'y a pas si longtemps, le ministère canadien des Approvisionnements et des Services publiait une brochure dont le titre était *L'identité canadienne: des valeurs communes*¹². Cette brochure visait en somme à définir ce qu'est un Canadien, en indiquant plusieurs valeurs auxquelles ce dernier pouvait s'identifier. Parmi celles-ci, la liberté, la primauté de droit, l'égalité et la diversité. Est-ce que ces valeurs suffisent? Est-ce que la citoyenneté et ses droits fondamentaux incarnent une identité vécue et effective? Même s'il semble que la figure du citoyen ait supplanté la figure du patriote dans les curriculum, il n'en demeure pas moins que la nécessaire mise en récit¹³ de

l'histoire collective reste problématique à plusieurs égards. Car pour certains, la citoyenneté est une figure dissolvante ou encore une manière de jeter du lest concernant un identitaire collectif trop complexe et trop souvent malmené.¹⁴ Voilà sans doute pourquoi depuis la publication du rapport Lacoursière, les orientations plus universelles et civiques de l'histoire scolaire ont été par eux dénoncées. On peut donc comprendre pourquoi ce rapport a fait ressurgir des préoccupations très vives concernant le rapport des Québécois à leur passé.¹⁵

La création de repères collectifs demeure un défi de taille pour un pays comme le Canada. Le défi identitaire est non seulement un problème politique, mais historique. Déjà, à l'époque de la Confédération, nous dit Jacques Bernier, « *la diversité est bien implantée au Canada. Diversité qui s'exprime par l'existence non seulement de deux communautés d'origine française et britannique, mais aussi de sociétés qui se sont construites principalement dans un cadre régional. L'origine variée de ses habitants, l'histoire de son peuplement et l'isolement des foyers de population ont déjà suscité la régionalisation du pays en devenir. Ce dualisme et ce régionalisme, qui allaient déterminer le cadre institutionnel du Canada moderne, vont s'affirmer, se renforcer et devenir des éléments*

¹² Gouvernement du Canada, 1991, 26 p.

¹³ L'identité est « *d'abord un récit dans lequel une communauté établit ses thématiques de rassemblement, évoque ses origines, rétablit la prééminence de son espace mémoriel et récite ses incantations* », nous dit Jocelyn Létourneau. Voir « La production historique courante portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle », *Recherches sociographiques*, vol. 36, n° 1, 1995, p. 13.

¹⁴ Voir à cet effet les articles de Jacques Beauchemin « Dire Nous au Québec » et de Joseph-Yvon Thériault « La mise à distance comme cautionnement d'une mémoire honteuse sur le Canada français », in *Bulletin d'histoire politique*, vol. 11, n° 2, hiver 2004.

¹⁵ Josée Legault dans un article du *Devoir* du 17 juillet 1996 intitulé « Histoire d'exister », déplorait que ce rapport fasse du pluriethnisme la nouvelle grille de lecture de l'histoire nationale. Ce faisant, elle s'interrogeait à savoir ce qu'il restait et retournerait de la nation québécoise. Ce refus de nommer la majorité francophone la conduisait à condamner fermement ce rapport.

majeurs de la réalité sociale, économique et politique du Canada. »¹⁶

Qui plus est, il y a au Québec, accolée à tout enseignement de l'histoire nationale, la délicate définition du « nous ». Comme si à chaque fois que se pose cette question, cela signifiait ouvrir une boîte de Pandore. « *Car l'identité des gens qui peuplent le territoire québécois n'est pas simple. Le peuplement est divers; les appartenances, ambiguës; les origines, lointaines. L'image de l'association simple d'un peuple et d'un territoire tient rarement* »¹⁷. Un portrait complexe de référents identitaires auquel les instances éducatives ne sont pas indifférentes. C'est qu'en fait, aux dires des membres du Conseil supérieur de l'éducation, l'appartenance et le statut politique rendent complexe la définition de repères communs. En outre, « *la question nationale propre au Québec affecte non seulement le processus d'intégration des immigrants mais aussi la construction de l'identité collective chez toute personne vivant au Québec, quelle que soit son origine* »¹⁸. Car les disparités régionales, les deux langues officielles et la diversité culturelle compliquent le casse-tête¹⁹. Ne serait-ce qu'ici, au Québec, les implications de la dualité

linguistique entre francophones et anglophones ne sont pas anodines²⁰.

L'IDENTITÉ COLLECTIVE, UN ENJEU PÉDAGOGIQUE

Il faut savoir que l'enjeu face à l'identité collective est double. Il est non seulement politique mais aussi mémoriel. Car à l'épineuse question nationale s'ajoute celle du rapport à la mémoire, en l'occurrence à la mémoire collective, ou devrait-on dire aujourd'hui aux mémoires collectives. Comme le soulignent les membres du Conseil supérieur de l'éducation : « *L'idée de faire de l'enseignement de l'histoire le véhicule du sentiment d'appartenance à la société québécoise et de la transmission des valeurs communes ne fait pas l'unanimité. Par ailleurs, les débats portent non seulement sur quelle histoire enseigner, mais aussi sur l'approche permettant de former à la citoyenneté.* »²¹

En somme, il ne s'agit pas uniquement de pouvoir répondre à la question « quelle histoire enseigner », mais bien aussi comment l'enseigner. La question mérite qu'on s'y attarde puisque la mémoire et l'histoire définissent des formes différentes d'appréhension du passé.

Paul Ricoeur rappelle à ce propos que « *c'est dans le rapport à l'identité que la mémoire est*

¹⁶ Jacques Bernier, « Géographie et unité canadienne », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 24, n° 61, 1980, p. 84.

¹⁷ André Ségal, « Enseigner la différence par l'histoire », in Fernand Dumont & Yves Martin (dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard et après?* Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 249.

¹⁸ Conseil Supérieur de l'Éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, Gouvernement du Québec, 1998, p. 20.

¹⁹ Pour un traitement plus approfondi de la question identitaire au Canada, voir l'article de Robert Martineau, « Minorités, majorités et identité dans la réalité canadienne. La contribution de l'histoire et de son enseignement à la construction de « raisons communes » », in Nicole Tutiaux-Guillon & Didier Nourrisson (dir.), *Identités, Mémoire, conscience historique*, Saint-Étienne, Université de Saint-Étienne, 2003, pp. 83-100.

²⁰ Jocelyn Létourneau soutient que les Canadiens anglais se représentent par le multiculturalisme, la modernité, la citoyenneté, valorisant une liberté fondée sur des rapports contractualisés, alors que les Canadiens français se distingueraient surtout par leur ambivalence entre une prétention de réussite et la peur de perdre. Voir « Sur l'identité québécoise francophone », in Bernard Andrès & Zilâ Bernd (dir.), *L'identitaire et le littéraire dans les Amériques*, Québec, Nota Bene, 1999.

²¹ Conseil Supérieur de l'Éducation, *op. cit.*, p. 42.

pratique; plus que tout, les abus de la mémoire ont à voir avec l'identité des peuples»²². Selon Rouso, «*la mémoire [...] relève d'une approche sensible, individuelle, presque sentimentale du passé, qui abolit la caractéristique première de l'histoire historique, à savoir la mise à distance*»²³. Pour Jean Volger, «*la mémoire collective se situerait entièrement du côté du vécu, de l'affectif, du subjectif, avec un déroulement du temps en flux continu, alors que l'histoire serait un savoir abstrait, une construction rationnelle du temps et découpée en périodes, privilégiant les changements et les discontinuités*»²⁴. C'est que la mémoire aurait davantage à voir avec les émotions et les expériences vécues, alors que l'histoire serait le résultat d'un travail d'objectivation. En effet, pour François Bédarida, il est possible d'historiciser le mémoriel en effectuant une mise en histoire en trois temps, soit ni plus ni moins à l'aide d'une démarche, d'une méthodologie à suivre. Ainsi, par exemple, dans l'étude d'un groupe social, il faut chercher quelles sont les fonctions de la mémoire, autrement dit, de quoi elle est porteuse. Or, selon Bédarida, la mémoire est vecteur d'identité par sa volonté unifiante. Conséquemment, on doit en premier lieu interroger le rapport au temps présent qu'elle implique et la projection de l'action dans le futur qu'elle rend possible. Dans un deuxième temps, on doit être averti des usages de la mémoire, donc se méfier de tout désir abusif d'un culte de mémoire. Troisièmement, concrétiser cette mise en garde dans une démarche qu'il qualifie de «*scientifique,*

distanciée et argumentée»; c'est là précisément qu'il faut «*d'une part se méfier des émotions, des passions, voire des indignations, d'autre part affirmer les droits de la connaissance rationnelle, afin d'expliquer l'apparemment inexplicable [...]*»²⁵. De là enfin, on peut procéder à la médiation et au passage du passé au présent. On voit bien comment, dans une telle conception, la production de l'identité implique une capacité autoréflexive qui conduit à faire des choix lucides, volontaires et conscients.

Il faut reconnaître que les enseignants d'histoire jouent un rôle central dans la transmission de valeurs collectives et ont cette capacité d'amener les élèves à réfléchir à leurs référents identitaires. Comme l'indique Dominique Borne, «*les enseignants et la manière dont ils sont formés sont plus importants que les programmes et plus capitale encore est la cohérence de la mission que la nation leur assigne*»²⁶. François Audigier poursuit en ce sens :

«La réalité de l'éducation à la citoyenneté au quotidien dépend donc beaucoup de l'image que l'enseignant, en tant que personne, donne à ses élèves du comportement qu'il convient d'avoir face aux autres, mais aussi du fonctionnement pédagogique qu'il instaure à chaque instant de la vie de la classe [...]».²⁷

Cela porte à croire qu'en matière identitaire, l'enjeu en cause n'est pas tant la quantité ou la nature de l'histoire enseignée, mais c'est la manière de l'apprendre qui importe.

²² Paul Ricoeur, «Passé, mémoire et oubli», in Martine Verlhac (dir.), *Histoire et mémoire*, Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique, 1998, p. 40.

²³ Henry Rouso, «Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire», in Martine Verlhac (dir.), *op. cit.*, p. 83.

²⁴ Jean Volger, *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école?*, Paris, Hachette, 1999, p. 8.

²⁵ «Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine», in Martine Verlhac (dir.), *op. cit.*, p. 96.

²⁶ «Communauté de mémoire et rigueur critique», *Autrement*, n° 150-151, 1995, p. 133.

²⁷ François Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, Collection Enseignants et Chercheurs, synthèse et mise en débat, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999, p. 111.

Dans la perspective du Rapport Lacoursière, l'apprentissage d'une manière de penser d'inspiration historique en classe d'histoire serait susceptible d'amener les jeunes à une construction raisonnée de leur identité collective.²⁸ Or Jean-Pierre Charland soutient qu'en général, les enseignants «*mettent l'accent sur la présentation de «l'histoire produit», c'est-à-dire l'exposition du «grand récit» de l'expérience québécoise et canadienne, plutôt que «l'histoire démarche», la pratique historique proprement dite*»²⁹. En outre, un constat similaire a été fait ailleurs au Canada anglais³⁰. Comment alors y arriver, alors que ces études montrent une prégnance de telles pratiques traditionnelles dans l'enseignement de l'histoire?

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ COLLECTIVE: CHOISIR UN MODE D'APPRÉHENSION DU PASSÉ

Rappelons que les auteurs du Rapport Lacoursière souhaitaient que la constitution de repères identitaires s'effectue de manière raisonnée et suppose un investissement éducatif de la part des élèves. Une telle construction active de son identité semble pensable dans la mesure où celle-ci n'est pas «*donnée*» ou «*dictée*». C'est que l'identité n'est pas qu'un senti, mais aussi une manière de penser,

de se concevoir et de concevoir ses rapports à l'autre. À ce propos, Raphaël Canet souligne que l'identité «*n'est pas donnée une fois pour toutes, elle est un processus évolutif dont l'altérité est une dimension constitutive*»³¹. La construction de son identité n'est donc pas aisée, surtout en regard du passé collectif.

Nicole Allieu soutient qu'il existe deux formes importantes d'appréhension du passé:

*«L'histoire s'apprend selon un double mouvement: par une compréhension «naturelle» et par l'exercice du processus de «mise à distance». Parce que les connaissances historiques aspirent à la fois à la reconnaissance scientifique et à la construction identitaire, leur mode d'apprentissage ne peut qu'être ambivalent. L'histoire enseignée-apprise met en jeu des processus complémentaires et paradoxaux: curiosité et esprit critique, familiarité et étrangeté, enjeu d'appartenance et enjeu de distanciation, comprendre et expliquer.»*³²

La dialectique mémoire-histoire s'impose donc également au champ de l'histoire scolaire, alors qu'elle était depuis peu au cœur des débats historiographiques.³³ La fonction identitaire et la fonction critique peuvent sembler peu compatibles. «*L'une (la mémoire) peut se définir comme le rapport empirique, pour une grande part irrationnel et implicite,*

²⁸ Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se Souvenir et devenir... op. cit.*, p. 4.

²⁹ Jean-Pierre Charland, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, p. 103.

³⁰ «*Several of the studies however [...] indicate that despite curricula emphasizing issues exploration and active student participation, the majority of teachers continue to teach in very traditional ways emphasizing static content and avoiding student participation in community issues*», in «*Citizenship Education and Current Educational Reform*», *Canadian Journal of Education*, vol. 21, n° 2, 1996, p. 133.

³¹ Raphaël Canet, *Du sentiment national au nationalisme: étude sociologique de la genèse et de l'affirmation de l'identité nationale québécoise*, Thèse de Doctorat en sociologie, Montréal, UQÀM, 2002, p. 36.

³² «*Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire*», *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 2001, p. 61.

³³ Patrick Hudon écrit: «*Memory has become a pressing problem for history itself. Since 1980, historians have focused more directly on the relationship between memory and history as an historiographical problem.*», in «*Recent Scholarship on Memory and History*», *The History Teacher*, vol. 33, n° 4, août 2000, p. 534.

que la société entretient avec son passé, tandis que l'autre est l'entreprise rationnelle et explicite d'élucidation de ce rapport»³⁴. Mais à tout le moins, nous pouvons admettre que les frontières entre ces deux modes d'appréhension ne sont pas étanches. Et que si on procède autant à cette distinction entre les deux, c'est que dans la construction des identités, les deux peuvent se rejoindre. « C'est, nous dit Berque, que le subjectif et l'objectif sont en l'occurrence deux faces intimement liées du même processus identitaire »³⁵.

Effectuer, comme invite à le faire le nouveau programme d'histoire, l'examen de ses référents sociaux à l'aune de la raison se veut en quelque sorte un passage obligé devant une donne identitaire complexe. Si le besoin d'identité semble atemporel, il n'en demeure pas moins qu'il faut réviser les stratégies mises de l'avant pour la constitution d'une telle identité. Car, note Jocelyn Létourneau,

*« L'individu se comporte de plus en plus tel un « caméléon », changeant d'allégeance, manipulant les codes et les symboles « identificatoires », se définissant par rapport à plusieurs lieux d'appartenance à la fois [...] De plus en plus, l'espace-temps d'appartenance et d'attachement de l'individu est multiple, son patriotisme est pluriel et ses convictions désintégréées. »*³⁶

S'ajoute à cela une certaine valeur marchande de l'histoire. C'est qu'il y aurait en fait une dichotomie entre les désirs face à l'histoire et

ses bénéfices éducatifs. La demande ne correspondant pas nécessairement à ce à quoi peut conduire un enseignement historique. Car « il existe depuis plus de vingt ans un fort attrait pour l'histoire, entendue non comme une ressource de connaissance mais comme une forme de divertissement, un objet culturel »³⁷. En fait, dans cette optique et aux dires d'André Ségal, l'enseignant dans une mesure comparable à l'historien, doit se distancier des demandes sociales face à l'histoire.

*« Enseignants, nous opérons, d'une certaine manière, la transmission de la mémoire collective. Cette manière est déterminée par la société dans laquelle nous vivons, par l'État qui incarne cette société et qui nous impose des programmes, par les auteurs des manuels et par nous-mêmes. Cependant, notre métier n'est pas de raconter la mémoire. Les médias font cela beaucoup mieux que nous. Notre métier est d'expliquer l'histoire, c'est-à-dire de donner un enseignement « scientifique ». Et la science n'est pas une accumulation de faits, ni un tas d'histoire; la science est une méthode rationnelle pour comprendre le réel. [...] Il s'agit d'une opération toute différente de la simple transmission de la mémoire. En termes scolaires, il ne s'agit plus tant d'apprendre un contenu, que d'apprendre une méthode, à penser historiquement. »*³⁸

Face à tout ceci, est-il possible de garder cet esprit de distanciation que souhaitent les programmes d'histoire? C'est-à-dire utiliser à la fois des référents de la mémoire collective tout en soumettant ceux-ci à un examen critique;

³⁴ André Ségal, « Enseigner la différence par l'histoire », *op. cit.*, p. 242.

³⁵ « Identités collectives et sujets de l'histoire », dans Guy Michaud (dir.), *Identités collectives et relations interculturelles*, Bruxelles, Complexe & Paris, PUF, 1978, p. 14.

³⁶ Jocelyn Létourneau (dir.), *La question identitaire au Canada francophone, Récits, parcours, enjeux, hors-jeux*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1994, p. IX.

³⁷ Henry Rouso, « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire », in Martine Verlhac (dir.), *op. cit.*, p. 81.

³⁸ André Ségal, « Sujet historien et objet historique », *Traces*, vol. 30, n° 2, mars-avril 1992, p. 42.

en bref cultiver un idéal d'objectivation comme le veut la discipline elle-même ?

Dans une recherche récente menée dans le cadre de la maîtrise en histoire (didactique), nous avons fondé une proposition théorique selon laquelle il existerait deux registres relatifs à la construction de toute représentation de la réalité, y compris de l'identité, à savoir un registre rationnel et un registre émotif. Basée sur des écrits et des recherches en psychologie sociale, en éducation et en épistémologie de l'histoire, cette proposition nous révèle également que dans chaque cas existaient des stratégies pédagogiques mobilisables en classe d'histoire.

Les recherches récentes sur la cognition montrent en effet que les individus se construisent des catégories mentales servant non seulement au traitement de l'information, mais aussi à la constitution de repères sociaux. Nous n'avons qu'à penser aux travaux d'Epstein et ses collègues³⁹ ainsi que ceux de Paul A. Klaczynski⁴⁰, qui lui s'est penché sur la pensée des adolescents. Ces recherches nous montrent que face à l'information, l'individu peut procéder par un traitement plutôt expérientiel et sensitif ou encore par un procédé plutôt distancié. Cette idée d'un fonctionnement binaire de la pensée demeurerait oiseuse si elle ne rejoignait pas certains des fondements mêmes de l'apprentissage chez les jeunes. En effet, une recension des études récentes en éducation nous indique qu'il

existe différents types d'apprenants et qu'une meilleure connaissance de ceux-ci et des profils dominants dans un groupe permet d'en tenir compte dans le choix des stratégies pédagogiques à utiliser en classe. Par exemple, les travaux de Carolyn Mamchur sur les styles cognitifs des élèves distinguent le « *thinker learner* » du « *feeling learner* ». Dans le premier cas, l'élève pense de manière analytique, évalue la situation en dehors de celle-ci. Il cherche souvent à obtenir une vision globale de la situation et possède un bon jugement critique. Un enseignant voulant soutenir un tel type d'apprenant doit organiser ses cours de manière très structurée en montrant les objectifs de la leçon et en favorisant des tâches précises. À l'opposé, le « *feeling learner* » évalue une situation de l'intérieur (en participant à celle-ci). Il prend donc position personnellement et immédiatement dans une situation donnée. Son jugement s'effectuant de manière empathique, cet apprenant valorise le consensus et la coopération. Conséquemment, au niveau de sa pratique, un enseignant désirant supporter un tel élève, « *will passionately strive to achieve personal goals and bring to fruition her personal vision of education* »⁴¹.

Pour éduquer à la citoyenneté par l'histoire, tel que le souhaitent les concepteurs du nouveau programme, il semble falloir encourager ce rapport distancié et critique favorisant une appréhension plus rationnelle du passé d'autant plus qu'on fait face ici à des enjeux identitaires de taille. Les travaux d'Evans, aux États-Unis, ont en effet montré que des enseignants adhérant à une telle conception de l'enseignement scolaire de l'histoire influençaient par leur pratique en classe leurs élèves dans le

³⁹ Seymour Epstein & al., « Irrational Reactions to Negative Outcomes: Evidence for Two Conceptual Systems », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 62, n° 2, 1992, pp. 328-339.

⁴⁰ Paul A. Klaczynski, « Analytic and Heuristic Processing Influences on Adolescent Reasoning and Decision-Making », *Child Development*, vol. 72, n° 3, 2001, pp. 844-861.

⁴¹ Carolyn Mamchur, *A Teacher's Guide to Cognitive Type Theory & Learning Style*, Alexandria (Va), Association for Supervision and Curriculum Development, 1996, p. 42.

même sens: «*Students report that the course is having an impact on their beliefs and report becoming more «critical», more «analytical», and more «aware»*»⁴². En outre, les résultats des recherches de Sears et Hughes ont aussi montré qu'une visée d'éducation à une citoyenneté active gagnait à ce que soit traité en classe un contenu plus diversifié (particulièrement les expériences non-occidentales) et que l'enseignant adopte une approche d'apprentissage plus active et plus inductive: «*Teaching and learning are conceived of in non-traditional ways. Teachers and students are co-learners in finding out about and solving global issues*»⁴³. De leur côté, McCully et ses collègues⁴⁴ se sont penchés sur les activités d'une classe d'histoire où dominaient l'enquête et le traitement d'informations ainsi que la considération et la confrontation de plusieurs points de vue à propos d'un épisode controversé de l'histoire nationale. Par des activités d'enquête et de traitement de l'information, par la considération de plusieurs opinions sur le thème à l'étude, par des discussions et par l'invitation à prendre position, l'enseignant cherchait à développer une pensée critique chez les élèves. Dans une perspective de construction identitaire, il visait à développer chez eux une compréhension historique des événements et par là, à les amener à revoir leurs valeurs et leurs croyances politiques spontanées à la lumière du questionnement effectué. Au terme de leur

étude, ils ont constaté que les élèves avaient pris conscience de leur propre processus de réflexion. Ils avaient pris position et manifestaient une ouverture non perceptible dans leurs conceptions de départ, sans que toutefois ait été occultée dans le cours de leur démarche la dimension affective.

Il semble aussi que la récupération critique d'un événement à forte connotation émotive par les élèves implique d'abord qu'ils aillent au-delà des lieux communs et des représentations spontanées. Évelyne Charlier⁴⁵ soutient à ce propos que l'enseignant peut agir sur les représentations des élèves afin de favoriser un passage à des représentations dites régulées, soit s'apparentant à la connaissance scientifique. S'appuyant sur les travaux de Closset, elle met en évidence l'importance de «déstabiliser» ces représentations premières chez l'élève en faisant ressortir qu'elles ne permettent plus de résoudre des problèmes ou de répondre adéquatement d'une situation. Il y a alors invitation au changement dans le schéma explicatif chez l'élève. Dans cette foulée, les recherches concernant l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines nous orientent vers des stratégies dites de controverse ou de débat. Dans son rapport sur l'éducation à la citoyenneté, le Conseil supérieur de l'éducation soutenait d'ailleurs il y a quelques années que ce type de stratégie demeure le plus approprié à utiliser en classe dans la mesure où il intègre des «*confrontations d'idées et d'interprétations des événements*»⁴⁶. En d'autres termes, les stratégies pédagogiques visant la maîtrise de la parole et de l'argumentation, de

⁴² Ronald W. Evans, «Educational Ideologies and the Teaching of History», in *Teaching and Learning in History*, Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck, Catherine Stainton (eds), New Jersey (Hillsdale), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994, p. 188.

⁴³ Alan M. Sears et Andrew S. Hughes, «Citizenship Education and Current Educational Reform», *Journal of Education*, vol. 21, n° 2, 1996, p. 128.

⁴⁴ Alan McCully & al., «Don't Worry, Mr. Trible, We Can Handle It. Balancing the rational and the emotional in the teaching of contentious topics», *Teaching History*, n° 106, 2002, pp. 6-12.

⁴⁵ Évelyne Charlier, *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck, 1989, 154 p.

⁴⁶ Conseil supérieur de l'Éducation, *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*, Gouvernement du Québec, 1998, p. 44.

même que l'apprentissage de la délibération, sont au nombre de celles à privilégier pour favoriser chez les élèves la construction d'une identité citoyenne. À cet égard, devant les limites de l'enseignement magistral pour l'éducation à la citoyenneté, le Conseil supérieur de l'éducation, favorisait plutôt les stratégies pédagogiques dites « actives », notamment l'enseignement coopératif, la pédagogie par projet et par découverte et la pédagogie différenciée, parce qu'elles impliquaient en général la confrontation d'interprétations et la prise de position contribuant au développement d'un esprit critique. Bien qu'une posture rationnelle soit parfois plus difficile à soutenir lorsque l'objet de la discussion est controversé ou suscite l'émotion, un enseignant s'inscrivant dans un registre plus rationnel peut alors proposer « d'historiciser » l'événement, c'est-à-dire de le replacer dans une perspective de la durée. Une démarche qui peut trouver de multiples échos dans des applications concrètes en classe.

Comment appliquer de telles approches dans le cadre du cours d'histoire nationale? Et surtout, comment aborder la problématique de la diversité dans l'histoire nationale? Si la narration peut être rassembleuse, d'autres auteurs prônent une histoire ouvrant au comparatisme. L'enseignement thématique permet selon White d'aborder une période historique plus en profondeur⁴⁷. Dans une telle approche, des objets d'études comme les religions ou des questions relatives à l'unité nationale en regard de la diversité peuvent être abordées. Par exemple, l'auteur propose le thème suivant: « *What is an American?* » « *Is America a melting*

pot or a cultural stew? » En ce sens, White suggère de discuter directement avec les élèves des problèmes identitaires. L'utilisation de citations, d'écrits personnels, de documents légaux et constitutionnels, de divers articles contribuent au développement d'habiletés d'analyse nécessaires dans l'étude de telles problématiques. Enfin, une démarche d'enquête peut être utilisée sur des thèmes ou notions particulièrement sensibles à l'identification.

Par-delà les résultats de tous ces travaux, notre recherche menée récemment semble en confirmer les conclusions. Une enquête de type quantitatif menée auprès d'élèves de quatrième secondaire dans une quinzaine de classes des écoles québécoise, et cherchant à mettre en lumière le lien entre l'enseignement reçu et la formation de l'identité, suggère en effet que des enseignants qui s'inscrivent dans un registre d'enseignement et d'apprentissage rationnel favorisent davantage le développement d'une identité de type civique que ceux dont l'enseignement s'inscrit davantage dans un registre émotif. ↵

Cette contribution a déjà été publiée dans le Bulletin d'Histoire politique, Montréal, LUX éditeur, vol. 14, n° 3, printemps 2006.

⁴⁷ « How Thematic Teaching can transform History Instruction », *Clearing House*, vol. 68, n° 3, janvier-février 1995, pp. 160-162.

LES MANUELS SCOLAIRES PEUVENT-ILS AIDER LES MAÎTRES À ENSEIGNER L'HISTOIRE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ?

ANGÉLINA OGIER-CESARI, INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES, LYON

La question peut paraître surprenante à première vue. Pourtant, elle se pose aujourd'hui avec acuité. L'histoire est enseignée à l'école élémentaire en France, à partir du cycle 3¹. En 2002 ont été publiés de nouveaux programmes qui modifient sensiblement l'esprit, les finalités et les contenus de son enseignement. Les maîtres du premier degré, enseignants polyvalents, ne sont pas à l'aise avec cette discipline scolaire et ces nouveaux programmes, malgré des compléments aux programmes rédigés de façon claire, ne leur simplifient pas la tâche.

De leur côté, les manuels scolaires² sont des outils destinés à aider les professeurs à mettre en œuvre un enseignement de qualité. Pour l'école primaire, ils ont permis, dès les années 1880, de rendre possible le développement d'une discipline scolaire « histoire » conforme aux finalités de l'époque. Jusqu'en 1970, les maîtres, par la lecture du manuel, ou par la présentation d'un récit inspiré du texte de l'ouvrage et dans tous les cas illustrés par les

documents de celui-ci, ont pu enseigner une discipline dont ils ne maîtrisaient pas toujours les savoirs de référence et l'épistémologie³.

Depuis la rupture du paradigme pédagogique de l'école de Jules Ferry⁴ avec la mise en œuvre de l'éveil, les difficultés que rencontrent les maîtres à enseigner l'histoire sont récurrentes et les manuels ne leur sont plus d'aucun secours. Un indice simple, selon un rapport publié par l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) en octobre 2005, deux tiers des classes visitées par la mission d'enquête sont équipées de manuels d'histoire et de géographie, mais 60% d'entre elles utilisent des manuels antérieurs à 1995, date de publication des programmes précédant les actuels. On peut légitimement penser que dans l'ensemble, les manuels d'histoire sont plus anciens que les manuels de géographie⁵.

¹ Le cycle 3 regroupe le cours élémentaire 2 (CE2) et les classes de cours moyen 1 et 2 (CM1 et CM2), soit les 3 dernières années d'un enseignement primaire qui dure 5 ans. L'enseignement de l'histoire concerne donc en France les élèves à partir de 8 ans.

² Alain Choppin, *Manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992. p. 16.

³ Angéline Cesari-Ogier, *Le manuel scolaire dans la leçon d'histoire à l'école élémentaire de 1880 à 1998: rôles et usages dans la classe*, Thèse de l'Université Paul Valéry - Montpellier III, 2005.

⁴ Antoine Prost, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte? », *Histoire de l'Éducation*, n° 14, avril 1982, pp. 25-40.

⁵ Rapport de l'IGEN n° 2005-112, d'octobre 2005, « Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie, leur enseignement au cycle 3 de l'école primaire », téléchargeable sur

<http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm>

Les ouvrages actuellement commercialisés, non seulement n'apportent pas de réponses claires aux questions didactiques que les maîtres se posent, mais en plus, se heurtent à des difficultés très proches de celles rencontrées il y a plus d'un siècle. On y trouve la trace des débats qui animent aujourd'hui les didacticiens, par exemple: la place respective des documents et du récit, la question des finalités, celle de l'acquisition des compétences relatives à la structuration du temps par de jeunes élèves, etc. Ceci explique sans aucun doute l'usage qu'en font les maîtres et les aspirations qu'ils expriment à la publication de manuels différents.

1. LES DIFFICULTÉS ET LES INTERROGATIONS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES FACE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Les conclusions d'une recherche descriptive sur les pratiques et les représentations de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, menée à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) entre 1997 et 2000, sous la direction de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon⁶ (travaux qui sont analysés dans ma thèse), les indications fournies par le rapport de l'IGEN d'octobre 2005 cité plus haut, les observations que peuvent faire les formateurs en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) et les personnels des circonscriptions du premier degré (Inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et conseillers pédagogiques) à la fréquentation des professeurs des

⁶ François Audigier & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon, INRP, 2004.

écoles, permettent de dresser un tableau des interrogations et des difficultés des maîtres sur l'enseignement de l'histoire.

1.1. Les enseignants ignorent les finalités de l'enseignement de l'histoire

Formation civique, développement d'une culture commune nationale et européenne, formation de l'esprit critique, les termes sont connus, mais leur prise en compte dans la construction des situations d'apprentissage l'est rarement. Les maîtres se posent peu la question de savoir pourquoi cette question est au programme de l'école élémentaire et, de façon plus générale, pourquoi enseigner l'histoire. Les entretiens de la recherche INRP le montrent de façon explicite. Ils enseignent l'histoire par plaisir, parce que cela fait partie de la culture, par curiosité, mais peu pour donner des connaissances clairement identifiées et affirmées comme telles. D'où la prise de liberté par rapport au programme: la préhistoire pendant trois mois si cela intéresse le maître et les élèves, voire pendant toute l'année du CE2. Ainsi, les compétences disciplinaires aussi bien que transversales que l'enseignement de l'histoire sont censées faire acquérir aux élèves ne sont pas l'objectif premier des enseignants dans cette discipline.

Les nouveaux programmes de 2002, tout en précisant le lien entre histoire et éducation civique et la nécessité de développer l'esprit critique par l'enseignement de l'histoire, introduisent de façon forte et pour la première fois une finalité européenne: replacer l'histoire de la France dans le cadre européen pour donner aux élèves des repères identitaires communs. Ainsi, les intitulés des

questions sont-ils modifiés de façon à introduire la problématique européenne : « *le temps des châteaux et des cathédrales* » devient « *l'Europe des abbayes et des cathédrales* », « *les progrès scientifiques, la révolution industrielle, les transformations sociales* » deviennent « *une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine à la recherche de territoires et de débouchés : le temps de l'émigration et des colonies* ». La modification de l'intitulé de cette dernière question montre aussi que les programmes de l'école élémentaire introduisent des thématiques reprenant les avancées récentes des travaux des chercheurs en histoire ainsi que les « questions sociales vives » que la demande sociale pousse l'école à traiter. Les guerres du XX^e siècle suivent la thématique « *l'extrême violence du siècle* » et il faut traiter avec des élèves du cycle 3 la question « *de l'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité* ».

Il est bien évident que l'enseignement de ces questions demande la maîtrise de travaux récents des historiens, une connaissance de l'épistémologie de l'histoire et de son histoire que des enseignants polyvalents ne peuvent avoir facilement.

Non seulement, de façon générale, nos maîtres sont peu familiarisés avec les finalités de l'enseignement de l'histoire, mais ils le sont encore moins avec les modifications de ces finalités que les transformations de la société imposent et que les nouveaux programmes ont introduites. Ainsi, ils éprouvent des difficultés à problématiser les leçons qu'ils enseignent en fonction de l'esprit du programme et des finalités de celui-ci.

1.2. L'usage des documents, une coutume didactique⁷

L'histoire s'enseigne avec des documents, essentiellement des images. Cela rend le travail plus « concret », cela intéresse les élèves et facilite l'apprentissage de connaissances historiques. Les élèves, par la lecture, la description des documents, dégagent les connaissances qui seront reprises dans le résumé et qu'ils retiendront.

Les enseignants ne s'interrogent pas sur la justification de cet usage. Cela s'est toujours fait ainsi. Les questions qui sont posées sur ces documents sont généralement des questions de simple identification d'informations. Les questions interprétatives sont rares, tout comme celles qui mettraient les élèves en situation de débat argumenté.

Ces documents sont en général une compilation de photocopies de mauvaise qualité de pages de manuels. La leçon se termine souvent par la validation par le maître des questions et la copie d'un résumé. Le rapport de l'Inspection générale insiste sur les limites de cette démarche : « *à force de vouloir tout découvrir et démontrer par l'analyse de documents, les enseignants construisent des séquences certes riches, mais très longues qui peuvent lasser les élèves et ne permettent de construire que quelques îlots de connaissances peut-être précises mais ponctuelles et sans relation entre elles.* »⁸ Les auteurs ont observé « *une forme d'autocensure quant à l'usage du récit et de l'exposé par le maître qui se contente trop souvent de transmettre des consignes, d'animer la recherche, de corriger et de construire la trace*

⁷ Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Lille, Septentrion, 1997, chapitre 8.

⁸ Rapport IGEN de novembre 2005, pp. 21-22.

écrite. »⁹ Il n'y a pas de place pour l'exposé du maître qui permettrait de structurer, valider les connaissances, compléter ce que les élèves ne peuvent trouver seuls dans les documents. Cette autocensure est sans doute liée à une méconnaissance de la fonction didactique de l'exposé du maître, assimilé dans l'esprit des professeurs des écoles à un cours magistral qu'il ne faut plus faire, sans qu'ils sachent vraiment pourquoi. Mais la difficulté à maîtriser les contenus historiques est aussi responsable de ce refus. Faire un récit, cela n'est pas facile. Même à l'époque de Jules Ferry où cette technique didactique caractérise la forme cano- nique de la leçon, inspecteurs, ouvrages péda- gogiques insistent sur la difficulté de l'exercice pour les maîtres.

En définitive, les professeurs des écoles éprou- vent des difficultés à mettre en œuvre une démarche d'apprentissage qu'ils contrôlent et dont ils sont sûrs du sens et des résultats.

Récit ou documents, documents et récits, ceci n'a jamais été clairement éclairci depuis les années quatre-vingt¹⁰.

Le débat ressurgit avec les nouveaux pro- grammes de 2002 qui ne prennent pas posi- tion mais insistent sur la nécessité d'utiliser les documents, non seulement pédagogiques mais aussi les 'traces des historiens' : « *tout est trace : l'écrit sous toutes ses formes évidemment, mais aussi les costumes, les intérieurs des mai- sons, la mosaïque, la photo, le film, l'entretien oral [...]. L'élève doit pouvoir commencer à comprendre le travail de l'historien, rassembler des documents à partir d'un sujet en donner la nature, la date et l'auteur. L'enseignant l'initie à*

la méthode du questionnement et, comme dans la méthode scientifique, lui apprend progressi- vement à émettre des hypothèses, à privilégier la recherche du sens sur l'accumulation des faits et des preuves, à les justifier par des arguments, à y renoncer quand elles apparaissent fausses. [...] Il est bien évident que pour préparer ce travail, le maître est conduit à donner au préa- lable des connaissances sous la forme d'exposés plus systématiques alternant avec l'étude de documents. »¹¹

Pour la première fois depuis les programmes de 1980, des précisions sont apportées sur les démarches à mettre en œuvre : les documents sont indispensables, mais l'exposé du maître est aussi nécessaire pour apporter des connaissances et donner du sens aux docu- ments. Les élèves ne peuvent tout extraire de ces derniers, mais ils sont, en même temps, indispensables parce que, par leur étude, les élèves vont acquérir l'esprit critique. L'appui sur des documents historiques transposés pour des élèves se justifie par la finalité civique.

Il est donc nécessaire de mettre en place une démarche rigoureuse, autant en ce qui concerne le questionnement des documents que l'exposé du maître. Interroger les docu- ments doit permettre de développer chez les élèves l'esprit critique, non seulement parce qu'il s'agit d'une démarche disciplinaire, mais parce qu'il s'agit d'abord d'une compétence transversale qui dépasse très largement le cadre de l'enseignement de l'histoire.

Importance du récit du maître, importance de l'interrogation des documents, stratégie à

⁹ *Ibid.*, p. 22.

¹⁰ Antoine Prost, *op. cit.*, pp. 25-40.

¹¹ Histoire et géographie, cycle 3, collection Documents d'application des programmes, CNDP, MEN, 2002, p. 8.

mettre en place (travail de groupe pour permettre un débat réglé, ou travail individuel si l'objectif est de vérifier la capacité de l'élève à prendre de l'information dans un texte ou lire une image), travail oral ou écrit, tout cela est présent mais n'est pas accompagné d'orientations plus précises, notamment quant à leur mise en œuvre : à quel moment ? Selon quelle progression ? Toutes ces questions se posent en didactique de l'histoire. De plus, les programmes de 2002 précisent que la maîtrise de la langue française relève de toutes les disciplines enseignées à l'école élémentaire. L'histoire doit donc, elle aussi, contribuer à apprendre à « lire, écrire et parler ». De purement disciplinaires, ces compétences sont devenues transversales, ce qui complique encore le travail des maîtres.

Si l'on suit les recommandations des commentaires du programme, il est donc encore plus nécessaire d'apprendre aux élèves à lire des documents historiques et par la mise en relation des documents différents, leur apprendre à développer leur esprit critique. On dépasse ainsi largement l'initiation au travail de l'historien.

Or, le rapport de l'Inspection générale relève que les aspects relatifs à la maîtrise de la langue sont peu traités par les maîtres dans les séances d'histoire.

1.3. Enfin, l'apprentissage du temps historique constitue une difficulté importante pour les maîtres

« Le temps historique est à la fois fait de continuité, de courte et de longue durée, d'irréversibilité et de rupture. C'est cette intelligence du temps que les élèves, avec l'aide du maître,

*construit progressivement tout au long de sa scolarité, mais dont il peut déjà avoir une première conscience au cycle 3 de l'école primaire. »*¹² Pour cela, le programme prévoit l'enseignement d'un certain nombre de dates, la connaissance de personnages, de monuments, de groupes sociaux caractéristiques d'une époque, qui vont ainsi servir de repères pour qualifier les périodes définies et précises dans les compléments au programme. La construction de l'intelligence du temps historique se fait par ce moyen. Les maîtres utilisent pour cela des frises chronologiques alors que les programmes, depuis 1985 ne citent plus cet outil. On retrouve là aussi une autre coutume didactique : le temps se construit par la connaissance de la chronologie : antériorité et postériorité des dates étudiées dans leur succession sans que la notion de simultanéité, les ruptures soient mises en évidence. La frise sert à « localiser » un événement dans une succession comme la carte sert en géographie à localiser un lieu. Si les élèves sont capables de repérer un événement par rapport à un autre, ils « savent se situer dans le temps ».

Déjà, pour cela, les maîtres devraient traiter à égale dignité toutes les périodes des programmes. Or, il n'en est rien. Aussi bien la recherche INRP que les remarques des corps d'inspection reprises par le rapport de l'IGEN insistent sur la faible place à l'école primaire du XIX^e et surtout du XX^e siècle. La frise est toujours incomplète. D'autre part, ceci est sans doute insuffisant pour acquérir des compétences solides dans le domaine temporel. Pour les maîtres, la prise de conscience de l'épaisseur du temps passe uniquement par des calculs mathématiques sur la durée de la Préhistoire ou du temps écoulé depuis Hugues

¹² Ibidem.

Capet. Face à ces trois grandes « difficultés » didactiques des maîtres, les manuels apportent peu de réponses.

2. LES MANUELS N'AIDENT PAS LES MAÎTRES À ENSEIGNER L'HISTOIRE

Parmi les manuels postérieurs à 1995, on peut considérer deux catégories d'ouvrages :

- Ceux qui sont conformes au programme de 1995 et sont utilisables dans l'esprit du programme de 2002 pour un certain nombre de thèmes identiques aux deux programmes. Les éditeurs les commercialisent toujours. Quatre collections ont été retenues : Hachette Nembrini, Bordas, Hatier, Nathan.
- Les collections qui ont été publiées ou modifiées de façon importante en fonction des programmes de 2002. Trois collections ont été alors retenues : Savoir Lire aux éditions Hachette, les ateliers Hachette, et la collection Magellan chez Hatier.

2.1. *Suprématie des documents sur le texte dans les manuels du premier groupe*

Ils accordent tous une très grande importance aux documents pédagogiques. En moyenne, pour chaque leçon, on peut compter 9 documents pour le Bordas, 17 pour le Hachette, 12 pour le Nathan, 4 pour le Hatier dont respectivement 63, 88 et 84 % et 50 % sont des images.

Pour tous les auteurs, le « document » est indispensable pour l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, mais il répond

d'abord à une coutume didactique. Dans les avant-propos des livres du maître, il n'est pas toujours précisé qu'une des finalités de l'enseignement de l'histoire est de développer l'esprit critique par le travail sur les documents. Ceux-ci et particulièrement l'image rendent la leçon « concrète » et frappent l'imagination des élèves. Seul, l'ouvrage des éditions Nathan, dans les avant-propos, justifie le travail sur les documents. Pour les auteurs, il faut « *apprendre à faire une distinction entre les traces du passé, qui témoignent de l'existence des hommes et des sociétés passées, des discours et des reconstitutions auxquels ces traces donnent lieu. Au-delà de l'intérêt qu'il peut y avoir à initier les enfants à la critique des sources, un travail permanent sur cette distinction trace/reconstitution participe à la formation d'une attitude chez l'enfant : esprit critique (ce n'est pas parce que c'est montré que c'est vrai), attitude de recherche (mais que peut signifier ce tableau, cette gravure?), préparation à l'acceptation de la diversité des interprétations (telle ou telle façon de représenter un château médiéval).* »¹³

Cependant, dans tous les manuels, y compris dans le Nathan, ces principes didactiques ne sont pas mis en œuvre. Les documents sont bien au cœur de la leçon. Ils sont censés servir à la fois à construire des compétences transversales sur la lecture d'images ou de textes, de graphiques, mais aussi ils doivent permettre aux élèves de mettre en évidence des connaissances historiques. Ils sont toujours identifiés mais l'exploitation proposée, en particulier, le questionnement, ne permettent pas d'aller jusqu'au bout de la démarche.

¹³ *Histoire*, collection Gulliver, cycle 3, Nathan, 1998, livre du maître, p. 4.

On peut distinguer deux types de documents : ceux qui se trouvent dans la première double page de la leçon¹⁴, plus nombreux, qui ont pour but de « problématiser », recueillir les « représentations initiales » des élèves sur la question qui va être traitée, servir de documents d'accroche à la leçon. Les questions posées sur les documents ont cette fonction.

Ceux qui sont présentés dans l'autre double page ont pour usage de permettre de dégager des connaissances historiques en lien avec le texte des auteurs du manuel occupant le reste de la double page. Pour cela, les documents sont interrogés. Les questions posées ont pour but unique de faciliter la lecture du document. Il ne s'agit que de questions de prise d'information dont la réponse se trouve soit dans le document lui-même, soit dans le texte voisin écrit par les auteurs du manuel. Le travail de réflexion sur la nature du document n'est pas souvent rendu possible par des questions adéquates.

Le questionnement que proposent les manuels, sur les textes et les images, au lieu de permettre de développer chez les élèves l'esprit critique par la mise en évidence de la notion de point de vue, ont exactement l'effet inverse puisqu'ils renforcent chez les élèves l'idée que puisque c'est dans les textes, c'est vrai. Donc, tout ce que la société leur montre, images, discours, etc. – à partir du moment

où ils sont issus d'une source que l'on peut penser fiable (médias, internet) – est vrai.

Si l'on reprend l'exemple du Nathan, ceci est d'autant plus étonnant que les documents pédagogiques du livre de l'élève permettraient d'aller jusqu'au bout de la démarche choisie. On peut prendre l'exemple d'une double page méthodologique intitulée « interroger des images »¹⁵. Ce travail est proposé à partir de l'exemple de deux images : une scène de rue dans l'Antiquité extraite d'une bande dessinée et le tableau de Lionel Royer, *Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César*. Une méthode d'analyse est proposée : *que représente l'image ? Qui a peint la scène ? Quelle est la date de la scène représentée ? Quand le tableau a-t-il été peint ?* À partir de ces deux exemples, les élèves vont découvrir qu'une image peut représenter une scène datant d'une époque et avoir été dessinée à une autre époque. Cependant, le travail s'arrête là et aucune exploitation pédagogique pour aller plus loin n'est proposée, en particulier sur la façon dont se constitue au XIX^e siècle l'image de Vercingétorix, héros romantique, ni pourquoi. Les questions s'arrêtent là où les problèmes commencent, au moment où l'élève pourrait réfléchir et donner du sens à ce qu'il voit, au moment où l'on pourrait passer d'une logique d'exposition des savoirs à une logique des apprentissages et de la réflexion. Jamais, aucun des manuels ne propose des questions qui permettraient cette mise en situation de réflexion de l'élève. Ceci est d'autant plus regrettable que la mise en œuvre du questionnement est un exercice extrêmement difficile pour les maîtres non « historiens » du premier degré. Les manuels pourraient jouer

¹⁴ À l'exception du Hatier, la maquette des manuels de ce groupe s'organise pour chaque leçon, autour de deux doubles pages auxquelles, de façon variable, peuvent être agrégées des doubles pages méthodologiques. La première double page comprend des documents introduisant la leçon. Sur la seconde, on trouve des documents accompagnés de questions sur les deux tiers de la surface de la page et le texte de la leçon avec le résumé sur le tiers restant. Le nombre de doubles pages varie selon les collections de 1 à 3.

¹⁵ *Histoire*, collection Gulliver, cycle 3, Nathan, 1998, livre de l'élève, p. 50.

là un rôle d'aide pédagogique évident et ne le font pas, même lorsque les auteurs, dans le livre du maître, comme cela est le cas pour le Nathan posent les bonnes questions.

Le texte de référence des auteurs du manuel occupe dans la double page de la leçon le reste de l'espace laissé libre par les documents, soit entre 50 et 25%. Il est très court: entre 1300 signes (Bordas) et 2700 signes (Hachette niveau 2), la médiane se situant autour de 2000 signes.

Pour trois collections sur quatre¹⁶, on trouve dans le texte des renvois aux documents présentés dans la leçon, mais ils ne servent qu'à illustrer le récit des auteurs de l'ouvrage. En même temps, le texte est là, au dire des auteurs, pour rendre les documents lisibles et faire entrer l'élève dans une démarche disciplinaire. Les auteurs du manuel Bordas écrivent: «*mais la démarche serait insuffisante sans les renvois permanents et réciproques dans les textes des leçons, les images proposées à l'exploitation en classe, les activités orientées vers la maîtrise progressive par les élèves de la complexité de leur environnement historique, social, politique, économique, culturel... Chaque ouverture disciplinaire est un palimpseste à déchiffrer sur lequel les élèves pourront laisser vagabonder leur imagination et croiser leurs savoirs... Cela suppose un dialogue permanent du document et du texte, élaboré dans sa spécificité disciplinaire ou implicative (le texte a été rédigé majoritairement au présent), de façon à introduire peu à peu les élèves à une écriture et à une démarche spécifique de la discipline historique.*»¹⁷

L'idée serait donc d'initier par ce texte les élèves à l'écriture de l'histoire. Le professeur d'histoire peut voir un renvoi aux travaux de Paul Veyne, de Michel de Certeau et de Paul Ricœur sur le sujet. Le professeur des écoles qui ne connaît que rarement ces références théoriques ne peut pas comprendre de quoi il s'agit. Dans ce manuel, comme pour les autres, la seule utilisation possible de ce texte auteur est de le faire lire aux élèves en illustrant la lecture par l'observation des documents. On retrouve ici la démarche pédagogique des manuels antérieurs à 1970¹⁸. Mais une telle démarche suppose un texte simple et adapté à de jeunes élèves. Or, cela n'est pas le cas. L'écriture même des phrases est tellement elliptique que celles-ci sont souvent incompréhensibles pour des élèves de dix ans.

On retrouve donc dans tous les ouvrages une hésitation entre deux démarches possibles: la première, orientée autour d'un travail sur des documents qui permettent, par un jeu de questions, de présenter l'objet et la problématique de la leçon et d'interroger des documents pour répondre à cette problématique et dégager des connaissances. Le texte-récit pourrait alors avoir la fonction de synthèse de la leçon, par la validation des connaissances issues du travail sur les documents et un élargissement avec l'ajout de ce que les textes ne peuvent pas dire. Cependant, ceci n'est pas possible en raison de l'orientation du questionnement vers la prise d'informations et la description du document et de l'inadaptation du texte au niveau des enfants. La démarche récit-documents illustrant celui-ci, conforme aux leçons antérieures à 1970, n'est pas non plus possible en raison de la difficulté de lecture du texte.

¹⁶ La collection Hachette est la seule exception.

¹⁷ *Terre d'Histoire*, cycle 3, Livre du maître, collection Bordas, 1997, p. 9.

¹⁸ Angéline Cesari Ogier, *op. cit.*, chapitre 14.

2.2. Les nouveaux manuels tentent d'établir un équilibre entre récit et documents

La mise en avant dans le programme de l'importance des objectifs de maîtrise de la langue oblige à poser la question de la place du récit et des documents dans l'enseignement de l'histoire. La question de la nécessaire utilisation des documents pour développer l'esprit critique, comprendre comment on fait l'histoire, est réglée, comme je l'ai montré plus haut, par les programmes eux-mêmes.

Certains manuels affichent une volonté de modifier le questionnement des documents. Dans les avant-propos de l'édition parue en 2006 de la collection Hatier, les auteurs indiquent qu'ils proposent des questions de réflexion indiquées aux maîtres par un symbole différent des « questions d'observation ». Dans la collection « *les ateliers Hachette* », les auteurs font un réel effort pour présenter des documents permettant de présenter sur un même thème, des points de vue différents avec des questions de réflexion.

Cependant, le texte auteur, tout comme dans la collection Hatier, de par la faible place qui lui est consacrée, reste, malgré des efforts pour simplifier le vocabulaire, toujours aussi réduit et allusif. Les auteurs présentent dans les deux cas, les usages possibles et identiques de leurs ouvrages : « *chaque leçon comporte un texte précis, concis, clair et accessible aux élèves de cycle 3, qui se limite aux savoirs essentiels nécessaires à l'école élémentaire. L'équilibre entre le texte et l'illustration permet à l'enseignant de choisir son approche : à partir de la leçon en s'appuyant sur les documents, ou à partir des documents pour construire la leçon avec sa classe.* »¹⁹

¹⁹ Histoire, cycle 3, collection Magellan, Hatier, 2006, p. 3.

On peut noter la disparition, sans qu'aucune explication ne soit avancée, de la phase de sensibilisation dans les ouvrages qui permet de mettre en évidence avec les élèves les points qui doivent être étudiés. Or, cette page de documents avait un intérêt didactique fondamental. Sans aller jusqu'à la mise en évidence des représentations des élèves pour bâtir une démarche d'apprentissage socioconstructiviste, ce que peu de maîtres font, elle permettait au moins, en début de séance de « mettre les élèves en appétit », de dégager le thème avec une interrogation qui peut être le « fil rouge » de la séance et dont la réponse serait apportée dans la trace écrite qui clôture la séance.

Dans ces ouvrages récents, la question de la place du récit est posée, en particulier dans un ouvrage des éditions Hachette publié en 2002 dans la collection « *Les savoirs de l'école* » sous la direction de Jean Hébrard. L'insistance des programmes de l'école primaire sur le « lire écrire » à travers toutes les disciplines et les instructions récentes sur l'importance de la maîtrise de la lecture à l'école primaire ainsi que la place de la question de « *histoire et récit* » dans les débats historiographiques actuels expliquent sans aucun doute la résurgence de cette question. On pourrait aussi ajouter la réapparition régulière dans l'opinion publique de la nostalgie d'un temps mythifié d'avant les années soixante-dix où l'histoire, par le récit et la leçon magistrale, était, pense-t-on, correctement enseignée²⁰.

²⁰ Les thèses en histoire de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire de Brigitte Dancel, Delphine Mercier, Angéline Ogier-Cesari montrent le contraire. Voir aussi Jean-Noël Luc, « Une réforme difficile, un siècle d'histoire à l'école élémentaire (1887-1985) », *Historiens et Géographes*, n° 306, septembre-octobre 1985, pp. 149-207.

Benoît Falaize, co-auteur de ce manuel, dans l'introduction du livre du maître, sans renoncer aux documents, justifie le choix de l'importance du récit, puisque cet ouvrage est présenté comme un « livre de lecture » : « nous avons voulu faire de ce manuel à l'usage des élèves un livre à lire, inspiré des derniers travaux scientifiques, des dernières thèses et avancées de la recherche historique, traduits en « langage d'enfants » pour reprendre l'expression d'Ernest Lavisse. Par notre pratique, corroborée par des recherches sur la lecture comme en sociologie de l'échec scolaire, il nous a semblé que plus nous étions dans une démarche de récit, plus les élèves en difficulté scolairement et démunis socialement et culturellement pouvaient s'y retrouver et construire du sens. Le récit aide à comprendre. »²¹

On trouve ici les pistes d'un débat sur l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire qui mériterait des éclaircissements et pour cela des travaux de recherche : intérêt, limites de l'utilisation des documents et du récit pour enseigner l'histoire à l'école élémentaire.

Enfin, sur la question de la structuration du temps et de la construction du temps historique, les manuels, les plus récents, comme les autres, considèrent que le seul enseignement des questions au programme dans l'ordre chronologique, la présence d'une frise en introduction de chapitre, la mention des dates, des personnages indiqués dans les programmes suffisent pour permettre aux élèves d'acquérir les notions en histoire d'antériorité, postériorité, simultanéité. Ainsi, ils vont être capables de caractériser les périodes historiques, repérer les continuités et les ruptures, avoir une claire conscience des durées.

²¹ *Histoire, Les savoirs de l'école, guide pédagogique*, cycle 3, Hachette, 2002, p. 4.

Les manuels reprennent donc les hésitations des maîtres sans apporter de réponses aux interrogations que ceux-ci se posent. Il apparaît qu'ils ne règlent pas les questions didactiques des enseignants. En France, la publication des manuels scolaires n'est soumise à aucune autorisation officielle. Les enseignants ont la liberté de choisir les ouvrages sur lesquels ils vont faire travailler leurs élèves parmi ceux que publient les éditeurs scolaires²². La concurrence est donc très forte, même si la concentration des maisons d'édition est grande. Le rôle de l'éditeur est de trouver le public le plus large possible pour chaque projet éditorial. Il doit publier des manuels dans lesquels les enseignants reconnaissent leur propre pratique pédagogique. Une publication innovante ne se vend pas. Les manuels ne sont pas seulement des outils pour aider à la mise en œuvre de pratiques cohérentes et conformes aux finalités de l'enseignement de l'histoire. Ils sont aussi et, d'une certaine manière, d'abord, des objets commerciaux. Les exemples d'auteurs de manuels déçus par les choix, les maquettes, les contraintes éditoriales, sont nombreux. Déclarer dans le livre du maître que le manuel peut être utilisé quelle que soit la démarche pédagogique choisie, est certes un argument de vente. Cependant, cela n'aide pas l'enseignant hésitant dans ses choix pédagogiques.

On comprend bien que les professeurs des écoles hésitent à investir dans l'acquisition d'une collection de manuels dont ils n'ont pas le mode d'emploi et qui ne les aident pas à régler les problèmes didactiques que leur pose l'enseignement de l'histoire. Ils préfèrent « bricoler » leur propre fiche pédagogique en photocopiant des extraits de différents

²² On se reportera ici à l'ouvrage d'Alain Choppin cité plus haut.

manuels, grappillant ici une image, là un texte, enfin ailleurs un paragraphe du texte des auteurs auxquels ils donneront le même statut et qu'ils interrogeront par des questions informatives larges²³.

Les ressources que leur offrent la toile et les procédés de copie par l'intermédiaire de l'outil informatique leur permettent de trouver les mêmes ressources : iconographie de meilleure qualité, textes documents ou textes de synthèse dont l'origine n'est pas toujours vérifiée.

Le manuel scolaire, qui a permis entre 1880 et 1930 de fixer et institutionnaliser la discipline scolaire historique à l'école élémentaire, selon des contenus qui ont peu varié jusque dans les années 1970, ne peut plus jouer ce rôle. Les théories de l'apprentissage, la recherche historique et ses méthodes, les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire ont en effet beaucoup changé. Le manuel constitue même un obstacle à l'évolution de la discipline historique, mettant en contradiction les finalités et les pratiques pédagogiques en usage, bloquant toute transformation permettant la mise en place d'un nouveau paradigme pédagogique en construction depuis les années 1970²⁴. Les professeurs des écoles ne peuvent, sans une aide et donc une formation initiale et continue efficace, maîtriser ces transformations qui leur permettraient de mettre en œuvre un véritable enseignement de l'histoire à l'école élémentaire. Les plans de formation initiale actuellement en vigueur dans les IUMF ne le permettent en aucun cas²⁵. L'en-

seignement de l'histoire à l'école élémentaire est ainsi sinistré et l'on ne peut être optimiste pour l'avenir de la discipline. ↵

²³ Voir recherche INRP, 2004.

²⁴ Angéline Ogier-Cesari, *op. cit.*

²⁵ Pour l'IUFM de Lyon, par exemple, la préparation au concours de professeurs des écoles comprend 60 heures pour les candidats ayant choisi l'option lourde histoire

géographie et 24 heures pour ceux qui ont choisi l'option légère. Il s'agit d'acquérir les connaissances factuelles enseignées à l'école élémentaire et celles des programmes scolaires du cycle 3. Pour la didactique pure reportée en deuxième année, 20 heures de formation sont prévues.

LES FONCTIONS DES IMAGES DANS LE MANUEL D'HISTOIRE *VIELE WEGE – EINE WELT (BEAUCOUP DE CHEMINS – UN SEUL MONDE)*¹

PETER GAUTSCHI, HEP DU NORD-OUEST & ALEXANDRA BINNENKADE, UNIVERSITÉ DE BÂLE

Les manuels d'histoire changent avec le temps². Ceci se remarque aussi à la manière d'utiliser les images. Il y a quelques années, les pages remplies de texte n'étaient aérées que par de rares gravures tandis qu'aujourd'hui ce sont les photos couleur qui dominent. Dans le matériel d'enseignement actuel, les images remplissent diverses fonctions. Elles doivent pousser à acheter, illustrer les textes, générer une multi-perspective. Mais surtout, elles doivent stimuler, encourager, étendre et diversifier l'étude de l'histoire. Dans le manuel d'histoire *Viele Wege – eine Welt*, les images permettent à l'élève de s'orienter dans un nouveau contenu, de mieux comprendre un nouveau thème, d'avoir une vue d'ensemble des connaissances fondamentales et d'ouvrir une voie vers un passé encore inconnu³. Ainsi employées, les images permettent aux élèves d'établir un rapport entre l'histoire et leur

propre situation, d'apprendre les méthodes d'appréhension de l'histoire, de saisir les rapports de développement des états sociaux et des changements dans le temps et de comprendre l'intervention humaine dans le processus progressif de la pratique sociale. Soigneusement sélectionnées et dotées d'un effet de réflexion, les images dans un livre moderne d'enseignement de l'histoire tiennent compte de ce que Ulrich Mayer et Hans-Jürgen Pandel ont déjà exposé il y a 30 ans: les catégories élémentaires de la didactique de l'histoire⁴.

1. COMMENT S'EST MODIFIÉ L'EMPLOI DES IMAGES DANS LES MANUELS D'HISTOIRE ?

En ce qui concerne les images, le manuel d'histoire, paru en 2005, *Viele Wege – eine Welt* est très différent de l'ouvrage *Denkwürdige Vergangenheit. Welt- und Schweizergeschichte*, paru aux mêmes éditions trente-six ans plus tôt⁵. Ce qui frappe immédiatement, c'est le grand nombre d'images du nouveau manuel.

¹ Première publication en allemand in Markus Bernhardt & al. (dir.), *Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag*, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag, 2006, pp. 104 – 118.

² Bases générales concernant les manuels d'histoire: Ursula A. J. Becher, «Schulbuch», in *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag, 1999, pp. 45-68. Jörn Rüsen, «Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts», *Internationale Schulbuchforschung*, 14/1992, pp. 237-250.

³ Plus de détails in Alexandra Binnenkade & Peter Gautschi, «Didaktisches Konzept des Lehrmittels ‚Menschen in Zeit und Raum‘», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1/2003 (Heft 1), pp. 197-212.

⁴ Ulrich Mayer & Hans-Jürgen Pandel, *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse*, Stuttgart, Klett, 1976.

⁵ Les deux ouvrages ont été édités par la maison d'édition de matériel scolaire du canton d'Argovie: Otto Müller, *Denkwürdige Vergangenheit. Welt- und Schweizergeschichte*, Aarau, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 1969. Regula Argast, Alexandra Binnenkade, Felix Boller & Peter Gautschi, *Viele Wege – eine Welt*, Aarau, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 2005.

Dans *Viele Wege – eine Welt*, il y a également de plus grands formats. Et, contrairement aux illustrations de *Denkwürdige Vergangenheit*, il s'agit en général de photos couleur. Les sujets choisis pour le nouveau manuel ont, eux aussi, changé. *Viele Wege – eine Welt* contient essentiellement des photos illustrant des actions – donc en premier lieu des personnes, et notamment des jeunes, avec lesquels les lectrices et lecteurs peuvent se comparer.

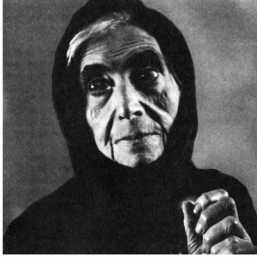
Mais les différences ne portent pas seulement sur la quantité des images, leur taille, les couleurs ou les sujets. Dans *Viele Wege – eine Welt*, les formes d'illustration sont également plus variées. Outre les images représentatives (représentations narratives comme peintures, dessins, gravures, affiches, caricatures, photographies, images de films), on rencontre des images abstraites (représentations graphiques comme des diagrammes, des graphiques, des cartes thématiques) ou des formes hybrides, c'est-à-dire des combinaisons de ces deux formes. Même si les représentations diffèrent par leur langage formel et exigent respectivement des instruments d'interprétation différents, elles n'en sont pas moins des supports d'information visuels qui peuvent donc être analysés à titre d'« images »⁶.

⁶ Pour des raisons pratiques, nous utilisons en allemand un autre terme que celui proposé par Hans-Jürgen Pandel dans son article publié dans le guide des méthodes pour les cours d'histoire: Hans-Jürgen Pandel, « Bildinterpretation », in Ulrich Mayer & al. (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts, Wochenschau-Verlag, 2004, p. 184. Nous nous référons essentiellement aux trois publications suivantes: 1. Klaus Bergmann & Gerhard Schneider, « Das Bild », in *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 1999, pp. 211-254. 2. Edda Grafe & Carsten Hinrichs, « Visuelle Quellen und Darstellungen », in Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik*, Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor, 2003, pp. 92-124. 3. Horst Gies, *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Cologne, Böhlau, 2004, pp. 239-254.

Outre la quantité et la forme des images, la manière de présenter les images et de les placer dans le texte a également changé. Dans *Denkwürdige Vergangenheit*, les illustrations sont neutres et les légendes brèves renforcent encore cette neutralité: « Scène du temps des Français », « Réfugiés vietnamiens », « Martin Luther King ». Les légendes, tout comme les images, n'invitent guère à regarder et raconter. Les images servent à illustrer le récit. Ainsi, par exemple, l'illustration à la page 214 de *Denkwürdige Vergangenheit* représente une vieille femme avec un foulard (p. suivante).

Il s'agit d'un portrait minimaliste, artistiquement éclairé – une photo noir et blanc. L'inconnue est totalement habillée de noir. Du fait du fort éclairage, les habits forment une surface noire uniforme dont il ne ressort que le visage et la main gauche. La photo intitulée « *Vieille Juive avant la déportation* » est la seule illustration dans le chapitre traitant de la Shoah. Sans la légende, on ne penserait guère que la photo se réfère à ce chapitre. Le texte autour de la photo forme un contraste frappant avec cette image sereine. Il s'agit du témoignage – original ou établi à cette fin – d'un Allemand anonyme qui décrit, sous forme résumée, l'arrivée de Juives et de Juifs au camp de Belzec, suivie de leur extermination. Deux sensations s'imposent au lecteur: l'exiguïté des lieux ou les victimes sont entassées et le bruit fait par leurs bourreaux. Par la juxtaposition de deux messages contradictoires, le texte contrecarre le caractère documentaire visé par la photo. Ce type de présentation ne permet pas de meilleure appréhension de la Shoah. En regardant plus précisément, l'image n'illustre pas le récit. Son interprétation ne conduit pas non plus à un message à même d'enrichir les informations du texte sur le plan de la compréhension historique. Par contre,

Auschwitz, schätzte, «dass mindestens 2 500 000 Opfer dort durch Vergasung hingerichtet wurden; eine weitere halbe Million starb an Hunger und Krankheit». Genaue Zahlen kennt man nicht, denn die Juden kamen waggonweise an und wurden nicht einzeln registriert. Ein deutscher Augenzeuge berichtet von einer solchen Ankunft in dem kleineren, ebenfalls polnischen Vernichtungslager Belzec:



Greise Jüdin vor der Deportation

Um sieben Uhr kam der erste Zug von Lemberg: 45 Waggons mit 6700 Menschen, von denen 1450 schon tot waren. Durch die vergitterten Luken schauten Kinder, entsetzlich bleich, die Augen voll Todesangst, auch Männer und Frauen. 200 SS-Männer reissen die Türen auf und peitschen die Leute heraus. Ein Lautsprecher gibt weitere Anweisungen: Sich ganz ausziehen, die Wertsachen am Schalter abgeben, die Schuhe zusammenbinden. Dann die Frauen und Mädchen zum Friseur, der ihre Haare mit zwei, drei Scheren-schlägen abschneidet und in Kartoffelsäckchen verschwinden lässt. Und jetzt setzt sich der Zug in Bewegung, alle nackt. Männer, Frauen, Kinder, Mütter mit Säuglingen an der Brust – sie kommen die Rampe herauf, zögern, treten ein in die Todeskammern, von den nachfolgenden geschoben und von den Lederpeitschen der SS getrieben. Viele beten. «Gut vollpacken» befiehlt der Lagerkommandant. Die Menschen stehen einander auf den Füßen. 700 bis 800 auf 25 Quadratmetern. Die Türen schliessen sich.

214

Anfänglich warf man die Toten in riesige Massengräber. Später baute man gewaltige Öfen, in denen täglich bis zu zweitausend Leichen verbrannt werden konnten. Auschwitz bekam deren vier.

Nach Angaben Eichmanns betrug die Zahl der ermordeten Juden – Männer, Frauen und Kinder – etwa sechs Millionen. Eine englisch-amerikanische Untersuchung nach dem Krieg bestätigte diese Zahl.

Auflehnung und Widerstand hinter den Fronten

In allen Ländern, die Hitler unterworfen hatte, schlossen sich mutige Männer und Frauen zum Widerstand zusammen. Sie verbreiteten aufrührerische Flugblätter, schädigten Verkehrsmittel und Kriegsmaterial, belieferten die Alliierten mit Nachrichten und setzten ihr Leben ein im Befreiungskampf. Vielerorts organisierten die verbotenen Arbeiterparteien, Sozialisten und Kommunisten, diese Untergrundbewegung. Andere Gruppen schlossen sich ihnen an; denn bei aller Verschiedenheit der Zukunftspläne waren sie doch einig im Hass gegen die Unterdrücker.

Natürlich galt ihr Kampf auch den eigenen Volksgenossen, die mit der Besatzungsmacht zusammenarbeiteten, den «Quislingens», die nirgends fehlten. Einzelne Regierungen halfen z. B. bei der Deportation der Juden tatkräftig mit, während die Bevölkerung mehrerer holländischer Städte aus Protest gegen diesen Terror sogar den Generalstreik wagte. Herzhafte Menschen boten den Verfolgten unter eigener Lebensgefahr ein Versteck und teilten monatelang das kärglich bemessene Brot mit ihnen; davon erzählt das ergreifende Tagebuch der Anne Frank. Die Deutschen rechneten in Holland mit 25 000 also Verborgenen. In Berlin wurden 5000 Juden so getretet.

Jeder Widerstand war aber lebensgefährlich. Bewohner einer russischen Stadt wurden erschossen, bloss weil sie russischen Gefangenen, die nackt durch ihre Gassen getrieben wurden, Brot zuwarfen.

In schwere Gewissensnot gerieten die Widerstandskämpfer dadurch, dass sie mit ihren Taten nicht nur sich selbst, sondern auch ihre Angehörigen und andere Unschuldige gefährdeten. Davon zeugen die unvergesslichen Namen Lidice und Oradour:

Im Mai 1942 verübten in Prag zwei tschechische Emigranten, die von den Engländern mittels Fallschirmen abgesetzt worden waren, ein tödliches Attentat auf Reichsprotektor Heydrich, den grausamen Organisator der «Endlösung». Da rächten sich die Nazis, indem sie 1300 tschechische Häftlinge hinrichteten, 3000 tschechische Juden zur Vernichtung nach dem Osten

215

Figure 1. Double page 214-215 de *Denkwürdige Vergangenheit*: l'image sert à illustrer le texte, mais ne transmet pas d'informations concrètes ou relatives au contexte. Le message est presque exclusivement émotionnel. Il ne ressort pas de l'image qu'il s'agit d'une « Vieille Juive avant la déportation ».

dans *Viele Wege – eine Welt*, l'interrelation possible entre le texte et l'image (dialogue) est employée sciemment en tant qu'instrument didactique.

Le changement qui s'est produit entre les années 70 et aujourd'hui est notamment très net dans le domaine des légendes. Elles sont maintenant nettement plus longues et libèrent les images de la neutralité qui leur était imposée dans l'ancien manuel. Elles thématisent l'image en soi, son type de représentation, les raisons de son choix, le contexte de sa création. L'image est devenue un lieu de dialogue: dialogue entre l'image et celle ou celui qui la regarde, entre l'image et le texte, entre «avant» et «aujourd'hui».

Enfin, les images du nouveau manuel s'accompagnent d'une part de questions qui

stimulent l'intérêt et d'autre part de paragraphes spécialement signalés visant à préparer les élèves à travailler sur des images. Au cours de leur étude à l'aide de ce manuel, ils approfondissent à chaque image leurs aptitudes et capacités, leur compétence visuelle et leur talent d'interprétation des images.

Pour les manuels d'histoire, les images constituent de nos jours un argument de vente beaucoup plus important qu'auparavant⁷. Le succès de *Denkwürdige Vergangenheit* lui venait de récits intéressants et instructifs sur le passé. Aujourd'hui, ce n'est plus suffisant. Des images sont nécessaires pour rendre les livres scolaires attractifs. Par le choix des illustrations, les auteurs et producteurs se placent sur

⁷ Bodo von Borries, «Das Geschichts-Schulbuch in Schüler- und Lehrersicht. Einige empirische Befunde», *Internationale Schulbuchforschung*, 17, 1995, pp. 45–60.

un marché et dans un cadre de discussion didactique, historiographe et politique. Leur manière d’implanter les images fait passer le message que ce matériel d’enseignement est moderne. L’usage des images reflète les préférences et les tendances dans la conception des livres scolaires et les rend ainsi reconnaissables dans leur lien avec le temps. Le grand nombre d’images, et notamment de photos, reflète simultanément la valeur des images dans notre culture quotidienne: l’illustration de plus en plus intense et colorée des livres scolaires est le reflet des nouvelles habitudes visuelles. Ces habitudes visuelles ont également une influence sur les exigences posées au matériel d’enseignement.

De nos jours, les images sont un élément formel plus important qu’auparavant pour les manuels d’histoire: elles structurent les pages. Par leurs couleurs, leur taille et leur disposition, elles ponctuent l’ensemble. L’agencement n’est pas seulement d’ordre formel, les images peuvent également servir d’outils visuels pour structurer des contenus. Les images permettent de visualiser les faits en transformant un contenu parlé ou écrit en message visuel ou en thématissant un tel contenu à un autre niveau. Les images servent fréquemment à illustrer et sensibiliser des contenus abstraits pour les rattacher au monde réel.

Dans les manuels scolaires modernes, les images génèrent une multi-perspective: cela peut signifier que divers aspects du même événement sont présentés, mais aussi que les images thématissent des plans, des histoires, des sentiments ou des faits qui ne sont pas abordés dans les textes ou qui sont en opposition avec ceux-ci. Cela peut finalement signifier que les images rendent compte du point

de vue de personnes qui ne sont pas mentionnées dans le texte ou reflètent une autre perspective: par exemple, en plaçant dans un paragraphe sur la mondialisation une photo de manifestants protestant contre elle.

Dans les manuels scolaires modernes, les images établissent un dialogue, par exemple, entre le texte et les documents. Dans *Viele Wege – eine Welt*, deux niveaux parallèles se retrouvent dans tout le manuel. Au niveau supérieur se trouvent les documents, c’est-à-dire le passé dont l’histoire est tirée. Au niveau inférieur se trouvent les explications et les interprétations des auteurs. Dans ce cadre, l’établissement d’un dialogue signifie que divers avis sont communiqués, venant tant d’acteurs historiques que d’historiennes et d’historiens. Du fait que les documents soulèvent des questions concernant les textes, il s’établit, grâce à ces deux niveaux parallèles, un dialogue entre les textes explicatifs et le niveau documentaire. D’autres opinions sont exposées, des régions dans lesquelles un processus a eu des effets différents sont présentées ou des parallèles sont soulignés. Le dialogue doit également être encouragé entre les (sous-)chapitres et les documents. Dans tous les cas, les questions et les exercices renforcent ces mises en relation.

En résumé, dans les manuels d’histoire, beaucoup plus que par le passé, les images sont désormais conçues de manière à encourager l’apprentissage.



Kim Phuc, Trang Bang, 8. Juni 1972. «Die schreiende Frau» ist heute ein Symbol für die Schrecken des Vietnamkriegs. Kim Phuc wurde durch einen Napalm-Angriff schwer verletzt. Sie wurde von ihrer Mutter auf dem Rücken getragen. Das Bild gewann den berühmten Pulitzer-Preis und rüttelte Frauen und Männer in den USA und Europa auf, gegen den Vietnamkrieg zu demonstrieren.



28 Jahre später: Kim Phuc zeigt das weltberühmte Foto von ihr an einer Tagung zu Gewalt gegen Frauen, die im November 2000 im spanischen Valencia stattfand. Es ist ihr Wunsch, dass das Bild als Protest gegen den Krieg eingesetzt werde. Sie habe als Kind bis zum Alter von zwölf Jahren nur Krieg erlebt. Die UNICEF ermahnte Kim Phuc 1997 zur Friedensbotschafterin. Kim Phuc: «Ja, ich vergesse, aber ich vergesse nicht, um zu verhindern, dass es so was wieder geschieht.»

cong mischten sich oft unter die Zivilbevölkerung und griffen von dort aus die amerikanischen Soldaten an. Diesen fiel es schwer, zwischen unbeteiligter Zivilbevölkerung und Vietcong zu unterscheiden. Ihre Vergeltungsgeschäfte gegen den Vietcong trafen daher oft unschuldige Frauen, Männer und Kinder.

Jählinger der Einsatz der amerikanischen Soldaten dauerte, desto lauter wurde in den USA die Kritik gegen den Krieg in Vietnam. Westliche Journalistinnen und Journalisten konnten damals noch fast unzensuriert über den Verlauf des Krieges berichten. Die Bilder und Reportagen von Vergeltungsgeschäften südvietnamesischer und amerikanischer Truppen lösten eine Welle der Empörung in der US-amerikanischen und europäischen Öffentlichkeit aus. Viele Menschen demonstrierten gegen den Krieg und verlangten den Abzug der amerikanischen Truppen aus Vietnam.

Während in Vietnam noch gekämpft wurde, handelten Vertreter beider Parteien einen Waffenstillstandsvertrag aus. 1973 zogen sich die amerikanischen Streitkräfte zurück. Der Krieg in Vietnam hörte damit jedoch nicht auf. Es kam zu einem blutigen Bürgerkrieg, der zwei Jahre später mit der Eroberung des Südens durch den kommunistischen Norden endete.

Folgen des Krieges

Im Vietnamkrieg verloren etwa zwei Millionen Vietnamesinnen und Vietnamesen ihr Leben. Rund 40 Prozent waren Zivilpersonen: Männer, Frauen und besonders Kinder, die zwischen die Fronten gerieten. Im Süden des Landes hinterließ der Krieg eine Million Witwen, 900 000 Waisen und eine halbe Million Kriegesverletzte. Über die Hälfte der Dörfer und Städte waren bombardiert und zum Teil völlig vertrieben worden. Ihre Bevölkerung hatte vor dem Krieg fliehen müssen.

Auf amerikanischer Seite fielen etwa 56 000 Soldaten, 30 000 wurden verletzt und etwa 2000 Soldaten vermisst. Wie unzählige Vietnamesinnen und Vietnamesen waren auch amerikanische Vietnamesen von den Auswirkungen des chemischen Entlaubungsmittels «Agent Orange» betroffen.

Der Vietnamkrieg hinterließ auf beiden Seiten ein schreckliches Erbe. Sieben Prozent des vietnamesischen Bodens waren durch chemische Kampfstoffe verunreinigt. Die Oberste von sieben Millionen Tonnen Bomben lagen im ganzen Land verstreut, zum Teil waren sie zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch nicht entfernt. Nach dem Krieg kamen etwa 50 000 beladene Frachter zur Welt. Die Beladungen sind unter anderem auf das giftige Agent Orange zurückzuführen. Die nordvietnamesische Regierung zwang die Bevölkerung des Südens in Sammelziehungslagern, in denen sie das kom-

munistische Gedankengut annehmen sollte. Sie verstaatlichten den Boden und die Industrie. Jahrelang gab sie fast die Hälfte des Staatsbudgets für die Rüstung aus und vernachlässigte die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung.

Die USA schädigen mit diesem Krieg ihr Ansehen in der Welt. Die amerikanische Öffentlichkeit beschliffte sich immer wieder mit der Aufarbeitung des Vietnamkrieges. Filme wie «Apocalypse Now» von Francis Ford Coppola leisteten dazu wichtige Beiträge. Robert McNamara, der als Außenminister seinerzeit den militärischen Einsatz in Vietnam befürwortete, sagte 1995 rückblickend: «We were wrong, terribly wrong.»

AUFRAGEN

- 13 Nenne stichwortartig sechs Stationen der vietnamesischen Geschichte von der Unabhängigkeit bis 1975.
- 14 Erkläre, wie die USA mit der sogenannten Containment-Politik ansetzte und wie sie ihre Ziele erreichen wollten.
- 15 Zähle einige Spätfolgen des Vietnamkrieges in Vietnam und in den USA auf.
- 16 Was könnte Robert McNamara gemeint haben, als er sagte: «We were wrong, terribly wrong?»
- 17 Welche Absicht stand hinter der Veröffentlichung des Bildes von Kim Phuc im Jahr 1972 (Abb. 23)?
- 18 Welche Absicht hat Kim Phuc, der Fotograf von Abb. 22, Seite 123, junge Vietnamesinnen und VietnamernheldInnen darzustellen? Für wen hat er diese Aufnahmen gemacht?

Figure 2. Double page 124-125 de *Viele Wege – eine Welt*: les images aident à apprendre, d'une part en permettant d'établir des rapports entre elles sans qu'elles ne perdent pourtant leur individualité; d'autre part, en servant de support d'informations qui se rapportent certes au texte, mais visent surtout à « ouvrir » et élargir celui-ci. Il s'établit ainsi à plusieurs égards un dialogue qui encourage l'apprentissage.

2. QUELLES SONT LES RÉFLEXIONS QUI POUSSENT À SÉLECTIONNER LES PHOTOS DANS LES MANUELS D'HISTOIRE?

Tandis que dans le livre *Denkwürdige Vergangenheit*, les pages remplies de texte n'étaient aérées que par quelques gravures, ce sont les photos couleur qui dominent aujourd'hui dans *Viele Wege – eine Welt*. Pour le chapitre d'introduction par exemple, nous – les auteurs du livre – avons choisi huit « icônes » photographiques sur le XX^e siècle. D'une part, ces images, plus ancrées dans la mémoire collective des adultes, doivent être communiquées aux jeunes. D'autre part, ces photos symbolisent une technique qui a

durablement marqué le XX^e siècle: par sa reproductibilité en masse et par le fait que la fraction de seconde immobilisée par cette nouvelle technique promettait d'offrir une nouvelle vision du monde. Le reportage en images saisissait de tout près le quotidien comme l'exceptionnel. La photographie a revalorisé le journalisme et renforcé sa position en tant que quatrième pouvoir dans la société. Les objets initialement uniques et précieux (les daguerréotypes), dont la fabrication laborieuse et coûteuse finissait par les rendre presque comparables à des peintures, ont fait place au cours du siècle à un produit accessible à tout le monde. Un art initialement réservé à un petit nombre s'émançipait dans le quotidien.

Nous vivons aujourd'hui dans un monde d'« images techniques ». Selon Norbert Bolz, spécialiste de la communication, la photographie est la « *grande image silencieuse* ». Au milieu du torrent de données déversées par la vidéo, les images numériques, le cinéma et la télé, la photographie est une communication paisible qui permet en quelque sorte de « souffler ». Tandis que les images animées génèrent un « *bourdonnement visuel* », l'image immobile a la force, par son abstraction, de se « *nicher dans notre mémoire et de créer quelque chose comme un souvenir* ». ⁸

Le souvenir est un élément important de la mémoire culturelle et il est directement lié aux objectifs et contenus de l'enseignement de l'histoire. Pour les images (comme bien sûr pour toutes les sources), une approche réfléchie est donc essentielle. Dans *Viele Wege – eine Welt*, les photos visent à encourager une conscience historique réfléchie. Pour notre part, notre choix a été guidé par les réflexions suivantes :

- les personnes sont au centre des images, alternativement en tant qu'individus isolés ou en groupe ;
- il est possible de s'identifier à certaines personnes représentées, ou au contraire de se distancer d'autres ;
- les images saisissent un moment crucial ;
- elles sont importantes pour la thématique traitée, mais excluent néanmoins tout voyeurisme ;
- elles peuvent, par leurs caractéristiques spécifiques, être thématisées en tant qu'images ;

⁸ Voir Norbert W. Bolz, *Eine kurze Geschichte des Scheins*; et Hans-Michael Koetzle, « Bilder lesen », in *Photo Icons. Die Geschichte hinter den Bildern*, Band 1., Cologne, Taschen, 2002, pp. 6-7.

- des rapports existent entre les images : les similitudes font remarquer les différences ; rapport signifie aussi opposition ;
- les images proviennent de différentes régions ; il n'y a pas que des images d'Europe ;
- il est tenu compte du genre : les filles et les femmes ne sont pas seulement présentées en victimes, les garçons et les hommes pas seulement figurés en maîtres, bourreaux ou acteurs actifs ;
- les images sont narratives, racontent une histoire ou incitent les jeunes à se poser des questions ;
- elles représentent des scènes de diverses sphères sociales : culture (quotidien, technique, musique, communication), pouvoir, économie ;
- les photos sont si possible en couleur.

Dans les livres scolaires, les photos doivent être accompagnées. La raison du choix de la photo doit être visible. Dans la légende, les élèves trouvent des aides à la lecture et des informations complémentaires sur l'image. Les questions et exercices contribuent à associer image et texte (sources et texte de l'auteur). Le but de cet ordre est de faciliter les associations pour, finalement, créer un dialogue. C'est pourquoi les légendes ont une grande importance :

- les images sont accompagnées d'un texte. La description doit pousser à observer l'image ; le bénéfice d'une description de l'image précise et systématique est évident ;
- ce texte est si possible de conception ouverte. Il doit laisser place aux propres questions et observations. C'est pourquoi les textes accompagnant les images abordent plusieurs thèmes. La légende ne constitue pas une description définitive.

Elle peut inciter à effectuer de nouvelles recherches;

- certains textes abordent des thèmes qui sont traités dans les chapitres suivants, d'autres complètent la sélection effectuée et d'autres encore illustrent, en préparation, des choses qui ne sont plus expliquées dans les chapitres;
- les images sont accompagnées d'informations qui signalent que l'image est une source et fournissent de premières indications en vue de son interprétation;
- les images sont thématiques en tant que communication: le texte reflète le genre et la fonction des photos.

Sur la base de ces critères, il se pose pour nous, auteurs de manuels d'histoire, la question suivante: pouvons-nous donner à l'image une fonction didactique dans le processus d'étude visé pour les élèves?

3. QUELLES SONT LES FONCTIONS DIDACTIQUES DES IMAGES DANS LE MANUEL D'HISTOIRE *VIELE WEGE – EINE WELT*?

Dans les livres scolaires modernes, les images visent beaucoup plus qu'avant à aider à apprendre. On pense immédiatement à leur fonction mnémotechnique (*dual channel*). Mais ce n'est qu'un aspect de l'aide à l'étude fournie par les images. Aujourd'hui, on emploie de manière ciblée des qualités qui sont spécifiques des images et qui les différencient d'autres sources, comme par exemple des textes. Un atout des images est tout d'abord leur simultanéité. Les images descriptives représentent notamment des situations qui, dans un texte, ne pourraient être rendues que de manière linéaire. Cela permet de les relier à

des canaux très différents que l'on peut, de là, continuer à suivre. Ensuite, elles ont leurs propres messages subtils basés sur le choix des couleurs, les contrastes (clair – sombre), les symboles ou diverses autres conventions (traits du visage, habillement). Troisièmement, les images peuvent fournir des informations qui manqueraient éventuellement dans des descriptions de la même situation. Pensons par exemple aux photos sur lesquelles l'arrière-plan apparemment pris involontairement révèle des scènes supplémentaires. Quatrièmement, les images peuvent aussi bien réduire la complexité en montrant « tout » d'un seul coup que dégager la complexité parce qu'elles incitent à poser des questions. Une cinquième qualité des images est l'émotion qu'elles recèlent et le rapport que l'on peut ainsi établir avec soi-même. Ces deux aspects peuvent être motivants et pousser à s'intéresser à un sujet. Sixièmement, les images offrent un contexte de narration qui peut être reflété parallèlement au texte écrit: comment l'histoire est-elle rendue dans un texte écrit, comment est-elle racontée dans une image (par exemple dans une caricature ou une affiche)? Septièmement, enfin, les images peuvent être employées dans un processus d'étude à des moments totalement différents. Elles peuvent former le point de départ tout comme la conclusion d'un thème. Selon leur emploi, ce sont des qualités différentes qui sont importantes.

Qui choisit des images pour un manuel d'histoire le fait donc de manière ciblée, en visant un processus d'étude qui doit être éveillé, soutenu, étendu ou achevé. Dans le livre *Viele Wege – eine Welt*, les images permettent à l'élève d'examiner un nouveau contenu, de mieux comprendre un nouveau thème, d'avoir une vue d'ensemble des connaissances

fondamentales et d'ouvrir une voie vers un passé encore inconnu.

A. Des images pour introduire un nouveau contenu

Dans *Viele Wege – eine Welt*, les images servent en premier lieu à exposer le thème aux élèves sous certains aspects choisis. Ceci est possible par une image originale ou modifiée. Une telle image sert d'incitation à la discussion, la conception et l'action. Les élèves sont poussés à discuter et réfléchir. Ces images font apparaître des problèmes et soulèvent des questions controversées. Elles éveillent la curiosité, sont irritantes et provocantes. Dans le cas idéal, elles éveillent le désir d'apprendre. Elles visent donc à aiguillonner

et initier un processus d'apprentissage. Il doit se produire un trouble productif. Le but est d'amorcer une discussion entre les élèves et les enseignants. Ces images représentent un moment historique concentré, de préférence une scène avec des personnes qui, par une référence à la vie réelle, éveillent l'intérêt des élèves. Dans ce cadre, la tâche des enseignants est d'éveiller, de renforcer, d'orienter la curiosité et l'envie des élèves d'en savoir plus sur le sujet. Ces images peuvent être examinées en profondeur, mais il n'est pas impératif de leur donner suite. Elles ne mènent pas à des réponses ou des solutions, mais elles génèrent des questions. Elles suivent une logique d'apprentissage modérément constructiviste. Dans un livre scolaire, la principale image de cette catégorie est celle de la couverture.



Figure 3. Double page 108-109 de *Viele Wege – eine Welt*. L'image en tant que clé du thème, accompagnée d'incitations à trois niveaux : à gauche, incitation à la discussion ; au centre, incitation à l'action créatrice ; à droite, incitation aux mises en scène et au théâtre.

B. Des images pour mieux expliquer un nouveau thème

Dans *Viele Wege – eine Welt*, les images servent ensuite d'exemple de compréhension du sujet. Maintenant, ce n'est plus la curiosité et le jeu qui dominent ; les élèves doivent pour la première fois se pencher en profondeur sur le sujet à l'aide de documents choisis. Ceci exige des aptitudes et capacités qui permettent aux élèves de réfléchir sur une image de manière autonome. Les élèves peuvent expérimenter et approfondir les démarches. Ils apprennent la grammaire de l'histoire et affinent leurs outils mentaux. C'est pourquoi les élèves trouvent pour leur démarche avec ces images des instructions précises. Ils cherchent eux-mêmes comment parvenir à des conclusions tout comme à des questions plus poussées. Ces images permettent d'appliquer le principe de plus en plus propagé ces dernières années consistant à transmettre pendant les cours non seulement un savoir, mais aussi des aptitudes méthodiques en vue de l'acquisition et de la mémorisation de ce savoir. Qui a appris, à l'aide d'un exemple, comment de telles images peuvent donner naissance à un savoir est à même d'étendre ces compétences à d'autres images. Qui prend conscience des chemins appréhendant la pensée et l'étude historique pourra également les appliquer correctement et sciemment dans d'autres situations.

Bien entendu, cette compétence méthodologique n'est pas une valeur en soi, mais ne vaut que dans le contexte de contenus historiques importants. Elle permet notamment d'adopter une attitude critique et autonome en relation avec les images. Néanmoins, les élèves ne s'exercent pas en la matière de manière abstraite, pour l'amour de la chose, mais à partir

d'un problème concret, directement lié au sujet traité. Cette formation vise à leur faire prendre succinctement conscience des opérations partielles de l'appréhension historique sur la base de documents choisis⁹. Ce n'est pas une démarche qui se réduit à présenter la méthode une seule fois. Il s'agit au contraire de s'exercer sans cesse à appliquer des approches et des démarches méthodiques. La compétence méthodique ne s'acquiert pas en une seule fois, mais se développe progressivement au cours de diverses phases de perfectionnement. Concrètement, cela signifie que, par exemple, grâce aux capacités et aptitudes méthodiques applicables à l'interprétation d'images, les élèves sont à même d'interpréter des images de plus en plus complexes (complexité croissante des documents), qu'ils le font de manière de plus en plus différenciée (différenciation croissante de la démarche) et qu'ils maîtrisent ces deux aptitudes de manière de plus en plus autonome (autonomie croissante/diminution de l'accompagnement magistral). C'est pourquoi la démarche répétée avec de telles images permet, avec un concept clair et un scénario favorable, une progression nette et consciente. Ceci exige premièrement que les images soient simples au début, puis deviennent de plus en plus variées et complexes en offrant de multiples perspectives et en étant plus difficiles à comprendre. Deuxièmement, ceci exige que les élèves commencent par apprendre un modèle

⁹ Waltraud Schreiber, « Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik », *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, 2002, pp. 18–43. Reinhard Krammer, « Über Versuche, reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichts zu implementieren und die dafür notwendigen Innovationen der Unterrichtspraxis in die Wege zu leiten », *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, 2002, pp. 137–157.

simple d'interprétation d'images, puis le différencient tout en élargissant leur vocabulaire et leurs connaissances des termes relatifs à la communication. La tâche des enseignants en relation avec les images de cette catégorie est de maintenir la curiosité et l'envie des élèves d'en savoir plus sur le sujet et de les aider sciemment et systématiquement à acquérir les capacités et aptitudes visées. Ceci se fait par l'enseignement, puis par la vérification du processus d'étude et le contrôle des résultats.

Avec cette catégorie d'images, les élèves doivent avoir une démarche volontairement méthodique. Dans le livre *Viele Wege – eine Welt*, nous exposons une telle démarche pour des jeunes de 16 ans à l'aide de la célèbre photo du ghetto de Varsovie¹⁰: les questions qui illustrent la démarche progressive sont suivies de réponses modèles qui fournissent une orientation aux élèves et mettent en lumière les aspects de l'interprétation d'images qui seraient restés dans le vague à partir des seules questions. Nous avons opté pour cette démarche avec des réponses modèles parce que la recherche pédagogique a prouvé la grande efficacité du « *modeling* ». Si un enseignant ou, ici, le livre expose comment résoudre une tâche cognitive, les élèves sont incités à essayer eux-mêmes les stratégies observées¹¹. Nous avons aussi choisi cette démarche parce qu'elle correspondait à notre objectif de former des élèves autonomes, à même, grâce au matériel d'enseignement,

¹⁰ Voir aussi Christoph Hamann, *Bilderwelten und Weltbilder. Fotos, die Geschichte(n) mach(t)en* (Hrsg), Berlin, Berliner Landesinstitut für Schule, 2001 ; Michael Sauer, *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden Unterrichtsverfahren*, Seelze-Velber, Kallmeyer, 2000.

¹¹ Voir par exemple Erwin Beck, TitusGuldemann & Michael Zutavern (Hrsg.), *Eigenständig lernen*, St. Gall, UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium, 1995.



Figure 4. Page 14 de *Viele Wege – eine Welt*: la célèbre photo de l'évacuation forcée de Juives et de Juifs par les occupants allemands à Varsovie en 1942 (à titre de modèle pour la formation méthodique).

d'approcher le passé et d'interpréter l'histoire par eux-mêmes. Pour la démarche volontairement méthodique avec les images visant la compréhension, nous proposons, pour des jeunes de 16 ans, de procéder ainsi:

Questionnement et réponses-types

Que vois-tu sur cette photo? Quelles personnes et quels objets peux-tu reconnaître? La photo est-elle structurée?

La première chose qui me frappe, c'est le gamin au premier plan à droite. Il a les bras en l'air. Derrière lui, un soldat dirige son arme sur le gamin. Avec le gamin arrive toute une série de gens à l'arrière-plan de la photo. Ils regardent en partie en direction du soldat

armé, mais aussi dans la direction opposée. Certains ont des sacs à provisions à la main, d'autres portent de gros paquets ou un sac à dos. Derrière les gens, il y a aussi des soldats.

Que ressens-tu en regardant la photo? À quoi te fait penser la photo?

À mon avis, on sent la peur dans la photo. Tant le gamin avec les bras en l'air que celui au centre de la photo me donnent l'impression d'avoir peur, comme s'ils étaient sur le point d'être battus. La femme devant à gauche jette aussi un regard inquiet vers le soldat armé. Les soldats et les civils n'appartiennent pas au même camp, ils sont adversaires ou même ennemis. J'ai l'impression que les gens sont chassés je ne sais où. Les soldats ont peut-être été les chercher dans les maisons, et maintenant ils doivent partir d'ici.

Qu'est-ce que la photo pourrait représenter? En as-tu une idée ou le sais-tu précisément, grâce à la légende, ou parce que tu as cherché dans le dictionnaire ou sur Internet? Qu'apprends-tu sur le passé grâce à cette photo?

D'après la légende, la photo représente l'évacuation forcée de Juives et de Juifs par les occupants allemands à Varsovie en 1943. A Varsovie, il y avait un ghetto. Pendant la Seconde Guerre mondiale, les ghettos étaient des lieux où les occupants allemands rassemblaient les Juives et les Juifs. Toutes les personnes juives vivant à Varsovie ou aux alentours, soit environ 400 000, ont donc été transférées au ghetto de Varsovie. Il leur était interdit d'emporter plus de 25 kg d'affaires. Les Juives et Juifs vivant là-bas risquaient la mort s'ils quittaient le ghetto. Le 19 avril 1943, environ 60 000 habitants du ghetto de Varsovie se sont révoltés contre les occupants

allemands. Les nazis ont alors décidé d'anéantir le ghetto de Varsovie. Ceux qui ne furent pas tués pendant la révolte furent déportés dans les camps d'extermination de Treblinka ou Majdanek où ils furent exterminés. La photographie représente donc sans doute des gens chassés de leurs cachettes et rassemblés en vue de leur évacuation. Je suppose que la majorité des gens que l'on voit sur la photo ont été tués par les nazis.

De quel genre d'image s'agit-il? Quel a pu en être le but?

Il s'agit d'une photographie représentant un événement. Il est probable qu'elle n'a pas été prise par des Juifs. Ils étaient inquiets et avaient peur et n'avaient donc ni le temps, ni l'envie, ni la possibilité de prendre une photo. La photo n'a donc pas été prise dans la perspective des victimes, mais dans celle des soldats. C'est une photo prise par les bourreaux. Il est possible qu'un photographe ait été chargé de prendre la photo pour montrer le succès des soldats allemands. Peut-être est-ce l'œuvre d'un soldat qui voulait garder le souvenir de cet instant – les motivations des photographes ne sont pas claires.

À partir de cette photo, que voudrais-tu savoir sur le passé? Que voudrais-tu savoir sur l'histoire de cette photo?

Temps: Que s'était-il passé avant? Comment se fait-il qu'il y avait un ghetto à Varsovie? Existait-il depuis longtemps? Que s'est-il passé après? Que sont devenus les gens? Qu'est devenue la photo?

Espace: Où se trouve Varsovie? Y avait-il des ghettos dans d'autres villes?

Société: Qui vivait dans les ghettos?

Pouvoir: Qui voulait les ghettos? Qui dirigeait

les ghettos? Quels sont ceux qui n'avaient rien à dire?

Économie: Quel travail faisaient les habitants des ghettos? Pouvaient-ils s'acheter à manger?

Culture: à quoi ressemblait la vie quotidienne dans les ghettos?

Réalité: y a-t-il d'autres images de cet instant?

C. Des images pour donner une vue d'ensemble

Troisièmement, les images de *Viele Wege – eine Welt* servent aux élèves de points de cristallisation d'événements majeurs. De telles images s'accompagnent de questions cognitives auxquelles les élèves peuvent répondre après la lecture attentive d'un texte explicatif. Les élèves doivent connaître les grands moments du passé. Ces images s'accompagnent de questions de compréhension. Les élèves doivent remanier le savoir acquis, le restituer avec leurs propres mots, le résumer ou le restructurer. Elles s'accompagnent aussi de questions d'application qui poussent les élèves à utiliser ce qu'ils ont appris pour de nouveaux sujets. Enfin, les élèves sont confrontés à des questions d'appréciation qui les poussent à interpréter et à juger ce qu'ils ont appris dans leur propre perspective. Les questions se réfèrent à une image, mais peuvent aussi aller au-delà. Les images de cette catégorie sont donc des «prises multiples». Elles peuvent valoir pour elles-mêmes, mais elles peuvent aussi se rattacher à d'autres sujets ou matières.

Les élèves ne doivent pas trouver eux-mêmes ce qu'ils doivent savoir. Un bon manuel d'histoire le leur expose. Il leur est fourni un tout que les élèves apprécient, pénètrent et fixent.

Ces images peuvent former une correspondance avec le texte de l'auteur. Elles peuvent confirmer, visualiser, compléter ce texte, mais aussi le contredire ou le remettre en question. Le rapport entre de telles images et le texte les accompagnant met en évidence la manière dont, dans les sciences sociales, le savoir est accumulé et réfléchi. Les élèves et les enseignants sont ainsi conviés à voir diverses perspectives et à engager le dialogue. Ils voient ce qu'ils lisent sous un nouveau jour, ils changent de perspective.

Avec de telles images, les maîtres peuvent enseigner ou faire reconstruire le savoir scolaire élémentaire, ou ils peuvent combiner les deux. Qui instruit fera analyser les images, qui fait reconstruire aura une démarche synthétique et qui combine les deux cherchera un arrangement se référant aux deux procédés.

En relation avec les images de cette catégorie, il est important de mentionner le travail dit de portfolio. On entend par portfolio un dossier d'étude et de qualification qui documente les compétences acquises et les résultats obtenus¹². Le but de ce travail est, d'une part, d'enregistrer et de documenter les connaissances acquises. Il s'agit, d'autre part, de signaler de nouvelles voies allant au-delà des connaissances scolaires élémentaires. Ce travail soutient en outre l'acquisition de la compétence fondamentale consistant à réfléchir à sa propre étude. Le portfolio raconte l'histoire de l'étude, illustre le processus d'étude et l'état des connaissances des élèves. Toutefois, il ne doit pas seulement servir à la qualification, mais aussi aider les élèves à apprendre. Il stimule en outre le travail métacognitif du

¹² Peter Adamski, «Portfolio im Geschichtsunterricht», *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 54, 2003, pp. 32-50.

processus d'étude, c'est-à-dire la réflexion sur les acquis. Pendant le travail sur le portfolio, les élèves se penchent sur les sujets déjà traités, mais aussi sur de nouveaux contenus, et observent en même temps leur processus d'étude en essayant de lui donner un sens. Ils apprennent à étudier de manière plus autonome grâce à l'extension et à la différenciation de leur répertoire stratégique, cognitif et métacognitif; et aussi grâce à leur prise de conscience métacognitive. Ceci facilite et assure un travail de portfolio, car les élèves font leur propre approche de l'objet d'étude ou du sujet choisi sur la base de leur propre documentation. Elle suscite des questions et des incitations partiellement tirées des divers chapitres. Les élèves élaborent la documentation pendant ou après le traitement du sujet. Avec les images, les jeunes écrivent par exemple une lettre aux personnes visibles sur l'image ou recueillent et commentent des articles de presse. Ils rassemblent les documents dans un dossier dénommé portfolio, un cahier ou un classeur. Les enseignants dirigent le travail et donnent une appréciation sur ce qui a été effectué ou reste à faire. Ainsi, le travail de portfolio dresse en même temps un pont entre le nécessaire et le désirable. Il sert également à stimuler les acquis aux élèves¹³.

D. Des images pour ouvrir de nouvelles perspectives

Quatrièmement, les images de *Viele Wege – eine Welt* ouvrent aux élèves de nouvelles

¹³ Peter Gautschi, « Lernumgebungen zur Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins », in Bernd Schönemann & Hartmut Voit (Hrsg.), *Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen*, Idstein, Schulz-Kirchner Verlag, 2002, pp. 66-83. Peter Gautschi, *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*, Buchs, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 2005 (3^e édition remaniée), pp. 162 et suivantes.

perspectives. Les intéressés peuvent suivre les traces qu'ils ont eux-mêmes choisies. Après l'observation, l'action et la pensée, les images visent la dimension affective. Pour ces images, il n'y a pas besoin de questions dans les livres. Comme pour les images servant à l'examen d'un nouveau contenu, c'est l'aspect constructiviste de l'étude qui domine. Ici aussi, on mise sur l'intérêt des jeunes. Les bonnes images de cette catégorie sont narratives et incitent les jeunes à apprendre. Ceci met en évidence le fait que ce type d'images peut aussi servir à l'examen d'un nouveau contenu.

4. UNE IMAGE EST SIMULTANÉMENT UNE IMAGE ET UNE AIDE À L'ÉTUDE

Les images peuvent, à beaucoup d'égards, aider à l'étude. Par leur simultanéité, elles offrent de nombreuses possibilités de rejoindre d'autres thèmes et matières. Elles n'exposent pas seulement des faits, mais relèvent, par les relations entre les divers éléments qu'elles contiennent, du domaine du narratif. Les images réduisent et dégagent la complexité, incitent à poser des questions et, par leur côté émotionnel et la possibilité de s'y retrouver personnellement, suscitent la motivation. Elles obéissent à des lois visuelles spécifiques qui mènent à tirer subtilement des conclusions auxquelles des textes ne parviendraient, le cas échéant, que de manière beaucoup plus difficile et qui pourraient rester isolées avec une démarche méthodique de réflexion.

L'intégration d'images dans un livre scolaire se base sur leur effet de réflexion. Les images sont d'abord prises au sérieux en tant que source d'information sur le passé et élément de liaison possible avec le présent. Si une

image est une image, cela signifie qu'elle est prise au sérieux, avec ses qualités visuelles spécifiques. À cela s'ajoute bien entendu la démarche méthodique pendant le cours qui renforce la compétence visuelle des élèves. Ces aptitudes et capacités peuvent varier. La fonction d'une image dépend donc du niveau scolaire des élèves. Selon les connaissances méthodiques préalables de l'élève, et selon le lieu didactique où l'image intervient, celle-ci sera accompagnée de manière différente par l'enseignant.

Mais la fonction d'une image dépend aussi de l'image en soi¹⁴. Toutes les images ne sont pas adaptées aux quatre fonctions, et il y a des images qui ne sont utilisables pour aucune fonction et n'ont donc pas leur place dans un livre scolaire. Une telle appréciation est l'une des tâches majeures des auteurs de manuels d'histoire. La manière dont sera utilisée une image pour l'étude de l'histoire dépend des auteurs du livre. Ce sont eux qui sélectionnent les images et décident de leur fonction. Ils ont donc une grande responsabilité et une grosse influence sur la conception de l'ouvrage.

Si les auteurs parviennent autant à prendre au sérieux les images en tant qu'images qu'à initier des processus d'étude à l'aide d'images, alors les images permettront aux élèves de faire la relation entre l'histoire et leur propre situation, d'apprendre les méthodes d'appréhension de l'histoire, de saisir les développements des rapports sociaux et des changements dans le temps et de comprendre l'intervention humaine dans le processus progressif de la pratique sociale. Soigneusement

sélectionnées et dotées d'un effet de réflexion, les images dans un livre moderne d'enseignement de l'histoire réalisent ce que Ulrich Mayer a déjà exposé il y a 30 ans: la prise en compte des catégories élémentaires de la didactique de l'histoire. ↻

Auteurs

Peter Gautschi, professeur, chef de formation, didacticien de l'histoire, Haute école pédagogique du Nord-Ouest, Blumenhalde, Küttigerstr. 21, 5000 Aarau, peter.gautschi1@fhnw.ch

Alexandra Binnenkade, lic. phil., historienne, Séminaire historique de l'Université de Bâle, Hirschgässlein 21, 4054 Bâle, alexandra.binnenkade@unibas.ch

¹⁴ Voir aussi Michael Sauer, *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden Unterrichtsverfahren*, Seelze-Velber, Friederich, 2000.

L'UTILISATION DIDACTIQUE DU JEU DANS LE CADRE DE L'HISTOIRE ENSEIGNÉE¹

ELENA MUSCI, ASSOCIATION *HISTORIA LUDENS*, ITALIE

1. INTRODUCTION

Presque vingt ans après les premières expériences de jeux dans le cadre de la didactique de l'histoire en Italie², de nombreux jeux « éducatifs » ont été créés et de multiples études ont été réalisées. Plus précisément, le présent travail s'insère dans le sillage des études, des réflexions et des pratiques didactiques développées par Antonio Brusa et l'Association *Historia Ludens*³.

En dépit de la multiplicité des expériences, ce domaine reste marqué par un certain ostracisme. L'opinion la plus courante consiste à penser que « l'étude est une chose sérieuse » et, comme toute chose sérieuse, porte en soi de la difficulté, de la sueur et, pourquoi pas, de l'ennui. Le jeu se présente, à l'inverse, comme l'un des outils de formation qui peuvent

transformer l'étude en une démarche stimulante, riche de plaisir, d'aventure et, pourquoi pas, de divertissement.

2. UN JEU PEUT-IL ÊTRE DIDACTIQUE?

L'une des principales objections à l'introduction du jeu dans le cadre scolaire consiste à souligner le fait que, dans ce contexte, il ne pourrait pas être mobilisé gratuitement.

Un jeu, comme le suggère Arnaldo Cecchini⁴, est « une activité plaisante qui a une fin en soi, qui est soumise à des règles mais choisie librement, se déroule dans un monde simulé et a la victoire pour objectif »⁵. Cela dit, est-il possible de forcer les élèves à jouer ? De les faire se divertir bien qu'ils sachent qu'ils sont en train de « jouer » parce qu'ils doivent apprendre quelque chose ?

Il n'y a pas de doute que, relié à une discipline scolaire, et dès qu'il est proposé par un

¹ Cet article est la traduction d'une version mise à jour de l'article d'Elena Musci, « Il laboratorio con i giochi didattici », in Paolo Bernardi (dir.), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Turin, UTET Università, 2006, pp. 226-239.

² Voir Arnaldo Cecchini & al., *I giochi di simulazione nella scuola*, Bologne, Zanichelli, 1987 ; ou aussi Antonio Brusa, « Uno, dieci, cento marescialli », in *La guerra. Fare scuola. Quaderni di cultura didattica*, Florence, La Nuova Italia, 1988, pp. 75-85.

³ L'Association, formée d'universitaires et de spécialistes de didactique de l'histoire auprès de l'Université de Bari développe des instruments et des parcours didactiques. On peut la contacter en écrivant à : historialudens@hotmail.com.

⁴ Arnaldo Cecchini, « Il gioco tra game e play », in Arnaldo Cecchini & Pinuccia Montanari, *I mondi del nuovo millennio*, Molsetta, Edizioni La Meridiana, 1993, p. 10.

⁵ Sur le thème de la victoire comme élément essentiel de la définition d'un jeu, on peut adopter plusieurs positions. Des situations comme les jeux de rôle (voir plus loin), de narration (voir la sitographie) ou de nature coopérative, proposés par exemple par Sigrid Loos, contiennent en soi un concept de victoire qui n'est pas relié à un seul individu, mais au résultat du jeu en tant que tel : on gagne si le groupe a accompli sa tâche.

enseignant, le jeu perd une part de cette gratuité et de cette liberté de choix qui le caractérisent en tant qu'activité indépendante. Toutefois, s'il est bien géré, il peut conserver tous les caractères qui le rendent plaisant.

Il s'agit par exemple d'éviter qu'il soit alourdi par des exercices « classiques » qui l'associeraient à la rigidité habituelle du système scolaire. Il devrait en effet correspondre à un moment particulier en soi, une occasion de susciter l'intérêt des élèves, de les ouvrir mentalement, pour réfléchir à leurs propres expériences et, surtout, pour qu'ils se divertissent.

En somme, « *un jeu utilisé pour éduquer doit être un vrai jeu et son premier objectif de créer un monde, un environnement, un comportement, en développant le goût pour le plaisir et, avec lui et en lui, la curiosité, l'audace, la combativité, la coopération, la détermination [...]. L'éducation est véhiculée par le jeu de manière inconsciente mais efficace, par jeu, justement. Ce qui ne veut pas dire sans effort: en jouant, on transpire, on accomplit des efforts, on accepte le stress; mais c'est une fatigue choisie en toute connaissance de cause. L'ennui, la répétition, la fatigue, la ténacité dans le jeu ne sont pas oppressifs, autoritaires, éternels. Apprendre à jouer et jouer conduisent en fin de compte non seulement à des compétences, mais aussi à des notions et à des savoirs. Mais il revient à l'initiateur du jeu d'y parvenir dans le cadre d'un beau jeu, d'un vrai jeu.* »⁶

Il lui revient aussi, et surtout, de réussir à faire émerger, dans un moment ultérieur, les notions et les connaissances qui sont contenues dans le jeu. Cette posture consiste en fait

⁶ Arnaldo Cecchini, « Chi ha paura dei videogiochi? », in Anna Paola Tantucci & Ebe Cecinelli, *Europa Ludens*, Molfetta, Edizioni la meridiana, 2000, p. 37.

à proposer à l'école un jeu éducatif, dans le sens d'un jeu joué, suivi d'une analyse approfondie (debriefing) de la partie».⁷

Par ailleurs, en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, il est important d'insérer des jeux véritables, créés expressément pour le contexte de formation ou pour être réadaptés *ad hoc*, afin de ne pas faire passer pour des jeux des activités d'aspect « ludiforme »⁸ qui seraient des exercices parés d'une vague dimension ludique. D'une part, parce que les élèves se sentiraient trompés, d'autre part et surtout, parce que contrairement à ces exercices, **l'usage d'un jeu d'histoire permet de développer des capacités qu'il serait très difficile d'acquérir autrement, à court terme, ainsi que des connaissances d'histoire qui seraient très difficiles à atteindre d'une autre manière.**

3. LE DEBRIEFING

Le terme de *debriefing*, dont l'origine est militaire, est désormais d'un usage commun parmi les experts de didactique ludique. Il correspond à l'après-jeu, c'est-à-dire à la **restructuration cognitive de l'agir ludique**⁹, ce moment essentiel du jeu éducatif au cours duquel les élèves s'arrêtent pour réfléchir et

⁷ Arnaldo Cecchini, « Ancora Homo Ludens », in Arnaldo Cecchini & al., *I giochi di simulazione nelle scuola*, Bologne, Zanichelli, 1987, p. 24.

⁸ Pour Visalberghi, ce qui est « ludiforme » correspond à ces activités de jeux qui ont un caractère ludique, joyeux, mais qui n'ont pas de fin en soi. Dans ce sens, le jeu se réduit à un support pour séduire l'élève. Voir Aldo, Visalberghi, *Esperienza e valutazione*, Turin, Taylor, 1958.

⁹ En Italie, les réflexions sur le *debriefing* sont parties de Paolo Marcato, Cristina Del Guasta & Marcello Bernacchia, *Gioco e dopogioco*, Molfetta, Edizioni la meridiana, 1995.

faire émerger ce qu'ils ont activé au cours de la phase ludique.

« *Le processus de debriefing peut être défini comme une réflexion à voix haute que le groupe effectue au terme de l'activité pour métacom-muniquer sur les points forts et les points faibles du travail accompli et que les joueurs effectuent individuellement en réfléchissant à leur contribution personnelle ou aux erreurs individuelles commises dans le cadre du travail de groupe.* »¹⁰

L'**erreur**, dans ce « mécanisme », revêt une **signification qui n'est pas pénalisante**: alors que le jeu constitue déjà un moment d'où l'on peut repartir et reconsidérer ses propres stratégies, sa réévocation dans l'après-jeu permet de reparcourir les dynamiques mobilisées, d'accomplir des analogies immédiates avec l'argument historique considéré et de comprendre pourquoi une stratégie s'est révélée efficace. Pourquoi, par exemple, un voyage accompli de Corinthe vers les rives de la Grande Grèce en 710 av. J.-C. est beaucoup plus périlleux en naviguant en haute mer.

Réaliser un bon *debriefing* mène à sortir en toute conscience du micromonde dans lequel le jeu émerge. **Le rôle de l'enseignant est fondamental: il doit conduire le groupe avec compétence, en respectant le désir des joueurs de raconter leur propre expérience et, en même temps, en redonnant à celle-ci son contexte historique.**

4. JEU ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

4.1. Les caractéristiques d'un jeu d'histoire

Pour les élèves, le jeu représente un monde fermé à explorer. **Les règles de son fonctionnement, les imprévus possibles, le scénario dans lequel se mouvoir, les comportements des camarades et des adversaires, les cycles et les temporalités de jeu: ce sont bien là les contenus à apprendre.**

Dans un jeu d'histoire, en réalité les dynamiques relationnelles qui s'établissent entre les joueurs simulent, le plus fidèlement possible, les dynamiques des relations sociales décrites par le modèle historique proposé¹¹. C'est ainsi qu'un paysan de la Grèce classique n'offensera pas manifestement un noble sans s'attendre à une punition; quant à un roi, il ne dialoguera amicalement qu'avec ses pairs et devra en même temps s'attendre à ce qu'ils le trahissent, etc.

Autant un jeu se présente, de ce point de vue, comme une **référence**, autant il est utile à l'enseignement/apprentissage de l'histoire; **à chacun de ses éléments (personnages, environnement, règles, imprévus, relations, échanges, événements) correspond un aspect de la réalité qu'il entend représenter**¹².

C'est ici que se met en évidence la **relation indissociable entre la recherche historique et l'expérimentation didactique**. D'où le fait que les reconstructions banales de scénarios

¹⁰ Elena Musci, « Il debriefing », in Arnaldo Cecchini & al., *Un laboratorio per giocare*, Matera, Arti Grafiche Edoardo Liantonio, 2001, p. 33.

¹¹ Antonio Brusa, *Guida al manuale di storia*, Rome, Editori Riuniti, 1985.

¹² Antonio Brusa & Luciana Bresil, *Laboratorio*, vol. 2, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1995, p. 181.

historiques, plus ou moins fantaisistes, où l'histoire devient « une terre vierge des sentiments les plus élémentaires »¹³, sont à éviter fermement dans un contexte de formation.

Un bon jeu d'histoire permet aux participants de vérifier sur un plan expérimental qu'un processus historique donné n'est pas le résultat déterminé de relations de cause à effet, mais le produit toujours renouvelé de confrontations, de forces et d'intérêts contradictoires : **comme l'histoire elle-même, il permet toujours de penser à d'autres issues, à des fins alternatives, à d'autres vainqueurs possibles.**

La présence du rôle de l'historien dans les équipes de joueurs permet, dans la phase de *debriefing*, de faire connaître les différents vécus, et donc les différentes histoires.

En résumé, voici quelques caractéristiques propres à ce type d'activités. Un jeu d'histoire doit être¹⁴ :

- **divertissant et captivant** ;
- **compétitif ou collaboratif, chargé de tension.** « *Il doit constituer une occasion de vivre jusqu'au bout un risque simulé duquel on puisse sortir indemne* » ;
- **bref** : au maximum trois ou quatre heures entre jeu et *debriefing* ;
- **organisé dans tous ses aspects.** L'animateur doit être prêt à répondre de manière appropriée aux situations les plus inattendues ;
- **correspondant à l'âge et au niveau des participants.** *Un jeu, même s'il est créatif et*

divertissant, doit toujours être conçu en fonction de la maturité chronologique, physique et mentale des joueurs »¹⁵ ;

- **basé rigoureusement sur des sources historiques et des reconstructions historiques** avisées qui, sans être ni orthodoxes, ni dominantes, soient reconnues par la communauté des historiens ;
- **jouable sans que le sujet ne détienne trop d'informations sur l'argument.** Le jeu doit présenter un monde historique à découvrir et explorer ; et comme les participants ont peu de temps pour en découvrir et en comprendre les mécanismes, il doit avoir un règlement clair et simple ;
- **reproductible dans n'importe quel contexte**, y compris avec un seul enseignant.

4.2. Jeux d'histoire : objectifs, capacités et compétences

Les expériences de jeux d'histoire mobilisent autant des compétences et des capacités transversales que des objectifs spécifiques de l'enseignement/apprentissage des sciences sociales, en particulier de l'histoire. On soulignait déjà dans les années 80 la nécessité de comprendre la complexité de chaque fait historique pour ce qui avait trait au *savoir* ; le *savoir chercher* et lire les sources pour pouvoir établir des jugements historiques et la maîtrise d'une rigueur méthodologique pour ce qui concerne le *savoir faire* ; le dépassement de l'égoïsme en matière de *savoir être*¹⁶.

¹³ Umberto Eco, à propos du jeu de rôles « Dungeons and Dragons », dans « Dieci modi di sognare il medioevo », in *Sugli specchi e altri saggi*, Milan, Bompiani, 1985.

¹⁴ Francesco Impellizzeri, « Il gioco nella programmazione di storia », in Antonio Brusa, *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante per il primo anno*, Milan, Paravia-Bruno Mondadori, 2004, pp. 79-80.

¹⁵ Rosa Grazia Romano, *Il gioco come tecnica pedagogica di animazione*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2000, p. 96.

¹⁶ Voir Giovanni Sciacovelli, « Rappresentazione schematica del testo ministeriale », in Clotilde Pontecorvo (dir.), *Insegnare con i nuovi programmi nella scuola elementare*, Milan, Fabbri editori, 1987, p. 28.

D'un point de vue didactique, on peut donc utiliser le jeu pour l'enseignement de l'histoire en poursuivant les objectifs suivants :

4.2.1. *Savoir*

- a) *Approcher des recherches historiographiques innovantes.* Les jeux peuvent être une occasion de faire vivre la recherche historiographique comme un processus de formation de la connaissance du passé qui n'est pas univoque.
- b) *Connaître la terminologie historique appropriée.* Les élèves, en jouant avec des personnages et des aspects spécifiques d'un contexte, associent directement les nouvelles significations, inconnues jusque-là, avec les éléments ludiques. Le scribe, l'homme politique, le marin, l'esclave deviennent des figures significatives dans l'imaginaire de la classe, parce que leur action les rend « visibles ».
- c) *Activer des processus de connaissance particuliers et autonomes.* Dans la mesure où il est nécessaire d'accéder à un grand nombre d'informations pour gagner, ce sont les joueurs qui émettent des hypothèses et en demandent la confirmation à l'animateur.
- d) *Manier des concepts complexes.* Les élèves s'habituent à affronter leurs études d'une manière opératoire et à problématiser les contenus qu'ils ont appris. En outre, au moment du *debriefing*, les significations relatives à des processus complexes comme la « crise », la « révolution », la « colonisation », etc. sont débattues et partagées au lieu d'être assumées comme des présupposés de l'explication historique.
- e) *Dépasser l'explication linéaire de cause à effet.* Simuler et jouer des situations historiques mène à devoir affronter des parcours au cours desquels il faudra résoudre

des problèmes et trouver des solutions. Cela permet la maturation d'une approche systémique, le dépassement d'une vision simpliste et la possibilité d'assumer progressivement une capacité de percevoir des relations, des implications, des nœuds de communication entre des faits et des phénomènes historiques.

4.2.2. *Savoir faire*

- a) *Mémoriser des informations pour effectuer des choix dans des contextes donnés.* Pour gagner, les joueurs doivent forcément tenir compte d'un grand nombre d'informations historiques détaillées et se référant à plusieurs aspects : vie matérielle, relations sociales, langage, mentalité, rapports politiques, environnement, technologies, idéologies, etc.
- b) *Maintenir la motivation et l'attention envers l'activité que l'on effectue.* La dimension de compétition dans les activités ludiques impose un niveau de concentration très élevé, qui ne tolère pas de phases de relâchement sous peine de défaite.
- c) *Savoir fournir des explications motivées.* La prise de parole des joueurs les contraint sans cesse à argumenter pour justifier, auprès de leur propre groupe ou des autres, les comportements et les décisions qu'ils adoptent au cours du jeu.
- d) *Résoudre des problèmes et proposer des stratégies.* Si les choix des joueurs entrent en conflit avec le modèle simulé dans le jeu, ils devront le redessiner à la lumière de ce conflit, en mettant l'accent sur les variables du modèle qu'ils avaient ignorées ou sous-évaluées jusque-là.

4.2.3. *Savoir être*

- a) *Apprendre à travailler en groupe.* Le jeu agit sur les dynamiques relationnelles, les

recompose à partir de nouvelles possibilités et potentialités. Les élèves apprennent à converser en respectant les tours de parole et en découvrant comment les idées et les informations des autres constituent une ressource importante pour leur propre savoir (et victoire!).

- b) *Induire des comportements différents de ceux qui sont habituels.* Le fait d'assumer un rôle soumis à des règles différentes de celles de la vie réelle entraîne à la décentration cognitive, à la capacité de se « mettre à la place » d'autres qui sont différents par le genre, la culture, la génération et la condition sociale. En outre, la gestion du *leadership* est presque toujours renégociée au sein du groupe classe à l'occasion d'un jeu. Alors que les styles d'apprentissage qui sont facilités par les modalités ludiques ne sont pas les mêmes que ceux que mobilise l'étude systématique d'un texte.
- c) *Vivre une expérience émotionnelle et affective.* L'activité ludique s'imprime avec force dans l'esprit des joueurs et permet de construire du sens. Cette disposition affective favorise le souvenir-récit de l'expérience qui est utilisé comme une trace pour la réélaboration cognitive ultérieure.

4.3. Le jeu dans le curriculum de l'histoire

L'insertion du jeu dans le programme d'histoire nécessite de repenser le mode traditionnel de présenter la discipline et le rôle de l'enseignant¹⁷. Cela autant parce qu'il est inutile de proposer le jeu comme un tout au sein d'une didactique transmissive que parce qu'il soustrait du temps à l'explication de l'histoire

générale. Son usage doit donc être choisi en toute connaissance de cause et bien préparé.

L'instrument ludique se montre efficace au sein d'une didactique articulée, riche de stratégies, de méthodes de travail et d'objectifs diversifiés dans le cadre d'une planification précise qui sache sélectionner les activités et, en même temps, présenter un curriculum doté d'un sens historiographique et didactique adapté à l'âge et au niveau des élèves¹⁸.

On se demande souvent si l'activité ludique doit être proposée avant ou après la leçon sur les contenus en question. Dans la mesure où un bon jeu historique n'a pas besoin d'une préparation excessive et réclame peu de prérequis et connaissances de base, il développe tout son potentiel en étant utilisé au début de la séquence au cours de laquelle le thème est traité.

La valeur du jeu historique pour évaluer les apprentissages d'histoire est relativement limitée, alors que son usage comme activité de consolidation prend trop de temps et fait perdre une part des aspects motivationnels de l'activité ludique. Il se montre en revanche un moment valide et pertinent quand il présente un caractère de forte dramatisation et empathie qu'il serait difficile d'atteindre sans des connaissances structurées d'histoire des mentalités, comme dans le cas des jeux de rôle ou des jeux parcours.

Les exercices sur les apprentissages que le jeu entend permettre sont possibles, mais le sont davantage s'ils sont insérés au sein de l'activité

¹⁷ Francesco Impellizzeri, « Il gioco nella programmazione ... », *op. cit.*, p. 81.

¹⁸ Des exemples dans ce sens peuvent être trouvés en Antonio Brusa & al., *La terra abitata dagli uomini*. Bari, Progedit, 2000.

elle-même comme une épreuve à passer¹⁹. Il est plutôt utile d'évaluer la motivation et le sérieux avec lesquels les élèves ont participé à l'activité, leur capacité de percevoir des relations, d'élaborer des stratégies, de coopérer, de faire des hypothèses motivées et d'agir de manière autonome²⁰.

5. TYPOLOGIES DE JEUX ET CONTENUS HISTORIQUES

Il existe diverses typologies de jeux, chacune avec ses particularités. Ce sont ces dernières qui déterminent le choix du mode ludique le plus approprié au contexte de référence (type de classe, nombre d'élèves, temps à disposition, etc.), ainsi que les contenus à véhiculer. Souvent, un type de jeu s'allie à d'autres et donne naissance à des expériences constituées de modalités ludiques différentes, dont le but est de créer des objectifs didactiques différents²¹.

5.1. Les jeux de simulation

Le jeu de simulation²² « consiste en une **simulation** des effets de décisions prises par l'assomption de **rôles**, soumis à un ensemble de règles »²³.

¹⁹ Francesco Impellizzeri, « Il gioco nella programmazione ... », *op. cit.*, pp. 86-87.

²⁰ À ce propos, il est possible d'utiliser des grilles d'observation ou d'autoévaluation. Voir par exemple Arnaldo Cecchini & al., *Un laboratorio...*, *op. cit.*, pp. 31-42.

²¹ Cas décrit par Francesco Impellizzeri & al., *Il più grande cavaliere del mondo*, Molfetta, Edizioni la meridiana, 1997.

²² Pour un approfondissement sur le jeu de simulation, voir le site d'Arnaldo Cecchini à l'adresse suivante : <http://bibo.lampnet.org>.

²³ Arnaldo Cecchini, « Il gioco tra game e play », in Arnaldo Cecchini & al., *I mondi...*, *op. cit.*, p. 21.

« **Les jeux de simulation sont des types particuliers de modèles. Ils partent d'une base statique, mais sont dynamisés par le processus du jeu, en représentant une série de liens en mouvement.** »²⁴

De nombreux jeux d'histoire appartiennent à cette catégorie car ils proposent un **modèle historique**; autrement dit, ils présentent une certaine connaissance de la réalité (présente ou passée). Dans ce sens, un jeu de simulation rend plus visibles les aspects que l'auteur veut mettre en évidence : le point de vue proposé est uniquement l'un des modèles possibles pour lire la réalité ; il contient une interprétation historiographique qui émerge au cours du *debriefing*.

Les jeux de simulation peuvent être de divers types : il peut s'agir de planches²⁵, d'itinéraires, de cartes²⁶, etc. Le support n'est pourtant pas l'élément décisif pour caractériser le jeu ; c'est plutôt sa structure, le moteur qui l'anime.

5.2. Les jeux de rôle

Le jeu de rôle « **est une narration structurée comme un jeu** ; tous les joueurs (sauf un) y participent en interprétant et en mettant en scène un personnage-acteur. Un seul met en scène le décor, la trame et les figurants »²⁷, en

²⁴ Matteo Morozzi & Antonella Valer, *Come è fatto un gioco di simulazione*, in Matteo Morozzi & Antonella Valer, *L'economia giocata*, Bologne, EMI, 2001, p. 23.

²⁵ Par exemple, Marco Cecalupo et Ernesto Chiarantoni, *Neolitico*, Molfetta, Edizioni la meridiana, 1996.

²⁶ Par exemple, Elena Musci & Peppe Pentasuglia, *I nuovi mondi del millennio*, Molfetta, Edizioni la meridiana, 2003, où les cartes représentent des matières à « mettre en jeu ».

²⁷ Beniamino Sidoti, « Mondì al congiuntivo. Come e perché il gioco di ruolo », in Andrea Angiolino & al., *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*, Molfetta, Edizioni la meridiana, 2003, p. 17.

construisant en tant que facilitateur, mais aussi comme régisseur, narrateur et arbitre d'une narration commune. Il existe des jeux de rôle dans lesquels l'aventure a pour but la résolution d'un problème. Dans ce dernier cas, l'activité occupe la position centrale des finalités didactiques.

À l'inverse, dans les jeux de rôle, où l'essentiel est la construction collective de la trame²⁸, la priorité qui est donnée se centre sur les capacités d'interprétation et de création des nouveaux narrateurs.

Dans quelle mesure cette technique ludique peut-elle être utilisée dans l'enseignement de l'histoire? La proposition faite par quelques formateurs passionnés par les jeux de rôle, qui semble d'ailleurs être la plus intéressante, consiste à travailler sur un contexte historique soigné et de proposer aux joueurs des récits de la vie quotidienne du temps choisi²⁹.

5.3. Les jeux de rôle scénarisés³⁰

Les jeux de rôles scénarisés « consistent à représenter une situation dans laquelle chacun des joueurs joue un rôle précis, selon des instructions déterminantes qui peuvent être plus ou moins structurées »³¹. On se place en réalité

à mi-chemin entre la dramatisation communément comprise et le jeu de rôle; la démarche est réglée par quelques instructions et basée sur un scénario librement interprété. Son utilisation dans l'enseignement de l'histoire est délicate: « il ne s'agit pas de dramatiser des épisodes historiques tout court car cela serait banal et risquerait de devenir une caricature ridicule du réel »³². On ne peut donc pas proposer de mettre en scène des événements complets comme le Congrès de Vienne; mais il est opportun d'introduire des personnages vraisemblables en donnant préalablement aux élèves toutes les informations pour qu'ils se représentent correctement leur propre rôle dans le cadre d'une période historique dont ils connaissent bien les enchaînements. Un bel exemple de ce type de jeux pédagogiques est proposé dans le matériel didactique produit par le Musée Historique du *Risorgimento* de Bologne qui a pour titre *Bologne à l'époque napoléonienne*³³. Le jeu, complété par des fiches-personnages devient une façon de réélaborer les informations apprises au cours de la visite du musée.

En ce qui concerne les activités d'*Historia Ludens*, une proposition de ce type est prévue dans le cadre d'un atelier sur les films de propagande du fascisme. Dans ce modèle, les élèves examinent dans des films d'époque, produits par *Luce*, le texte, la mimique et la proxémique de Mussolini dans quelques-uns de ses discours les plus significatifs. Ainsi sont-ils appelés à interpréter le *Duce* (ainsi que la foule

²⁸ Voir par exemple Luca Giuliano, *On Stage! Metodo di improvvisazione teatrale nel mondo di William Shakespeare*, Florence, DaS Production, 1995.

²⁹ C'est ce qui a lieu dans *Giocastoria. Rocambolische avventure nella Modena del dodicesimo secolo... dove i protagonisti siete voi!*, de L'étude TreEmme, téléchargeable sur <http://greyhawk.sincretech.it/l3/giocastoria/index.html>

³⁰ Il s'agit d'une technique ludique sur laquelle *Historia Ludens* ne s'est pas arrêtée d'une manière systématique, mais que nous mentionnons vu le grand intérêt manifesté par les enseignants pour la dramatisation dans le cadre de forums d'histoire italiens.

³¹ Voir Mara Ferroni, *Siamo seri, giochiamo! Ipotesi e percorsi di didattica ludica*, Bologne, CLUEB, 2004, pp. 162-186.

³² *Ibid.*, pp. 176-177.

³³ Maria Grazia Bonfiglioli & Maria Teresa Ganzerla, *Bologna nell'età napoleonica*, Bologne, Commune de Bologne, 2002, 3^e édition.

et les hiérarques qui l'entourent) dans un contexte public, à partir d'un thème sur lequel il est possible d'élaborer le texte qui sera joué.

5.4. Les jeux-parcours

Nous définissons³⁴ de cette manière les jeux pensés et projetés pour être développés en plein air, dans les fouilles, les villes d'art, les châteaux ou les sites naturels. Il s'agit de jeux d'équipe sur le modèle de la chasse au trésor³⁵. L'objectif didactique est ici de substituer la visite guidée de type traditionnel par une activité autonome et interactive.

Ces jeux emploient une méthodologie qui unit la recherche personnelle à la méthode opérative logique (savoir faire des hypothèses). On tente de développer l'habileté manuelle (savoir tracer des schémas sur des plans et savoir travailler les matériaux), de maintenir toujours vive l'attention du destinataire à travers des récits et des assignations de rôles, et de recréer l'atmosphère du temps passé. Certains jeux réalisés par l'exploration d'aires archéologiques, comme celle d'Egnazia dans les Pouilles et de Sepino dans le Molise, mènent les joueurs à s'immerger dans la ville et à en reconnaître, à travers une description,

les lieux plus importants (la basilique civile, le forum, le lavoir, etc.) comme autant d'étapes du propre parcours de jeu. De cette manière, **les joueurs quitteront l'aire archéologique «non pas avec le seul souvenir d'un détail quelconque [...], mais avec la représentation mentale du système urbain complet»³⁶.**

Cette activité, comme celles réalisées pour des contextes muséologiques, se situe à la frontière de la didactique des biens culturels et donc, par rapport à des jeux en classe, associe le développement de capacités et d'habiletés connexes à une fructification consciente du patrimoine historico-artistique.

5.5. Les jeux de parcours

Les jeux de parcours, comme le Jeu de l'Oie, prévoient un trajet ordonné et finalisé que le joueur doit accomplir: **chaque case représente une petite «unité didactique» à l'intérieur du «programme proposé»³⁷.**

Le schéma du Jeu de l'Oie, diversement remodelé dans la représentation graphique et les cases, peut donner une occasion de construire un parcours figuré dans le temps et l'espace³⁸. Les participants, à travers le lancement des dés, parcourent sur des cases numérotées la vie de personnages illustres, ou une période déterminée (mais pas trop large) de l'histoire. Toutefois, le risque existe de charger la structure de

³⁴ Voir Rossella Andreassi & al., «A Ludic Approach to Cultural Resources. The "Castel del Monte" Case», in Elena Musci, (ed.), *On the Edge of the Millenium: a New Foundation for Gaming Simulation*, Proceedings of the 32nd Annual Conference of ISAGA (with CD-Rom), Bari, Edizioni B.A. Graphis, 2001.

³⁵ Il existe aussi de véritables chasses au trésor historiques à réaliser sur le territoire. Il s'agit de «parcours citoyens avec carte» qui ne sont pas réalisés dans un monde simulé, mais qui prévoient pour chaque étape une preuve plus ou moins ludique sur la période historique examinée (la solution d'un rébus, le choix d'un nom, le dessin d'un monument, etc.). Voir Mara Ferroni, *Siamo seri, giochiamo!...*, op. cit., pp. 140-158.

³⁶ Angela Ciancio & Clelia Iacobone (dir.), *Storie nell'antica città senza nome. Come esplorare l'area archeologica di Monte Sannace*, Bari, Laterza, 2000.

³⁷ Roberto Farnè, *Iconologia didattica*, Bologne, Zanichelli, 2002, p. 191.

³⁸ Voir Anna Brusa, «Giochi di avviamento per le elementari», in Antonio Brusa & al., *La terra abitata dagli uomini*, Bari, IRRSAE Puglia-Progedit, 2000.

contenus trop lourds en faisant perdre le sens et la légèreté typique de cette technique ludique.

Il existe aussi des jeux de parcours dont les cases permettent d'accomplir des actions plus élaborées, comme d'interagir avec les autres joueurs et d'échanger des cartes avec l'animateur, par exemple pour acheter ou vendre des produits particuliers³⁹, ou encore recevoir des cartes-indices ou « documents ».

Le même parcours de jeu peut être orienté ou ramifié, permettant aux joueurs des choix stratégiques différents⁴⁰.

Les formes les plus élémentaires sont particulièrement adaptées aux petits enfants, à la mémorisation des noms, des événements et de quelques-unes de leurs caractéristiques les plus simples. Les plus élaborées, surtout en présence de parcours diversifiés ou d'opérations à effectuer, permettent d'entrer consciemment dans la réalité historique représentée; elles transcendent souvent le jeu de simulation.

5.6. Les livres-jeu

Le livre-jeu est une forme de récit « multidirectionnel »; « *un récit qui s'interrompt à chaque paragraphe: le lecteur est face à des choix et le récit continue vers un paragraphe plutôt qu'un autre, en fonction de ses préférences* »⁴¹. Le joueur avance de paragraphe en

³⁹ Voir le jeu de Rossella Andreassi, « La vita del pastore lungo il Regio Tratturo L'Aquila-Foggia », in Rossella Andreassi & Maria Federico, *Il cammino dell'uomo attraverso i segni. Lettura storico-didattica dei percorsi della transumanza*, Campobasso, IRE Molise, 2005.

⁴⁰ Voir le jeu de Rossella Andreassi et Elena Musci, « Mainardo II e la sua contea », publié comme dossier de *STORIA E*, Bolzen, Lab*doc storia/Geschichte, n. 3, décembre 2004.

⁴¹ Andrea Angiolino, *Costruire i LIBRI-GIOCO*, Casale Monferrato, Edizioni Sonda, 2004, p. 24.

paragraphe en construisant son histoire et en rejoignant l'un des buts possibles.

Chaque paragraphe est constitué d'une parcelle du scénario général dans lequel le lecteur trouve le développement du choix qu'il a à peine fait, ainsi que l'invitation à poursuivre sa propre histoire avec un nouveau choix.

Il existe des livres-jeu dont le décor est reconstitué en respectant particulièrement le contexte historique; par exemple, *Les mystères des catacombes*⁴², *Le bossu maudit*⁴³ et *Spartacus. La révolte des gladiateurs*⁴⁴. Ceux-ci n'ont pas été prévus explicitement pour l'école et les introduire en classe nécessiterait l'introduction de quelques références. Les connaissances historiques sont pour la plupart insérées dans le contexte dans lequel on peut accomplir des actions de la « vie quotidienne », comme se rendre au lavoir ou aux catacombes sur la route d'Ostie. Dans le cas de *Spartacus...*, par contre, les décisions du lecteur sont en lien avec l'agir collectif de tout le groupe des révoltés et déterminent l'issue de l'événement dans son ensemble.

Il existe aussi des livres-jeu, comme *Magna Grecia*⁴⁵, pensés expressément pour enseigner

⁴² Andrea Angiolino & al., *I misteri delle catacombe*, LDC, Leumann, 2000.

⁴³ Andrea Angiolino & al., *Il gobbo maledetto*, Vérone, Demetra, 1993.

⁴⁴ Nicola Zotti, *Spartaco, La rivolta dei gladiatori*, Rome, Qualitygame, 1995.

⁴⁵ Antonio Brusa & Luciana Bresil, « Il laboratorio delle simulazioni: Magna Grecia. Gioco di Storia e geografia per la scuola media, liberamente ispirato a Braudel, e forse anche a Erodoto », in Antonio Brusa & Luciana Bresil, *Laboratorio*, vol. 1, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1994, p. 189. Le même jeu est aussi présent in Antonio Brusa, *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante per il primo anno*, Milan, Paravia-Bruno Mondadori, 2004, pp. 96-112.

l'histoire. Dans ceux-ci, **les options parmi lesquelles le joueur se meut respectent les choix historiques importants pour « construire » le devenir historique** (par exemple, pour la colonie, cela pourrait être la décision de demander l'aide à la mère-patrie ou de changer d'économie).

Magna Grecia constitue un bon modèle qui propose un savoir expert et qui est à la fois simple à conduire et, d'une certaine façon, à réaliser. Une description explicative est d'ailleurs fournie dans laquelle les éléments traités jusqu'à présent ont été mis en évidence de façon théorique et générale.

6. POUR CONCLURE

Les jeux didactiques d'histoire qui peuvent être utilisés en classe sont nombreux et de nature très diverse. Pour que leur utilisation serve une démarche didactique et mène à un apprentissage de l'histoire, il importe de s'en tenir à quelques règles de base; de passer notamment par une phase de *debriefing*. Mais il faut surtout souligner que ces activités permettent de diversifier l'enseignement de l'histoire et de poursuivre ponctuellement des objectifs qui resteraient inaccessibles avec des méthodes traditionnelles. ↻

Traduction: Charles Heimberg

SITOGRAFIE

- Altrascuola (avec une section sur le jeu didactique) <http://www.altrascuola.it>
- Éditions la meridiana ... *per educare alla pace* (voir en particulier la collection *P come gioco*) <http://www.lameridiana.it>
- *Historia Ludens* <http://www.historialudens.eu>
- Groupe de recherche sur le jeu de rôle: <http://gdr2.org>
- GioNA, Association nationale *Città in Gioco* (voir en particulier le *Manifesto delle Città in Gioco* et la section des liens) www.ludens.it
- Académie de Caen, section des jeux didactiques: <http://www.discip.ac-caen.fr/histgeo/ludus/index.htm>
- *Progetto Scuola* 6.0 (sur le thème de l'orientation et des jeux narratifs) http://mail.luxemburg.bo.it/weblux/scuola_60/
- Sigrid Loos (site personnel d'une formatrice) <http://www.sigridloos.com/index.htm>
- *In Gioco...?* (section-archivé sur le jeu de l'université de Sienne) SIGIS Società Italiana Giochi di Simulazione <http://www.sigis.net> et <http://www.media.unisi.it/ingio>
- IPRASE Trentino. Apprendr een jouant: les jeux http://www.iprase.tn.it/prodotti/software_didattico/giochi/index.asp
- Infonauta Giochi – Tangram, Revue de culture ludique <http://www.infonauta.it/giochi/tangram/index.asp>
- Dictionnaire portable du jeu et de la simulation jouée: <http://www.dizionariodelgioco.org>
- Site personnel d'Arnaldo «Bibo» Cecchini (voir la section concernant les jeux de simulation) <http://bibo.lampnet.org/ecu>
- Didactique ludique des biens culturels à Gradara (dans le site de l'association *Gradara Ludens*): <http://www.gradaraludens.it/didattica/tantastoria.asp>
- *Giocastoria*: <http://greyhawk.sincretech.it/l3/giocastoria/index.html>
- *Stratema* (ex «laboratorio sulla simulazione») <http://stratema.sigis.net>
- *Alla ricerca dell'acquedotto perduto* (jeu en ligne): <http://www.comune.sangiulianoterme.pisa.it/Pontasserchio/html/acquedotto.html>; le jeu est présenté dans sa version didactique à l'adresse: www.indire.it/studicaso/html/index.php?id_cs=235

NUOVI ITINERARI STORICI PER LE SCUOLE: IL PERCORSO DIDATTICO DEL SITO ARCHEOLOGICO DI S. MAURIZIO A BOGGIO IN TICINO

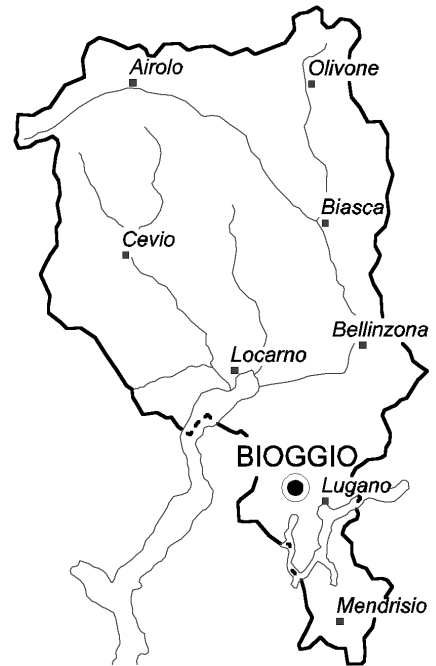
SABRINA STEFANINI AIRAGHI, SCUOLA MEDIA, TICINO

I SITI ARCHEOLOGICI DI BOGGIO: L'INIZIATIVA DEL COMUNE PER LE SCUOLE

Grazie alla ricchezza delle testimonianze archeologiche, Bioggio, paese situato all'imboccatura della valle del Vedeggio a pochi chilometri da Lugano, offre un ampio spaccato della storia del Ticino. Le stele lepontiche, la villa e il tempietto romano, l'antica chiesa di S. Maurizio e la chiesa di S. Ilario documentano l'ininterrotto insediamento in questa località a partire dall'epoca preromana e romana per giungere al barocco del XVII secolo e al neoclassicismo del XVIII secolo.

Conscio dell'importanza storico-culturale delle tracce del passato rimaste incise nel proprio territorio, il Comune di Bioggio ha deciso non solo di adoperarsi attivamente per la loro conservazione, ma anche di valorizzarle elaborando un progetto indirizzato alle scuole del Cantone, avvalendosi della consulenza scientifica dell'Ufficio dei Beni Culturali Servizio archeologico cantonale e dell'Associazione Archeologica Ticinese (AAT).

Il progetto prevede quattro percorsi didattici, uno per ogni sito archeologico, che offrano la



possibilità di scoprire la storia del luogo in modo piacevole e divertente. L'obiettivo non è solo di fornire nozioni sui reperti, ma anche di stuzzicare la curiosità e il gusto della ricerca attraverso un tipo di apprendimento che fa leva anche sulla fantasia e sulla gioia di condividere la scoperta.

Leggendo, capendo e *ri-vivendo* le tracce del passato può germogliare un senso di appartenenza, di amore e rispetto che attraverso i

secoli ci lega idealmente a coloro che sono vissuti in questi luoghi prima di noi.

I percorsi offrono anche una serie di agganci ad altre località ticinesi di rilevanza storica e culturale per stimolare la voglia di conoscere altre meraviglie nascoste del Ticino, ravvivando il desiderio di proteggerle e custodirle per chi verrà dopo di noi, poichè attraverso la conoscenza della storia, della *nostra* storia, passa la conoscenza di noi stessi. Passa la nostra identità.

Questi nuovi itinerari storici si rivolgono in particolare all'**ultimo ciclo delle elementari** e al **primo biennio delle medie**, per le quali il programma ufficiale di storia del Canton Ticino prevede proprio lo studio dei secoli di cui i siti di Bioggio offrono testimonianza: dalla preistoria all'epoca romana per la prima media, dal Medioevo all'inizio dell'Età moderna per la seconda media.

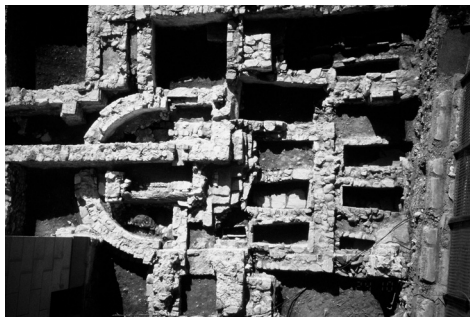
Ogni percorso mette a disposizione dei docenti, oltre alle schede di esercizi per gli allievi raccolte in un apposito quaderno (**Diario di scavo**), anche tutto il materiale e i supporti didattici utili al percorso (**Cassetta degli utensili** con giochi, riproduzioni di alcuni reperti e 10 pannelli esplicativi con fumetti e illustrazioni), unitamente a un quaderno ad uso esclusivo del docente contenente tutte le informazioni necessarie per preparare al meglio la visita (**Manuale di esplorazione**).

L'ANTICA CHIESA DI S. MAURIZIO

Il primo dei quattro percorsi didattici previsti porta alla scoperta della storia dell'antica chiesa di S. Maurizio, edificata agli albori della cristianizzazione delle terre ticinesi. L'origine

della chiesa, una piccola aula con sepoltura privilegiata, ci porta infatti alla fine del V secolo nel periodo che assiste al tramonto dell'epoca romana e si inoltra nell'alba dell'Alto Medioevo. La sua lunga storia, fatta di un continuo susseguirsi di ampliamenti e trasformazioni, attraversa l'intero Medioevo e ci porta sino alla fine del XVIII secolo, quando la chiesa viene definitivamente demolita. Cede così il posto al nuovo edificio di culto in stile neoclassico, l'attuale chiesa parrocchiale di Bioggio, costruito proprio di fronte alle vestigia dell'antica chiesa di S. Maurizio.

Unico a salvarsi dalla demolizione è il campanile, che si erge solitario nell'ampia piazza adiacente l'attuale chiesa parrocchiale. Proprio il campanile diventa il protagonista del viaggio di riscoperta del passato e punto d'avvio del primo percorso didattico.



Lo scavo dell'antica chiesa di S. Maurizio.



Lo scavo dell'antica chiesa di S. Maurizio.

PRESENTAZIONE DEL PERCORSO DIDATTICO DI S. MAURIZIO

Il percorso è incentrato su una *caccia all'indizio*, in cui gli allievi devono trasformarsi in abili detective e attenti archeologi per svelare “*Il misterioso mistero del campanile spostato*”.

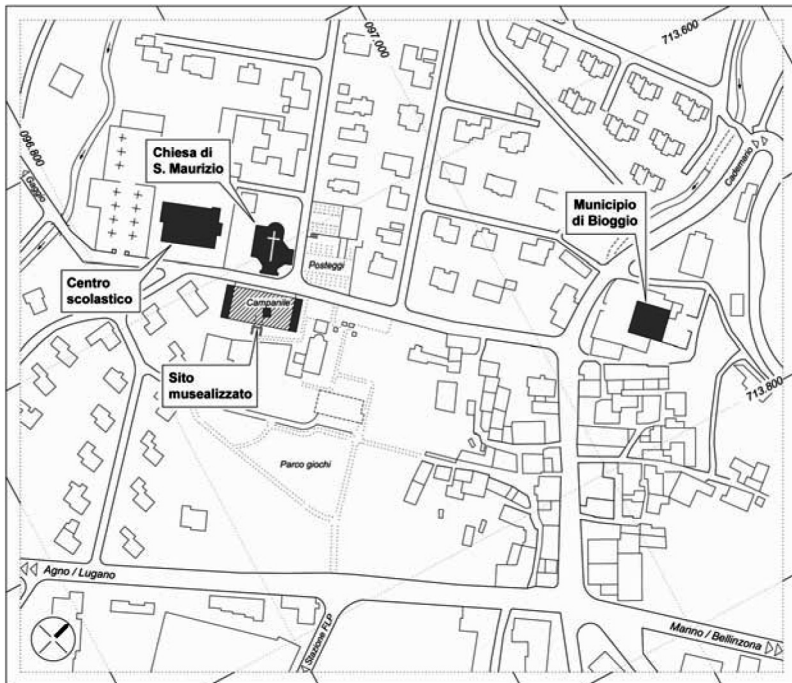
La piazza di Bioggio antistante l'attuale chiesa di San Maurizio presenta infatti l'alto campanile risalente al XVII secolo, staccato dall'attuale edificio di culto, risalente invece alla fine del XVIII secolo. Questa particolarità è un segno del passato ancora iscritto nel presente e può apparire agli occhi dei ragazzi come un'inspiegabile stranezza. Dietro la stranezza può nascondersi un mistero, una storia da scoprire, nuove domande alle quali trovare una risposta, ovvero ... un *misterioso* passato di cui riappropriarsi.

Per ricostruire la storia del campanile e della sua chiesa gli allievi devono usare alcuni dei primi strumenti che formano la base del mestiere dello storico e dell'archeologo: l'osservazione attenta dell'ambiente che li circonda, la capacità di interrogare lo spazio decifrando gli indizi che il tempo vi lascia scolpiti.

L'intero percorso didattico prende avvio dalla naturale curiosità dei ragazzi: ***perchè il campanile è staccato dal corpo principale della chiesa?***

Per riuscire a svelare l'arcano i ragazzi devono imbarcarsi in un vero e proprio **viaggio nel tempo**.

Il percorso si articola in quattro distinte tappe, ognuna corrispondente ad uno spazio



Sito archeologico di Bioggio.

diverso (piazza – scalinata – sito archeologico – piazza) e ad un tempo diverso (presente – viaggio verso il passato – passato – ritorno al presente).

Il viaggio dal presente al passato non è solo astratto, ma anche concreto per mezzo di uno spostamento dalla piazza al sito archeologico, che è sotterraneo e si trova proprio al di sotto della stessa. Gli allievi, attraverso un gioco fatto di immagini e di piccoli oggetti di epoca diversa (**Il gioco del filo del tempo**), sono invitati a compiere il viaggio non solo metaforicamente, ma anche fisicamente. In questo modo la scoperta del passato, della storia e soprattutto della dimensione cronologica, diventa più tangibile, più concreta e più comprensibile anche per gli allievi delle elementari, non ancora giunti al gradino piagetiano del pensiero astratto.

A guidare gli allievi in questo speciale viaggio e ad aiutarli a compiere la loro missione (svelare il mistero del campanile) è un altrettanto speciale personaggio: un professore emerito specializzato in scavi, ordinario di archeologia all'Università di Palta, il professor *Fango Scavoni, archeotalpa*. E' stata scelta una talpa proprio per le sue caratteristiche di animale provetto scavatore e sotterraneo: come per recuperare ricordi del nostro passato individuale occorre scavare nella memoria, così per riportare alla luce le testimonianze del passato collettivo più lontano occorre scavare nella terra, sede della memoria più antica. Chi meglio di una talpa può dunque aiutare i ragazzi in quest'arduo compito di scavo, di scoperta e di recupero delle radici della nostra identità storica e culturale?

A prestar man forte al professor Scavoni, accompagnandolo nei suoi scavi, si aggiun-

gono una formica e un lombrico: la caustica *For Mike* e il goloso e svampito *Rico Lomb*, che, improvvisandosi apprendisti archeologi, fungono da spalla del protagonista, aggiungendo un po' di *humour* alle lezioni del professore.

Questi personaggi ludici compaiono sia sulle schede che sui pannelli esplicativi accompagnando gli allievi lungo l'intero percorso alla scoperta del passato. Attraverso fumetti propongono esercizi diversi in veste giocosa e divertente, forniscono informazioni, notizie utili e curiosità e non da ultimo svolgono una funzione connettiva rispetto alle diverse attività proposte all'interno del percorso didattico.

I TEMI PROPOSTI LUNGO IL PERCORSO

Attraverso la lunga storia dell'antica chiesa di S. Maurizio, i ragazzi hanno l'opportunità di scoprire alcuni aspetti del Medioevo solitamente tralasciati nell'ambito della normale programmazione scolastica. L'osservazione delle tombe, dell'affresco e dei resti murari dell'antico edificio di culto sono tante occasioni che permettono di affrontare temi che toccano la storia della mentalità medievale (i riti funebri e il rapporto con la morte, la religiosità e la sua incidenza nella vita quotidiana, le credenze medievali dei bestiari, ecc.) e di cogliere alcune tessere di storia dell'arte (i temi degli affreschi d'epoca romanica, i velari, il simbolismo dietro la struttura architettonica sacra, ecc.). I reperti mobili (monete e altri piccoli oggetti di vita quotidiana, fra i quali una fusaiola) raccontano la vita di tutti i giorni di chi è vissuto prima di noi, suggeriscono atmosfere e storie in cui immergersi

per scoprire qualcosa in più sul passato e rivelano anche alcune tecniche alla base del lavoro archeologico (la datazione stratigrafica, il rilevamento e la conservazione dei reperti).

Tutti gli argomenti scaturiscono dapprima dalla personale e attenta osservazione e vengono poi veicolati attraverso esercizi e informazioni che offrono spiegazioni semplici, chiare, ma attente al rigore scientifico. Gli allievi hanno anche l'opportunità di arricchire il proprio vocabolario con termini tecnici appartenenti alle diverse aree disciplinari toccate (storia dell'arte, archeologia, ecc.). All'interno del quaderno dei docenti è possibile trovare approfondimenti sulle diverse tematiche, che il docente – se lo desidera – potrà trasmettere ai propri allievi per rispondere ad ulteriori curiosità.

I MATERIALI DIDATTICI

Il **Diario di scavo** è il quaderno destinato agli allievi. Propone una variegata raccolta di esercizi suddivisi in otto capitoli, tanti quanti sono i diversi temi toccati lungo il percorso. Si va dalle domande aperte agli esercizi con crocette e a quelli Vero/Falso, fino agli esercizi che richiedono abilità manuali (disegno).

Gli allievi possono così mettere in gioco diversi aspetti intellettuali che si attivano solitamente durante il processo di apprendimento: osservazione, verbalizzazione, logica, memorizzazione, intuizione e ... fantasia.

L'obiettivo consiste nell'offrire un percorso che permetta agli allievi di attivare sia aree percettive diverse (vista, udito e tatto) che abilità diverse (espressione orale e scritta, manualità, ecc.).

Il docente può liberamente scegliere quali esercizi affrontare e quali tralasciare secondo i propri interessi personali o il tempo a disposizione. Munito di glossario e di una piccola bibliografia di riferimento, il quaderno indica anche con chiarezza quali sono gli obiettivi di ogni esercizio.

Il **Manuale d'esplorazione** è il quaderno dedicato ai docenti. Offre tutte le informazioni necessarie per la preparazione della visita: spiegazione degli esercizi, ampio ventaglio di strategie didattiche diverse da applicare ai giochi e agli esercizi proposti, suggerimenti per approfondimenti da attuare in classe a visita conclusa, spunti per lavori interdisciplinari, oltre che un ricco capitolo dedicato alla storia della chiesa di S. Maurizio e ai reperti osservabili in loco. Il capitolo è arricchito di approfonditi riferimenti storici legati agli usi, ai costumi e alla mentalità dell'Europa medievale occidentale, prediligendo temi inerenti la sfera dei sentimenti e della famiglia.

La **Cassetta degli utensili** contiene tutto il materiale e i supporti didattici messi a disposizione delle classi in visita: dalla penna periscopica e a laser alle cartelle per il supporto delle schede d'esercizi, dai diversi giochi (con relative soluzioni) alla riproduzione in grandezza naturale di alcuni reperti mobili (fusaiola e fuso).

I **Pannelli** offrono spiegazioni inerenti ai diversi reperti incontrati lungo il percorso e forniscono tutte le informazioni necessarie per svolgere gli esercizi proposti nelle schede per gli allievi. Attraverso illustrazioni a colori, cartine e fumetti, i pannelli offrono anche curiosità e piccoli spunti per invogliare gli allievi ad approfondire ulteriormente i diversi

temi toccati lungo il percorso. I pannelli sono corredati di un accurato glossario. Tutti i testi dei pannelli sono riportati integralmente in appendice al quaderno dei docenti.

Per le classi in visita è anche messa a disposizione un'aula presso il vicino Centro scolastico di Bioggio, corredata dei supporti didattici necessari e di una piccola vetrina libraria, dove sono in visione i testi proposti nella bibliografia di riferimento per gli allievi (la **Biblioteca del curiosone**).

Tutto il materiale didattico si trova presso il Centro scolastico di Bioggio unitamente a diversi esemplari dei due quaderni che possono liberamente essere chiesti in prestito. Una copia dei due quaderni è altresì reperibile presso i Centri didattici di Bellinzona e Massagno, oltre che presso la Biblioteca dell'Alta Scuola Pedagogica (ASP) a Locarno.

È possibile scaricare il quaderno dei docenti e le schede per gli allievi direttamente da internet sul sito di Bioggio al seguente indirizzo: www.bioggio.ch

CONTATTI E RECAPITI UTILI

Per ulteriori indicazioni inerenti il percorso e per il ritiro del materiale didattico e delle chiavi d'accesso al sito musealizzato, occorre rivolgersi al sig. Giorgio Zappa, custode del Centro scolastico di Bioggio presso lo 091 605 35 19 oppure 079 404 75 27.

È possibile abbinare al percorso anche un'interessante lezione sul mestiere dell'archeologo con tanto di simulazione di un vero e proprio scavo, catalogazione, descrizione e ricostruzione di reperti, proposta dall'Asso-

ciazione Archeologica Ticinese (AAT). Per ulteriori informazioni e per la prenotazione della lezione occorre rivolgersi a Loretta Doratiotto, responsabile della didattica dell'AAT, al seguente numero: 079 976 09 26 o tramite posta elettronica all'indirizzo aat.segretariato@bluewin.ch

Centro didattico di Bellinzona: 091 814 63 11 o 091 814 63 16

Centro didattico di Massagno: 091 966 56 28

Biblioteca dell'ASP di Locarno: 091 816 02 23

Voglia di un viaggio nel tempo alla scoperta del passato?

Non vi resta che seguire la talpa! 🐹



FONTI ICONOGRAFICHE E CARTOGRAFICHE

- *Foto dello scavo di S. Maurizio*, archivio Ufficio Beni Culturali del Canton Ticino (UBC)
- *Foto della piazza di Bioggio con il campanile*, archivio Comune di Bioggio
- *Cartina del Ticino e cartina di Bioggio*, elaborazione grafica (UBC) - F. Ambrosini
- *Fumetti*, testi e disegni di Sabrina Stefanini Airaghi

Nouveaux itinéraires historiques pour les écoles: le parcours didactique du site archéologique de S. Maurice à Bioggio, Tessin

SABRINA STEFANINI AIRAGHI, SCUOLA MEDIA, TESSIN

L'article présente le premier des quatre parcours didactiques des sites archéologiques de Bioggio, village situé à quelques kilomètres de Lugano au Tessin. Il s'agit du parcours de l'ancienne église de Saint Maurice, dont l'histoire traverse tout le Moyen Âge jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, où elle est définitivement démolie pour céder la place au nouvel édifice de culte en style néoclassique, l'actuelle église paroissiale de Bioggio.

Le parcours s'adresse aux classes de la quatrième à la huitième année (enfants de neuf à douze ans). Il offre aux enseignants tout le matériel didactique nécessaire: un cahier d'exercices pour les élèves; dix grands panneaux informatifs avec illustrations; jeux et reproductions d'objets trouvés pendant les fouilles; supports didactiques tels que torche à laser et autre; un cahier pour les maîtres avec les explications pour utiliser les fiches d'exercices et avec des suggestions pour des approfondissements interdisciplinaires, ainsi que toute l'histoire de l'ancienne église de Saint-Maurice intégrée avec de riches informations sur la mentalité, les usages et les coutumes du Moyen Âge en Europe occidentale.

Le Centre scolaire de Bioggio, situé près du site archéologique, met à disposition des classes en visite une salle scolaire, avec des supports didactiques et une petite bibliothèque au service des élèves et des maîtres.

Le parcours permet aux enfants de visiter les

restes muraux de l'ancienne église en apprenant à distinguer les différentes parties de l'architecture sacrée, d'observer les anciennes tombes et le reste d'une fresque du XI^e siècle avec son bestiaire, de connaître la vie de nos ancêtres à travers des petits objets du quotidien. Le tout à travers des jeux, des dessins, des petites lectures et des exercices qui permettent d'utiliser plusieurs stratégies d'apprentissage.

Les élèves peuvent ainsi explorer de façon amusante et passionnante le passé en abordant des arguments qui concernent le sens religieux du Moyen Âge, le rapport différent avec la mort, les croyances et la façon d'interpréter les symboles derrière l'art pictural et architectonique sacré. Ils apprennent aussi comment les archéologues parviennent à dater les objets trouvés pendant les fouilles grâce à la méthode stratigraphique.

Tout au long du parcours, sur les panneaux et sur les fiches d'exercices, les enfants sont guidés par trois personnages ludiques (une taupe, une fourmi et un ver de terre) qui, au moyen de bandes dessinées, fournissent avec un peu d'humour des explications, racontent des anecdotes, introduisent les différents exercices et présentent les thématiques traitées dans le parcours.

Il est possible de se procurer les deux cahiers et les textes des panneaux informatifs sur Internet à l'adresse suivante: www.bioggio.ch.

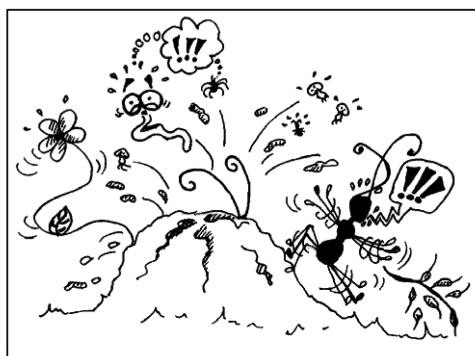


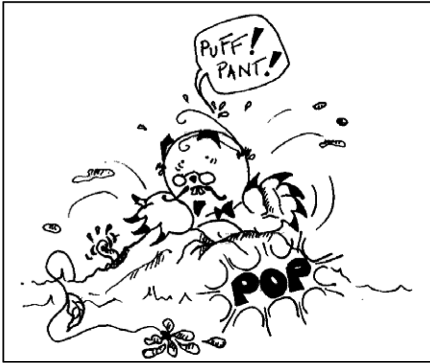
COSA SI NASCONDE SOTTOTERRA?

Vi siete mai chiesti cosa c'è sotto i nostri piedi?...



...A parte qualche lombrico, funghi microscopici e insetti vari, sapete cos'altro calpestiamo?





...Ricordi ???!!!





Ragazzi! Cosa ne dite di raccogliere la sfida? Ci lasceremo guidare nel ventre della terra e risolveremo un misterioso mistero! Per essere certi di arrivare, munitevi di coraggio e di penna e tenete sempre a portata di mano il vostro "Diario di Scavo": sarà il testimone delle vostre avventure!

IL CANTIERE DELLA CATTEDRALE DI NOTRE-DAME DI PARIGI: UN'ESPERIENZA DIDATTICA IN SECONDA MEDIA

GIULIA SÖRE, SCUOLA MEDIA, TICINO

IL CONTESTO

Questo progetto nasce nell'ambito di un lavoro di abilitazione in storia presso l'Alta Scuola Pedagogica di Locarno (Ti). È rivolto ad una classe di seconda media, più precisamente la II D (anno scolastico 2004-05) della Scuola media di Massagno. La classe è composta da nove ragazze e quattordici ragazzi, per un totale di ventitre allievi e, sebbene a tratti irrequieta, non presenta grossi problemi disciplinari.

L'UNITÀ DIDATTICA

Si situa alla fine dell'anno scolastico e si presenta come un focus nell'ambito della rinascita della città nel Medioevo. Nel corso dell'anno sono già stati affrontati argomenti quali la cultura e l'istruzione, i mestieri e le corporazioni, le fiere e le vie di comunicazione. L'argomento si inserisce bene in quanto fornisce l'opportunità d'indagare ulteriormente alcuni aspetti della vita nel Medioevo legati alla città, come ad esempio la mobilità degli artisti, i segreti delle corporazioni, le abilità degli artigiani, l'ingegno dei costruttori, il sentimento religioso, lo spirito di competitività tra le città benestanti.

Il progetto è realizzato in dieci ore lezione di storia e, sfruttando l'interdisciplinarietà, si avvale di quattro ore lezione di musica (musica sacra medievale e progetto ICT) ed un'ora lezione di educazione tecnica (l'architettura gotica).

I ragazzi lavorano la maggior parte del tempo a gruppi.

Il progetto trova una sua sintesi nella realizzazione di una presentazione in Power-Point, grazie anche alla collaborazione del docente di musica, Mauro Ghisletta, responsabile per la sede delle ICT, ed in una gita di studio a Milano che permette agli allievi di confrontarsi con l'atmosfera, gli elementi architettonici e le imponenti dimensioni della cattedrale gotica.

PRECONOSCENZE

In vista del progetto agli allievi è stato presentato precedentemente il romanico con particolare cura. Hanno potuto così già familiarizzare con alcuni termini tecnici (come ad esempio facciata, pianta, volta e transetto) ed alcune strategie architettoniche.

LA REALIZZAZIONE

A. *La verifica d'entrata*

Questa verifica è utile per indagare le eventuali preconoscenze sulle cattedrali gotiche, in particolare Notre-Dame, e sul mezzo informatico (Internet e PowerPoint).

B. *La decisione di edificare una cattedrale*

Questa scheda introduttiva ha l'obiettivo di rendere gli allievi attenti ai motivi che spingono gli uomini del Medioevo a costruire un'opera di tali dimensioni, rendendoli sensibili al forte sentimento religioso che permea tutta la cristianità in questo periodo storico. La cattedrale è presentata come un dono verso Dio per ringraziare della prosperità ricevuta ed ingraziarsi la sua futura benevolenza. Rappresenta il desiderio ed il sacrificio non di un uomo, ma di una città intera. Inoltre si pone anche l'accento sulla situazione di relativo benessere che fa nascere rivalità tra le città in merito alla costruzione della cattedrale più alta (logica del primato mondiale suggerita da Jean Gimpel¹) e l'aumento della popolazione che determina il bisogno di una nuova cattedrale capace di accogliere tutti i fedeli al suo interno. I ragazzi sono inoltre invitati a riflettere sui costi di una simile costruzione e sulle strategie attuate per raccogliere i fondi necessari.

C. *La convocazione e l'arrivo a Parigi*

Ai ragazzi è presentata una pergamena con la riproduzione del sigillo del vescovo di Parigi.

Si tratta di una convocazione personale degli allievi a prendere parte alla costruzione della cattedrale di Notre-Dame in base alle loro riconosciute abilità artigianali. L'intento è d'iniziare i ragazzi ad una sorta di gioco di ruolo che li coinvolga e li porti ad immedesimarsi in un artigiano del Medioevo.

La convocazione ha la duplice funzione di mettere in luce la mobilità degli artisti-artigiani più rinomati (maestranze) e rendere un po' meno astratti i tempi e le difficoltà del viaggio nel Medioevo. Gli allievi, non ancora riuniti in gruppi, partono da diverse città sul Mediterraneo (Marsiglia, Roma, Tunisi e Alessandria d'Egitto), combinando diversi mezzi di trasporto, per raggiungere Parigi dove si ritroveranno tutti insieme al cantiere.

Nella seconda parte della lezione si chiede agli allievi giunti a Parigi di entrare in città seguendo un determinato percorso che li porti a familiarizzare con la struttura urbana, compresa la locazione del futuro cantiere della cattedrale. I ragazzi devono inoltre scegliere una casa in cui stabilirsi, tenendo però presente che ogni mattina si devono alzare all'alba per andare al lavoro.

Queste schede sono state realizzate sfruttando le grandi potenzialità di un libro per ragazzi² che presenta una cartina d'Europa e del Mediterraneo con le città più importanti, le loro distanze ed una tabella con i tempi di percorrenza a seconda se ci si sposti in nave, a piedi, a cavallo o in carrozza. Inoltre propone un focus sulla città di Parigi con una cartina che ne evidenzia i luoghi più significativi.

¹ Jean Gimpel, *I costruttori di cattedrali*, Milano, Jaca Book, 1982.

² Anna Tartaglino e Nanda Torcellan, (*Tu turista nel passato*) *Parigi medievale*, Novara, De Agostini, 1999.

D. La vita a Parigi: informazioni utili

Appena giunti in città, in qualità di forestieri, i ragazzi necessitano di una serie di informazioni fondamentali per adeguarsi alla vita parigina. Gli allievi sono divisi in gruppi, organizzati dal docente, e devono presentare ai compagni, alla lavagna luminosa, una serie d'informazioni inerenti ad esempio alla moneta, ai mercati, all'abbigliamento, ai bagni pubblici, ai parigini (in pratica alla vita nella Parigi medievale). Gli allievi sono incoraggiati a prendere nota sul lucido solo dei punti essenziali, in modo di non leggere ma sviluppare un discorso durante la presentazione.

E. La ricerca in Internet

Nell'ambito della collaborazione con il progetto di promozione informatica è stata sfruttata l'opportunità di utilizzare internet come risorsa parallela. Le «maestranze» si sono avvicinate alla costruzione della cattedrale e al mezzo informatico, attraverso la ricerca di immagini di Notre-Dame, di informazioni sulle cattedrali gotiche e sui mestieri coinvolti nella loro costruzione. Queste informazioni vengono raccolte su una pagina word, tramite la funzione «copia e incolla», e devono presentare l'indirizzo internet da dove sono state tratte. È chiesto agli studenti di vagliare con attenzione i siti e di utilizzare unicamente quelli di cui sono in grado di comprendere le informazioni. Eventualmente sono suggeriti alcuni indirizzi interessanti.

F. Il cantiere della cattedrale

Inizia ora il vero e proprio lavoro a gruppi. La classe è divisa in sei gruppi, ognuno composto

da quattro allievi, a due a due i gruppi lavorano in parallelo (medesime schede). Ogni gruppo (maestri dell'opera, delle pietre e del legno) nel corso del lavoro dovrà appropriarsi di alcune tecniche costruttive del Medioevo e di alcune informazioni inerenti alla vita di questi personaggi (ad esempio come si forma un maestro dell'opera, quante ore lavora uno scalpellino oppure come sono organizzati i falegnami ed i carpentieri).

Gli obiettivi cognitivi sono diversi a seconda dei mestieri, in generale i:

- maestri dell'opera: conoscere grosso modo la struttura e la simbologia elementare di una cattedrale;
- maestri delle pietre: conoscere come viene utilizzata la pietra nella costruzione della cattedrale;
- maestri del legno: conoscere le strutture (impalcature, «macchine edili», elementi di supporto) che hanno reso possibile la costruzione della cattedrale;
- maestri del vetro («spazio di fuga»): conoscere la tecnica costruttiva ed il valore didascalico delle vetrate.

Gli obiettivi metodologici e attitudinali sono invece comuni a tutti i gruppi:

- saper riconoscere una fonte, leggere le informazioni utili ed interpretarle;
- familiarizzare con la diversità delle fonti storiche (testi, sculture, vetrate, miniature, disegni e tabelle) e storiografiche (testi, disegni e fotografie);
- saper creare delle schede riassuntive da presentare ai compagni sul proprio lavoro
- saper parlare in pubblico in modo chiaro e conciso;
- formare uno spirito collaborativo all'interno del gruppo e tra i diversi gruppi; Quindi saper esporre le proprie idee,

discuterle ed organizzare il lavoro;

- saper chiedere, in modo adeguato, l'aiuto degli altri gruppi;
- saper lavorare autonomamente dal docente;
- saper lavorare nel rispetto degli altri, ad esempio controllando il tono di voce, i rumori, ecc.

Ogni gruppo riceve delle schede. Il lavoro è strutturato in maniera tale che gli allievi affrontando le successive tappe della costruzione incontrano diverse situazioni problematiche che possono superare solamente collaborando, in primo luogo tra di loro e sovente anche tra gruppi. Dapprima viene chiesto loro di fare delle ipotesi, mentre in un secondo tempo sono confrontati con il contenuto di una busta, da ritirarsi alla cattedra, che dovrebbe permettere loro tramite il confronto di risolvere il problema. Per ogni gruppo è a disposizione una serie completa di buste, in modo che non debbano aspettare quelle degli altri. Gli allievi prendono autonomamente le buste autogestendo il ritmo del proprio lavoro.

Nella busta sono sempre presenti quattro indizi sotto forma di fonti storiche o storiografiche. Il materiale è distribuito ai partecipanti in modo che la soluzione richieda la collaborazione attiva di ognuno. In realtà il lavoro di gruppo si può leggere in due dimensioni: il lavoro di gruppo per appropriarsi di un'abilità tecnica (lavoro cooperativo di quattro allievi) e il lavoro di gruppo per costruire la cattedrale, concepito in modo che ognuno dei gruppi acceda all'obiettivo partecipando all'elaborazione del progetto.

Inoltre le diverse maestranze hanno permesso di attuare due tipi di differenziazione simulta-

nea, una prima in base ai ruoli, schede realizzate per un determinato gruppo, e una seconda in base ai tempi di lavoro. Ad esempio i maestri del legno, presentano molte meno schede dei maestri delle pietre.

Infine ad intervalli regolari sono convocate delle assemblee di cantiere per permettere a tutti i gruppi di conoscere il lavoro dei compagni.

Considerata la diversa velocità di crociera dei gruppi è stato realizzato uno spazio di fuga creando delle schede supplementari dedicate ai maestri del vetro.

Al termine del lavoro le schede compilate dalle diverse maestranze sono state raccolte e rilegate in fascicoli distribuiti agli allievi, in tal modo ognuno di loro dispone di una copia completa del progetto.

G. La presentazione in PowerPoint

Per ottimizzare il tempo in aula d'informatica agli allievi sono state precedentemente distribuite delle «slides cartacee». Ovvero è stato fornito un modello base di presentazione, recante tre spazi: uno per il titolo, uno per l'immagine ed uno per il testo. Discusse, divise e coordinate le tematiche tra i gruppi, gli studenti hanno iniziato a ripensare quanto fatto nell'intento di creare un loro personale elaborato che illustri il lavoro svolto in qualità di maestranze. In questo modo siamo entrati in aula d'informatica con un progetto già ben delineato ed i ragazzi hanno potuto concentrarsi sull'acquisizione di abilità operative inerenti il mezzo informatico.

IL BILANCIO

Punti di forza:

- la possibilità di sfruttare varie fonti storiche (miniature, testimonianze scritte, sculture, tabelle, pietre tombali, vetrate e planimetrie medievali) e storiografiche (fotografie, citati e soprattutto disegni illustrativi piani e tridimensionali). Si sono inoltre rivelati una preziosissima e inaspettata risorsa alcuni libri per ragazzi. Uno in particolare, *La cattedrale*³, di David Macaulay, ha permesso di tracciare un filo conduttore chiaro e accattivante che ha accompagnato gli allievi lungo tutte le tappe della costruzione;
- l'autonomia concessa agli allievi. Di fatto si è osservata la crescita di un'indipendenza sempre maggiore da parte dei gruppi, che hanno preferito chiedere in caso di necessità consiglio ai «colleghi». La docente è divenuta la figura a cui far riferimento unicamente per i problemi logistici (una busta non trovata, una spiegazione poco chiara, ecc.).

Punti deboli:

- il tempo necessario per svolgere il ciclo di lezioni. ↻

³ David Macaulay, *La cattedrale*, Roma, Nuove Edizioni Romane, 1985.

Le cartable de Clio

La citoyenneté à l'école

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS QUELQUES CURRICULUMS EUROPÉENS ¹

FRANÇOIS AUDIGIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE ²

Depuis quelques décennies, l'éducation à la citoyenneté (ci-après ÉC) est revenue sur le devant de la scène éducative dans la plupart des États européens. Les uns, comme la France, renouaient avec une tradition centenaire, d'autres comme dans l'Europe du centre et de l'est tentaient d'en faire un levier pour l'établissement d'une société démocratique, d'autres encore comme l'Angleterre l'inscrivait comme une matière obligatoire rompant ainsi avec une longue tradition d'autonomie des établissements. Chaque système éducatif conduisait ainsi ses propres évolutions. D'un autre côté, des institutions internationales, le Conseil de l'Europe d'abord, l'Union européenne plus récemment, ouvraient

des chantiers de coopération sur ce thème. Les convergences entre les systèmes scolaires devenaient plus apparentes. Ce mouvement, amplifié par la construction de l'Union européenne, même si certains États du continent restent en marge, invite à ne plus rester chacun dans son coin, à s'intéresser aux autres, à étudier les éléments de convergence et de divergence, à comparer aussi bien les orientations officielles que les mises en œuvre, ce qui réussit et ce qui pose problème.

Dans cette perspective, j'ai mené une étude comparée des curriculums officiels d'ÉC de plusieurs systèmes éducatifs en Europe. Sans anticiper sur les quelques résultats présentés dans ce texte, je souligne d'abord la grande proximité des orientations, des soucis, des questions contenus dans ces curriculums. Certes, chacun s'inscrit dans des traditions politiques, scolaires et culturelles, différentes, mais ce qui frappe, au-delà de ces différences, ce sont les rapprochements, l'impression d'être dans un monde commun et d'avoir aussi à le construire. Mais, avant d'entrer plus en détail dans l'analyse comparée, il est important de préciser au lecteur ce qui conduit cette analyse, les présupposés et le point de vue qui sont les miens, les questions qui portent ce travail. Enfin, comparer les curriculums officiels est une entrée bien modeste dans un domaine d'éducation et de formation qui est un des plus complexes qui soient. Former le citoyen

¹ Ce texte est la version française de «L'educazione alla cittadinanza europea», in Sandra Chistolini (dir.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Rome, Armando Editore, 2006, pp. 100-121. Le travail de comparaison des curriculums d'éducation à la citoyenneté de huit systèmes éducatifs en Europe présenté ici est une contribution à un projet Comenius sur l'Éducation à la citoyenneté active. Voir www.proformar.org/elcae/anex_seminaires/anex_lille/annexe%204%20Audigier.doc. Une partie de ces réflexions a également été développée à l'échelle d'une situation cantonale: *L'éducation à la citoyenneté*, communication lors d'une séance organisée par le Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud le mercredi 28 juin 2006. Ce texte est disponible sur le site www.didactique-histoire.net.

² Francois.Audigier@pse.unige.ch; voir la liste des publications disponibles sur le site: www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/index.htm.

ne se réduit pas à l'apprentissage de quelques connaissances plus ou moins ordonnées; former le citoyen ne se réduit pas à lui faire vivre quelques expériences de participation ou de coopération plus ou moins obligées. Former le citoyen est une tâche redoutable et complexe pour laquelle souvent l'École et ses acteurs apparaissent bien solitaires; la société a bien d'autres chats à fouetter! et pourtant rien de durable ne peut être fait en matière de formation citoyenne si l'École ne trouve pas dans la société un soutien résolu et constant. C'est aussi cette exigence qui conduit les analyses présentées dans ce texte et le point de vue qui les construit.

1. INTÉRÊTS ET LIMITES, PRUDENCES ET OUVERTURES

Plusieurs raisons rendent compte de l'intérêt qu'il y a à étudier et à comparer des curriculums d'ÉC dans plusieurs systèmes éducatifs européens. La première est liée au fait que dans un grand nombre de ces systèmes et des organisations internationales comme le Conseil de l'Europe, l'ÉC est de plus en plus mise en avant. Nous devrions nous réjouir qu'une telle préoccupation éducative soit si souvent rappelée et mise ainsi au-devant de la scène. Pourtant, à y regarder de plus près, les appels adressés à l'ÉC sont marqués d'une très grande ambiguïté: rassurer des populations inquiètes de certaines violences et incivilités ou promouvoir la formation de citoyens libres et critiques donc susceptibles de mettre en cause les pouvoirs établis? Maintenir voire rétablir l'ordre scolaire ou apprendre aux élèves ce que sont les droits et les libertés démocratiques? Normaliser les corps et les comportements ou ouvrir aux questions du monde, à la diversité des intérêts, des opi-

nions, des croyances, des valeurs?... Les tensions et contradictions sont ici nombreuses et nous demandent d'examiner attentivement ce qui est mis sous cette étiquette.

Une seconde raison tient aux interrogations dont la citoyenneté est aujourd'hui l'objet, aux changements que subissent sa signification et son contenu. Certes, la citoyenneté n'a pas le même contenu et la même signification dans nos différentes traditions et institutions politiques. C'est une première différence dont il faut tenir compte. À cela s'ajoutent des évolutions largement convergentes et partagées dans les différents États européens: les unes sont liées aux rapports difficiles entre le politique et l'économique; d'autres à la dynamique même de la construction européenne, dynamique que nous rencontrerons souvent dans ce texte; d'autres encore aux nombreux effets de ce qui est rangé sous le terme de globalisation; etc.

Une troisième raison est évidemment liée à cette construction européenne. Quelles que soient nos opinions et quelles que soient les formes que celle-ci prendra dans les années qui viennent, cette construction se présente à nous comme un élément fondamental de nos avènements particuliers en dessinant un avenir commun. Ce dernier est aussi à placer dans la continuité du demi-siècle que nous venons de vivre, demi-siècle durant lequel, cahin-caha, de crises en élargissements, de solidarités affirmées en égoïsmes rappelés, nos États européens ont remplacé la guerre par la négociation, l'isolement (relatif) par la coopération. L'Europe est à la fois un espace commun et un projet à bâtir, espace de circulations et d'échanges de biens, de services et de personnes. Ce projet rapproche nos règles et nos lois, ensemble qui constitue

le cadre de nos libertés et de nos relations. Chacun sait qu'une très grande partie du travail de nos Parlements nationaux consiste à adapter nos lois nationales aux directives produites par la Commission européenne à la suite des décisions prises par le Conseil des Ministres. Cet avenir est ouvert ; il appartient aux citoyens de le construire. Chacun connaît les critiques émises à l'encontre d'une construction européenne qualifiée de bureaucratique en réponse desquelles on convoque une Europe des citoyens.

La dernière raison que j'invoque ici est quelque peu différente puisqu'elle est liée à l'idée même de comparaison. Citoyen français expatrié, comme on dit officiellement³, je mesure l'enfermement dans lequel nous nous complaisons si fréquemment, la richesse et l'intérêt que nous avons à « aller voir ailleurs ». L'Europe est riche de sa diversité entend-on souvent, comme une formule destinée à protéger les spécificités. Si nous y tenons tant, il serait urgent de sortir du slogan et d'examiner ce que cela peut signifier et appeler. Je l'entends d'abord comme l'expression de la peur massive de perdre nos identités, de la crainte de se fondre dans une sorte de magma indifférencié. Il serait temps de rompre avec une sorte d'essentialisme des cultures et des identités et de considérer les premières et les secondes comme étant constamment en mouvement, comme ayant besoin des autres pour vivre et fructifier. La diversité n'est pas un bien absolu. À la formule si répandue « il faut de tout pour faire un monde », le poète Paul Éluard répondait : « un peu de bonheur, cela suffit ! » Pour donner à cette idée de diversité un caractère positif et dynamique, il convient

de nous ouvrir aux autres, de nous efforcer de penser avec eux pour construire ensemble notre avenir commun. La comparaison est ici une méthode et une manière tout à fait essentielle de considérer les choses. Nous comparons constamment ; nous comparons pour donner du sens aux nouveautés que nous rencontrons tous les jours, objets, informations, personnes, etc. C'est un acte fondamental de la pensée humaine ; comparer n'est pas réduire des différences mais bien prendre la mesure de ce qui est commun et de ce qui est différent, de ce qui nous rapproche et de ce qui nous sépare.

L'intérêt de l'exercice affirmé, il me faut en préciser quelques limites. Celles-ci sont nombreuses, aussi j'en choisis trois :

- la première est relative aux sources étudiées et comparées ici. Mon étude porte sur les curriculums officiels, les curriculums formels dits encore curriculums prescrits, ceux que les autorités publiques demandent aux établissements scolaires et aux enseignants de mettre en œuvre, de respecter. Mais nous savons tous que les curriculums formels ne sont pas les curriculums réels, ceux que les enseignants enseignent effectivement. Nous savons aussi que les curriculums réels ne sont pas les curriculums appris, que ce qui est enseigné, quelles que soient les méthodes utilisées, n'est pas ce qui est appris, ce qui est construit par les élèves. Enfin, il y a aussi les curriculums cachés, ceux qui ne sont pas exprimés dans les curriculums formels. Nous en connaissons l'importance particulière pour l'éducation à la citoyenneté, puisque celle-ci a une dimension éthique et une dimension pratique, puisqu'elle cherche à faire en sorte que les

³ Les cadres et professions intellectuelles sont dits « expatriés », les ouvriers sont des immigrés !

élèves aient dans leur vie scolaire et dans leur vie sociale, aujourd'hui et demain, des comportements acceptables en termes de citoyenneté. Or, de très nombreuses études convergent pour souligner que, trop souvent, dans nos écoles, les élèves font plus l'expérience de l'arbitraire voire de l'humiliation que celle du droit et du respect des personnes ;

- une seconde limite recoupe en partie la précédente. Les curriculums officiels sont produits par les autorités scolaires. Celles-ci existent à différents niveaux administratifs mais, quel que soit ce niveau, les curriculums ainsi rédigés ne disent rien des différences qui existent entre les quartiers, les établissements, voire les classes. Ainsi, en Allemagne, les Länder, ou en Suisse, les Cantons disposent d'une autonomie quasiment totale pour décider et rédiger ces textes. Ailleurs, comme en Espagne, un pourcentage de curriculum commun est défini au niveau de l'État, le reste l'étant au niveau des communautés nationales, Catalogne, Andalousie, etc. ;
- la troisième limite est relative au type de texte lui-même. Les curriculums formels sont des textes administratifs et politiques. Ils encadrent l'action des enseignants ; ils sont là pour diriger et orienter l'action ; ils définissent des contenus d'enseignement, des objectifs, des intentions, parfois des méthodes. Mais, ils ne rendent pas compte des débats qui ont accompagné leur élaboration. Au-delà des principes généraux, l'ÉC est rien moins que consensuel. Or, les textes officiels ne disent rien des divergences, des difficultés. Il faudra souvent lire ces textes entre les lignes ou les lire après avoir énoncé ces

possibles divergences, après avoir construit les éléments de débat pour en chercher des traces. À cela s'ajoute le fait que d'un système éducatif à un autre, ce qui est mis sous le terme de curriculum diffère des contenus qui y sont placés. En Italie, comme en France, ce sont souvent les connaissances qui sont privilégiées, ailleurs ce sont plutôt des intentions générales. Là on insiste sur les savoirs, ailleurs plutôt sur les méthodes et la mise en œuvre. Le terme même de curriculum que j'adopte ici n'est pas employé partout. Je lui donne donc un sens très général, celui des textes officiels qui régissent l'enseignement d'une matière, d'une branche d'enseignement. L'affaire est encore compliquée par le fait que l'ÉC n'est pas partout une matière scolaire clairement identifiée, et que, même lorsqu'elle l'est, la plupart des textes affirment que c'est aussi, que cela doit aussi être, une préoccupation partagée par tous les acteurs de l'École⁴. Rien n'est simple en matière d'ÉC !

Enfin, je ne traite ici que de la scolarité obligatoire, scolarité qui s'étend généralement de 6 à 16 ans. Elle est le plus souvent divisée en deux temps : primaire et secondaire. Si l'école primaire est la même pour tous les élèves, le secondaire fait place plus ou moins tôt à des spécialisations, à des divisions qui séparent les élèves entre ceux qui sont plutôt destinés à des études longues, ceux qui sont plutôt destinés à rejoindre assez rapidement la vie active, et toute autre solution intermédiaire. Même si je me limite à cette période d'école obligatoire, il est intéressant de noter qu'après 16 ans, dans

⁴ Comme je le pratique souvent, École avec une majuscule désigne l'ensemble de l'institution scolaire depuis l'école maternelle jusqu'à la fin des études, école avec une minuscule, la seule école primaire.

la plupart des cas, l'ÉC n'est plus présente ou l'est sous une forme beaucoup plus discrète, comme si, la fin des études secondaires approchant, il fallait se concentrer sur les choses sérieuses! Curieux paradoxe qui voit l'ÉC quitter les curriculums scolaires au moment où les élèves vont atteindre leur majorité civique, juridique et politique!

Pour terminer cette longue introduction, j'énonce quelques prudences et quelques ouvertures. Les premières rappellent la nécessité de contextualiser. Sur un tel objet, nous sommes toujours placés dans une dialectique complexe entre le particulier et le général, entre ce qui est spécifique et ce qui est commun. Pour ce qui nous occupe ici, le spécifique tient d'abord à nos traditions scolaires, aux modes d'organisation de nos Écoles, en précisant que les unes et les autres sont, comme les cultures, des constructions historiques en changement constant. Un de ces modes nous intéresse particulièrement ici; il concerne le degré d'autonomie des établissements scolaires. J'ai déjà dit l'importance des autorités scolaires locales en matière de curriculum, par exemple en Angleterre ou en Suède, à l'opposé de systèmes plus centralisés comme la France. Mais là encore il convient d'être prudent; l'existence d'un curriculum national énoncé comme impératif ne dit pas que celui-ci est effectivement mis en œuvre. On observe souvent une sorte de paradoxe où les systèmes les plus centralisés laissent une grande liberté aux acteurs de terrain placés, de fait, à distance du centre. L'autre thème spécifique que je retiens porte aussi sur les traditions, mais les traditions politiques et non plus seulement scolaires. Il est évident que l'ÉC est placée sous une grande dépendance vis-à-vis des conceptions de la citoyenneté et du lien social. Une trace très

claire de ces différences s'observe dans les mots et leur usage. Ainsi, l'Espagne est un État constitué de nations différentes alors qu'ailleurs, en Roumanie ou en France, l'État et la nation forment une unité solidaire. Inversement, tout regard comparatif s'intéresse aussi aux convergences, à ce qui est partagé. Parmi celles-ci, je retiens d'abord ce que certains sociologues et historiens de l'éducation désignent par le terme de 'forme scolaire'. Dans nos sociétés européennes, particulièrement celles situées à l'ouest du continent, l'École s'est développée au cours du XIX^e siècle selon des modes organisationnels largement partagés. Retenons, par exemple: le regroupement des élèves dans des classes selon des âges à peu près homogènes; l'avancée année par année de ces mêmes élèves; le découpage des savoirs selon des matières scolaires plus ou moins séparées les unes des autres, plutôt plus lorsque l'on arrive dans l'enseignement secondaire; le découpage de ces matières selon des progressions annuelles; l'importance accordée à l'écrit, plus généralement à la culture écrite; etc. Sans développer l'analyse dans ce texte axé sur les curriculums, j'ajoute simplement que l'ÉC rencontre beaucoup de difficultés à s'inscrire dans cette forme scolaire, que constamment des appels lui sont lancés pour privilégier des approches différentes, pour insister sur des méthodes d'enseignement, dites méthodes actives, pour faire place aux expériences des élèves, pour être le plus proche possible de la vie sociale, etc. Selon les systèmes scolaires, de telles recommandations, largement présentes, ont plus ou moins de difficultés à être traduites dans les faits; ce n'est facile nulle part!

Un second ensemble de convergences qui nous intéresse est lié à la proximité des ques-

tions qui sont posées à nos systèmes éducatifs, à nos systèmes politiques, à nos sociétés. Partout, l'école moyenne, celle des adolescents, rencontre des difficultés; partout nous avons à faire avec une diversité des élèves qui semble de plus en plus accentuée et par là de plus en plus délicate à prendre en compte; partout on observe un développement du décrochage scolaire des garçons; partout, les matières scolaires traditionnelles et donc les curriculums sont invités à laisser de la place ou à intégrer de nouvelles préoccupations, que ce soit les langues vivantes ou les nouvelles technologies; etc. Nous n'avons sans doute jamais été aussi proches les uns des autres, même si la hiérarchie des problèmes et des priorités est quelque peu différente selon les systèmes scolaires. Quant à nos institutions et pratiques politiques, nous partageons aussi leurs mises en question, les doutes que les citoyens ont à leur égard, la redéfinition du politique et de l'action politique devant des forces comme celles des marchés; le risque est de voir l'affirmation de l'égalité des humains et de leur égalité juridique faire place à d'autres critères de régulation principalement fondés sur l'argent.

Devant cette situation, je ne peux qu'insister sur l'importance et l'utilité des regards extérieurs, regards qui permettent de déplacer nos propres points de vue, de combattre nos routines de pensée, d'éviter de croire spécifique ce qui ne l'est pas nécessairement...

2. LE POINT DE VUE D'OÙ JE ME PLACE, MES A PRIORI

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il me faut préciser le point de vue qui est le mien, autrement dit celui qui guide l'analyse et la comparaison des curriculums. Il y a de nombreuses

manières de construire une telle analyse et une telle comparaison. Je pourrais par exemple, chercher dans les curriculums formels tous les endroits où l'expression d'ÉC est employée, l'expression elle-même ou des expressions approchées, croire et faire croire à l'objectivité d'une telle recherche, faire semblant de ne pas avoir d'idée préconçue, d'a priori. Mais tout regard, ou toute analyse, est toujours situé d'un certain point de vue. Il y a toujours des hypothèses, des attentes, des questions, des valeurs. Dès lors, il est important de préciser et d'énoncer ce point de vue et les a priori qu'il comporte. Cette précision et cette énonciation sont d'autant plus importantes que je suis habitué de la crainte, si souvent nourrie, de voir la citoyenneté se noyer, perdre ce qu'elle a de spécifique, abandonner ce qu'elle dit et construit de particulier, d'unique dans l'histoire de l'humanité, sur le lien social, le vivre ensemble. Tout devient citoyen, tout ce qui intéresse la vie en société devient potentiellement citoyen; à mettre de la citoyenneté partout, elle est, elle sera nulle part. Nous observons ce risque un peu partout avec, par exemple, le développement des «éducation à...», à la santé, au code de la route, aux médias, à l'environnement, etc. Au risque de choquer, mais j'espère utilement, ces «éducations à...» ne portent en elles aucune exigence particulière de citoyenneté. Respecter le code de la route ou avoir une hygiène de vie satisfaisante peuvent parfaitement être défendus et mis en œuvre dans un régime totalitaire; nous l'avons observé dans l'histoire. Ce risque est d'autant plus accentué que ces «éducations à...» ont souvent des buts exprimés en termes de comportements conformes et que rien ne dit qu'elles doivent aussi faire place à une dimension critique, à une interrogation de ces injonctions comportementales en fonction de valeurs qui, elles,

marquent une citoyenneté démocratique, telles que la liberté, l'égalité, l'exigence de justice ou la solidarité, sans oublier la place du droit. Pour pallier ce risque, nous n'avons qu'une seule « arme », celle de la rigueur, d'une exigence de rigueur dans les mots que nous employons et par là dans le sens théorique et pratique que nous donnons aux curriculums formels. Je crains par-dessus tout ces mots-obstacles, ces concepts-obstacles, qui envahissent nos discours, ces mots qui semblent tellement faire l'unanimité que nous renonçons à en interroger la signification et ce qu'ils disent de nos actions, de nos dispositifs, de nos attentes. Tout le monde est aujourd'hui d'accord pour mettre en avant la participation, la responsabilité, l'autonomie... sorte d'accord général et facile qui permet à chacun d'éviter le débat et de retourner tranquillement à ses petites certitudes.

Si l'on associe « citoyen » à une action, à une institution, à un projet, à un résultat... qu'est-ce que cela change? Qu'est-ce que cela implique? Qu'est-ce que cela exige?

Pour répondre à une telle question, nous devons avoir un accord minimum sur le sens des mots, en premier lieu sur celui de citoyenneté.

Mon premier a priori porte donc sur le sens du mot « citoyenneté ». Les références sont ici extrêmement nombreuses et j'y renvoie le lecteur. Tout aussi évidemment, chacun réagira en proclamant que le sens dépend des traditions politiques, de la culture, etc. De plus, « citoyenneté » est un mot complexe et dont le sens évolue. Ce n'est pas l'objet de ce texte de faire une présentation, même rapide, de ces différences et de ces évolutions. Je marque simplement avec force le noyau dur de la citoyenneté en définissant celle-ci comme un

statut lié à l'appartenance d'un individu à une communauté politique. Que nous le voulions ou non, notre monde est organisé en États souverains: une population, un territoire, un pouvoir. À partir de là le citoyen, dans une démocratie, est une personne titulaire de droits et d'obligations, ainsi que d'une part de la souveraineté. De plus, il est lié aux autres citoyens de sa communauté politique par un sentiment d'appartenance, dimension plus subjective, plus affective, aujourd'hui souvent laissée de côté. Nous sommes ainsi toujours des co-citoyens; nous vivons et agissons en citoyen avec les autres. L'appartenance nous lie aussi à une histoire commune, histoire qui ne se réduit pas au passé, mais une histoire au présent, une histoire qui est liée à un destin commun, à un avenir commun. Cette appartenance ne se réduit nullement à une seule appartenance étatique. Selon nos histoires et nos institutions, le local, lui-même à différentes échelles, joue un rôle plus ou moins important. Ainsi, on peut approcher l'Europe comme une communauté politique en construction, esquissant par là une appartenance qui ne supprime pas les autres, mais cherche la manière dont elle peut s'articuler avec ces dernières. Certes l'Europe n'est pas que cela; je pourrais presque dire qu'elle l'est hélas trop peu. Mais si nous parlons de citoyenneté européenne, c'est bien par rapport à un projet politique commun, projet qui reste à construire. Se réclamer d'une citoyenneté européenne ne peut être confondu avec un marché européen ou avec une Europe de consommateurs. Ce n'est pas la même Europe, sauf à réduire le citoyen à un consommateur!

De ce premier a priori, je déduis un contenu précis pour l'ÉC:

L'ÉC est une éducation au droit et une éducation au pouvoir; elle inclut la construction

d'un sentiment d'appartenance, d'une co-citoyenneté.

Mon second a priori découle directement des tensions et contradictions qui sont au cœur même de l'ÉC. Cette éducation n'est équivalente d'aucune autre. Par exemple, elle porte la trace de ce qui nous différencie, de ce qui nous divise, voire de ce qui nous oppose. Dans nos sociétés plurielles, dans nos sociétés où la diversité est non seulement reconnue mais aussi considérée de façon positive, il n'y a aucune raison pour que nous soyons d'accord les uns avec les autres, aucune raison pour que nos attentes, nos intérêts, nos opinions ou nos espoirs soient les mêmes. Ce qui est vrai à l'échelle de chacune de nos communautés politiques, l'est encore plus à l'échelle européenne. Nous savons aussi que les différences dites nationales se combinent ici avec les différences sociales et que plus le niveau de formation augmente, plus l'adhésion à l'idée européenne est importante. Inversement, les personnes qui voient leur statut économique et social menacé ou décliner vivent plus souvent l'Europe comme une menace, une menace qui combine l'hostilité aux institutions de pouvoir et la crainte des autres, de l'Autre.

Au cœur de toute ÉC se situent les valeurs, valeurs communes, valeurs différentes, valeurs en conflit. La citoyenneté démocratique est fondée sur des valeurs qui contribuent à définir une conception de l'humain, de la personne. Ainsi, la liberté et l'égalité sont constamment présentes et nous savons aussi constamment en tension. La liberté de chacun se heurte toujours à la liberté de l'autre et à d'autres valeurs. De même, la proclamation de l'égalité de la per-

sonne humaine ou la proclamation de l'égalité juridique n'ont rien de « naturelles » ; elles impliquent une conception de l'humain, une véritable anthropologie. La citoyenneté démocratique est une culture. De ce point de vue, rien n'est jamais gagné ; il n'y a pas de transmission automatique de cette culture, ni chromosome démocratique dans nos gènes ! Cela nous met souvent en difficulté entre le respect des personnes et le respect des différences. La citoyenneté démocratique proclame le respect des personnes quelles qu'elles soient ; elle n'affiche pas le respect équivalent de toutes les opinions, de toutes les normes, de toutes les valeurs.

Enfin, l'ÉC affronte, encore plus que les autres domaines ou matières scolaires, la tension permanente entre les savoirs et les pratiques. In fine, le but de l'ÉC est de construire chez chacun des attitudes, des manières de penser et de vivre ensemble qui soient, sinon conformes, du moins non contradictoires avec les valeurs, principes et normes qui fondent la citoyenneté. Une telle ambition soulève au moins deux problèmes : le premier est, paradoxalement, celui de la liberté, liberté de chacun d'adhérer ou de ne pas adhérer aux droits humains, et donc le refus d'un enseignement qui impose ; le second ouvre un autre volet, celui de certaines de nos croyances qui sont tout simplement fondatrices de notre École ; nous attendons que les savoirs produisent chez la personne des pratiques plus raisonnées, qu'une connaissance des valeurs et des principes de la citoyenneté se traduise dans les faits, dans les actes. C'est un pari, celui de l'éducabilité, mais nous savons tous qu'il n'y a aucun automatisme entre les savoirs, les connaissances et les pratiques, les attitudes.

Selon le dernier a priori sur lequel repose mon analyse, l'ÉC est présente, peut être présente de trois manières différentes. Ces trois modes de présence sont complémentaires et non opposés les uns ou autres⁵. Je les rappelle très brièvement :

- il est attendu du citoyen des capacités à intervenir et à participer dans le débat public sur les questions qui concernent la société, sur les problèmes que celle-ci, donc lui et ses co-citoyens, auront à résoudre. Ces questions et problèmes ne sont pas disciplinaires; leur étude demande la collaboration de divers domaines du savoir; leur solution est politique, au sens où elle relève de choix qui sont de la responsabilité des citoyens. Nous avons là l'exigence de collaborations entre disciplines, de travaux « polydisciplinaires »; nous savons aussi que l'introduction et la mise en œuvre de tels travaux ne sont pas choses faciles à l'école, notamment parce qu'ils bousculent la forme scolaire;
- il y a des savoirs, des compétences, des savoir-faire qui sont spécifiques de la citoyenneté et donc de l'ÉC. L'approche proposée du noyau dur de la citoyenneté indique très clairement l'importance de ce qui relève de l'initiation au droit et au politique. Ces savoirs ne sont pas pris en charge par d'autres disciplines; il est donc nécessaire qu'existe un moment particu-

lier, clairement inscrit dans les emplois du temps scolaire pour travailler ces savoirs;

- enfin, l'accord est unanime pour affirmer l'importance de l'expérience, principalement de l'expérience de la vie commune vécue à l'École, dans les relations que chacun vit avec les autres. Il n'y a pas rupture entre les savoirs et les pratiques, entre l'expérience et la connaissance. Réduire l'ÉC à des expériences partagées entre les élèves est une ânerie, même si elle est souvent mise en avant; laisser l'ÉC enfermée dans les murs d'un enseignement dogmatique ou simplement réduit à une matière scolaire close n'a aucun effet. Le procès de ces deux orientations extrêmes est suffisamment instruit depuis des décennies pour qu'il ne soit pas utile d'y revenir.

Pour terminer l'expression de ces a priori, j'en appelle à la rigueur et à la modestie. Je rappelle que, à tout confondre, à tout mettre dans la citoyenneté, on la noie, on la dilue, on la réduit à quelque chose de mou et d'informe. La citoyenneté, cette invention moderne de nos démocraties, mérite mieux, nos enfants aussi. Mais la citoyenneté n'enferme pas toute l'expérience de la vie commune, loin de là et c'est heureux. Ni les identités individuelles, ni les identités collectives ne se réduisent à l'identité associée à la citoyenneté. Il y a bien d'autres dimensions de l'identité. De même, la dimension citoyenne de notre existence sociale n'épuise pas les autres dimensions de notre vie. Nos relations avec les autres ne sont pas toutes placées sous le signe de la citoyenneté. Si l'univers politique et juridique définit le cadre de nos libertés, de nos droits et de nos obligations, nous ne sommes pas constamment dans l'univers politique; encore une fois, c'est normal et heureux.

⁵ Voir le texte que j'ai rédigé dans le cadre du projet « Éducation à la citoyenneté démocratique » du Conseil de l'Europe sur les concepts et compétences clés: *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Une troisième synthèse, Strasbourg, Conseil de l'Europe, DGIV/EDU/CIT, 2000, 23. Ce texte est disponible en français et en anglais sur le site du Conseil de l'Europe.

3. INTERMÈDE: LES OBJETS CHERCHÉS DANS LES CURRICULUMS

Toutefois, avant d'entrer dans quelques résultats de la comparaison des curriculums, j'énonce la liste des différents objets sur lesquels j'ai porté un regard privilégié. Cette liste n'est en rien exhaustive, c'est évident. Elle comprend la liste des objets dont j'ai comparé la présence. Elle découle en droite ligne de l'ensemble de propos qui précède:

- le politique et le droit; ils sont au cœur de l'approche de la citoyenneté que j'ai précisée;
- l'expérience du pouvoir et de la responsabilité, la participation; j'ai dit l'importance de l'expérience dans la construction de compétences citoyennes en particulier dans la vie scolaire; j'irai donc chercher dans les curriculums ce qui en est dit en privilégiant notamment les dispositifs qui sont prévus pour faciliter la participation et les initiatives des élèves dans les établissements;
- le sentiment d'appartenance à une communauté politique, une communauté de citoyens; celle-ci ne se limite pas à la communauté scolaire qui, elle-même, n'est pas une communauté politique;
- les valeurs, en y incluant de manière privilégiée la diversité;
- l'Europe, puisqu'elle nous est présentée comme un horizon de citoyenneté partagée;
- les niveaux d'échelle, en cherchant ici la manière dont les curriculums lient entre eux le local, le régional (parfois appelé national), l'étatique (souvent appelé aussi national), l'europpéen, le mondial. Ces niveaux d'échelle interviennent au moins de deux manières: la première est pédagogique et traditionnelle, qui voudrait qu'il faille commencer par étudier le local pour élargir progressivement au cours de la

scolarité des élèves; la seconde rejoint les appartenances et la recherche des niveaux qui sont privilégiés;

- l'incitation à l'apprentissage d'une culture du débat en relation avec l'étude des questions vives qu'une société doit résoudre, questions dont j'ai aussi dit qu'elles nous divisent;
- les méthodes.

Ce sont donc quelques objets dont je vais chercher la trace dans les curriculums.

4. PREMIERS CONSTATS: AUTANT DE THÈMES THÉORIQUES ET PRATIQUES À PARTAGER ET À TRAVAILLER

Avant d'entrer dans les objets qui viennent d'être indiqués, l'étude des curriculums retenus ici montre une diversité des modes de présence; j'en distingue au moins trois:

- une discipline scolaire séparée et dont la présence est continue sur tout ou partie de la scolarité. L'exemple le plus massif est celui de la France où l'ÉC est en principe⁶ une discipline scolaire enseignée à raison d'une heure par semaine pendant les neuf premières années, primaire et secondaire inférieur. Un autre exemple est celui de l'Angleterre où le *National curriculum* prévoit la présence de l'ÉC durant une partie de la scolarité obligatoire en n'y incluant pas les premières années;
- une discipline scolaire séparée et dont la présence est discontinue, certaines années

⁶ Je rappelle que les curriculums formels ne sont pas les curriculums réels et que tout le monde sait que la position même de l'ÉC fait que ces curriculums formels ne sont pas respectés.

oui, d'autres années non. C'est le cas de la Roumanie où existent un programme et un horaire précis seulement dans certains niveaux scolaires;

- un thème intégré à un ensemble plus vaste. Dans ce cas, les précisions horaires sont des plus vagues et les objets étudiés plus ou moins précis. J'y place le cas de l'Italie avec la *Convivenza sociale* qui regroupe le code de la route, l'éducation à la santé, l'ÉC, etc. C'est aussi le cas de la Suède où l'ÉC est un morceau des *Social studies* avec une très grande autonomie des autorités scolaires locales; les élèves doivent avoir 885 heures de *Social studies* durant les neuf années de leur scolarité obligatoire, liberté étant laissée à ces autorités d'organiser les répartitions comme elles l'entendent.

Au-delà de ces différences dans les modes de présence, partout sont soulignées:

- les dimensions transversales et multidisciplinaires;
- l'importance de la vie scolaire, très souvent liée à une vision normative et comportementale de l'ÉC. Le souci de l'ordre scolaire est massif.

Le politique et le droit

La présence du politique est très discrète et se réduit pour l'essentiel à l'étude traditionnelle des institutions. Cette discrétion est sans doute liée à la critique déjà dont cette étude est l'objet. Cela fait longtemps que certaines personnes s'insurgent contre l'étude d'organigrammes desséchés où le système politique est réduit à un ensemble de noms réunis par des flèches. Cette critique ne paraît pas s'être traduite par un déplacement des objets politiques

étudiés, mais par la diminution de leur place. Peut-être cette situation est-elle à relier à ce qui est communément désigné par la crise du politique dans nos démocraties contemporaines. Toujours est-il que le politique et la démocratie ne sont présentés, ni comme un mode de régulation de la diversité des opinions et des intérêts, ni comme un système où les pouvoirs se contrôlent les uns les autres, etc.

Le droit n'est pas mieux loti. L'insistance est mise sur le respect de la loi; ce choix marque l'augmentation des préoccupations liées à l'insécurité, à la délinquance, et le souci déjà noté de l'ordre scolaire. Le droit, pas plus que le politique, ne présente d'orientation plus problématisée. Ce ne sont pas des matières à réflexion, à travail. Le politique donne lieu à des descriptions souvent sans âme; le droit est l'objet de rappels normatifs.

Je serais tenté d'interpréter ces contenus comme la traduction d'une conception de la connaissance qui tient à distance tout ce qui relève de l'abstraction, tout ce qui relève des concepts. Ainsi, ni les contenus portant sur le politique, ni ceux portant sur le droit ne font place à une présentation plus critique, ne mettent en avant des concepts qui font aujourd'hui dans les sciences politiques l'objet de recherches importantes comme ceux de représentation, de délibération, voire même celui de société civile; il en est de même pour le droit. Tout se passe comme si, devant la difficulté d'une introduction des élèves dans les univers politiques et juridiques, les textes privilégiaient quelques rappels institutionnels et normatifs, laissant aux enseignants le soin de questionner s'il y a lieu. Plus que le résultat d'un travail, la connaissance serait alors le résultat des expériences dans lesquelles il convient de placer les élèves.

Le pouvoir, la responsabilité, la participation

La participation est posée comme une évidence. Il en découle l'accent mis sur les dispositifs de participation. On y joint volontiers quelques phrases rituelles sur la responsabilité. Au-delà de cette convergence, il est évident que les traditions scolaires et sociales sont diverses, que certaines cultures politiques et scolaires, par exemple en Suède voire en Angleterre, sont plus sensibles à la participation des élèves. Toutefois, cet accent n'est guère interrogé. J'ai dit que les curriculums officiels n'étaient pas des textes porteurs des différences de points de vue et de conceptions. Ce n'est pas leur fonction. Mais cela ne les empêcherait sans doute pas de faire place à des interrogations, de souligner des contradictions, d'inviter à des prudenances ou de mettre à distance des lieux communs. L'exercice est rare. Les documents d'accompagnement des programmes d'ÉC du collège en France (secondaire inférieur) témoignent de quelques efforts en ce sens; il n'est pas certain que cela ait quelques conséquences.

Ce manque d'interrogation s'observe, par exemple, sur l'absence de l'idée de pouvoir, sur l'absence d'ouverture ou de précision sur les droits, donc les libertés et les pouvoirs qui peuvent être attribués aux élèves. Quels pouvoirs donner aux élèves? Sur quoi les élèves veulent-ils et peuvent-ils avoir du pouvoir? Un second exemple concerne l'idée de participation. Celle-ci est posée comme une nécessité; mais, dans une démocratie nous sommes placés dans un paradoxe entre la liberté de participer, souvent présentée comme une sorte de devoir moral, et la liberté de ne pas participer ou de participer de manière différente de celle qu'imposent les institutions officielles.

La vie scolaire

Si l'importance de l'expérience en matière d'ÉC est très généralement affirmée, il est intéressant et important d'observer que les curriculums formels ne présentent que très peu d'indications, voire aucune, sur le lien que cette éducation pourrait ou devrait avoir avec la vie scolaire. Tout se passe comme si, d'un côté, l'ÉC devait développer ses propres méthodes et activités pédagogiques et de l'autre il était conseillé, recommandé ou exigé, de mettre en place des dispositifs de participation des élèves. Il y a dans cette absence de relation un double manque qui repose sur des conceptions de l'apprentissage qui demanderaient à être examinées de façon rigoureuse: le premier manque est celui de l'introduction explicite de relations entre les savoirs et les compétences présents dans l'enseignement de l'ÉC; le second est, presque de manière inverse, celui de l'articulation entre les expériences de vie scolaire, notamment celles qui sont liées à des dispositifs institutionnels de participation ou d'initiative, et des moments de travail réflexif sur ces pratiques et expériences. Or, il est essentiel que les savoirs et les compétences construits lors des cours et leçons d'ÉC soient mis en relation avec des situations sociales, avec des situations de la vie scolaire. Ces situations sont très variées: situations de coopération, situations d'initiative, situations de conflits, situations de solitude, etc.; toutes méritent, d'une manière ou d'une autre, d'être mises en relation avec l'enseignement plus formel. Le second manque peut aussi être lu comme l'idée selon laquelle, en matière d'ÉC et de vivre ensemble, seule l'expérience compte; celle-ci serait alors transparente aux acteurs et la multiplication de situations ad hoc contiendrait en elle-même, de manière quasiment spontanée, la garantie

d'une réussite de l'ÉC. Il est aujourd'hui évident que l'ÉC doit allier les deux aspects de connaissances et d'expériences, que c'est dans la relation entre ces deux faces d'une même médaille que se construit la formation civique. L'expérience est un savoir, le savoir est une expérience. L'une et l'autre se donnent sens mutuellement.

Cette absence de relations peut aussi être interprétée comme une certaine difficulté à définir les rôles des adultes présents dans les établissements scolaires, voire à les faire coopérer. D'une part, nous savons que, si à l'école élémentaire les enseignants font souvent travailler les règles de vie commune, ce travail reste très interne à leur classe et qu'il est difficile de se mettre d'accord sur des règles plus générales en dehors de quelques principes contenus dans les règlements d'école et que chaque adulte gère et interprète comme il l'entend ces derniers. D'autre part, dans l'enseignement secondaire, il existe presque toujours une administration qui, composée ou non, pour partie ou totalement, d'enseignants, se place à distance des enseignants eux-mêmes. Il en résulterait, au moins à titre d'hypothèse et avec des accents plus ou moins marqués selon les traditions scolaires, une répartition des rôles : aux administrations et à leurs associés, la vie scolaire et le maintien de l'ordre scolaire, aux enseignants, la responsabilité des connaissances.

Le sentiment d'appartenance et l'identité collective

Si traditionnellement, là où elle existait, l'ÉC avait comme finalité première la construction d'une identité collective, cette priorité semble s'être fortement estompée. Comme nous

l'avons vu, l'étude des institutions politiques reste un des contenus importants dans les curriculums formels, mais l'intérêt de cette étude pour la formation des élèves n'est guère explicité. Soit les auteurs de ces textes considèrent que cela va de soi, soit les questions d'appartenance sont de plus en plus difficiles et délicates à exprimer. Je pencherai plutôt pour la seconde hypothèse. Cette discrétion notée, le souci de la construction d'une identité collective n'a pas disparu, mais il faut aller le chercher ailleurs, principalement dans l'enseignement de l'histoire. Quelles que soient les ouvertures que les curriculums comportent, cette dernière discipline est d'abord consacrée à l'apprentissage de l'histoire de la communauté politique à laquelle appartient l'École. Bien sûr, des nuances sont apportées pour faire place aux aspects locaux et régionaux, que ceux-ci soient ou non pensés en termes de nation ; le cas extrême est celui de la Suisse où les programmes sont décidés de manière cantonale et où l'histoire a une forte dimension locale en cohérence avec une conception de la citoyenneté qui met en avant la citoyenneté locale.

Un autre lieu où les questions d'appartenance et d'identité sont fortement mises en avant concerne ce qui est lié à des préoccupations multiculturelles. Aujourd'hui, nos sociétés se découvrent avec plus ou moins d'acceptation, comme des sociétés multiculturelles. Si l'on prend en compte la multiculturalité, l'appartenance devient dès lors encore plus délicate à penser. Certes, on se réfugie derrière des affirmations de principe aussi générales que généreuses selon lesquelles chacun a droit de choisir ses appartenances, que celles-ci sont multiples, mobiles, etc. Entre une telle affirmation et la prise en compte précise de ses conséquences dans

l'enseignement quotidien, il existe un fossé plus ou moins colossal. Certains enseignants mènent des expériences et prennent des initiatives souvent passionnantes, mais il resterait à étudier leurs effets et leur extension une fois reconnu leur intérêt.

Ainsi, l'appartenance est rarement mise en avant dans l'ÉC, du moins de manière explicite. Il y a là une question et un enjeu aussi redoutables que difficiles. D'un certain point de vue, la priorité donnée à l'acquisition, par les élèves, de connaissances sur divers aspects de la vie sociale et la place restreinte voire nulle accordée à la transmission d'une appartenance héritée peut apparaître comme une victoire contre une ÉC qui impose son point de vue comme un impératif et laisse libre l'individu de choisir ses appartenances. L'autonomie de chacun est ainsi proclamée comme un but de l'éducation et une condition d'une société démocratique réussie. Or, premièrement, la vision de l'autonomie qui consiste à la penser comme une sorte d'état et non comme un mouvement et une construction permanente est bien restrictive; deuxièmement, le refus d'assumer cette dimension de toute culture risque de laisser un grand vide que bien d'autres forces à l'œuvre dans nos sociétés sont déjà en train de combler. Entre les pairs, les différents univers présentés par les médias, ceux défendus par des communautés linguistiques, culturelles, religieuses, le risque est que le sentiment d'appartenance, la manière de se penser en relations avec les autres, les solidarités, se rétrécissent aux espaces délimités par ces univers et par ces communautés et aux personnes qui les habitent, solidarités d'autant plus difficiles à établir qu'elles sont liées à des appartenances mobiles.

Les valeurs

Que ce soit dans leur présentation générale, dans les objectifs ou plus précisément dans les contenus d'enseignement, les curriculums formels énoncent quelques valeurs essentielles. Celles-ci se répartissent en deux ensembles. Dans le premier, il y a concentration autour du respect et de la tolérance. Je qualifie volontiers ces valeurs de valeurs d'« abstention », dans la mesure où elles n'impliquent pas nécessairement une relation positive avec l'autre, une implication. Nous y reconnaissons aisément l'expression de ce souci de paix scolaire et sociale dont j'ai dit l'importance. Cette paix est d'abord une absence de tension, comme si on ne pouvait construire du lien social qu'une fois cette absence... présente. Le second ensemble fait référence aux valeurs de la démocratie et des droits de l'homme. Tout cela est énoncé comme des évidences, évidences « naturelles » et nécessaires. Il n'y a jamais de problématisation, de mise en avant du fait que, dans la réalité, les valeurs et les principes sont souvent, voire toujours, en concurrence les uns avec les autres. Entre les formules générales des textes internationaux sur les Droits de l'homme et le droit positif, entre celui-ci et la vie sociale, il n'y a pas de relation de nécessité; les contradictions sont nombreuses. Pour sa part, la démocratie est réduite à une sorte de système où il y a libre choix de ceux qui exercent le pouvoir par le biais du vote, mais pas grand-chose de plus. Nous rejoignons là certains constats placés précédemment sous l'étiquette « droit et politique ».

En lien avec les valeurs, je place ce qui relève de la religion, objet éminemment complexe voire conflictuel dans notre espace européen aujourd'hui. On pourrait aussi en faire un

thème spécifique. Le cas le plus fréquent est celui d'une présence de la religion dans l'École, souvent comme un objet spécifique, voire une discipline ou une quasi-discipline offerte aux enfants et aux familles. Un cas très affirmé est celui de l'Angleterre où, chaque jour, doivent être présents des « actes religieux ». N'oublions pas que, quelles que soient les croyances auxquelles chacun adhère (y compris la croyance de l'absence de croyance), la principale signification du terme « religion » désigne une manière de construire du lien, du lien entre les humains et une ou des divinités, et par là du lien entre les humains qui adhèrent à une même croyance. Cette présence de la religion semblait relativement simple lorsque nos sociétés et nos États se pensaient comme à peu près homogènes de ce point de vue. « Cujus regio, ejus religio », héritage du Traité de Westphalie. Quoi qu'il en soit, la situation est aujourd'hui totalement différente, avec des sociétés qui se réclament ou se reconnaissent avec plus ou moins d'acceptation « pluri- » ou « multiculturelles ». Il n'est plus possible d'imposer une présence de la religion ou d'un enseignement religieux à tous les élèves. Les « actes religieux » quotidiens posent des problèmes en Angleterre ; en Belgique francophone, les élèves choisissent entre un enseignement lié à l'une des quatre religions officiellement reconnues et un enseignement de « morale non confessionnelle » ; ailleurs, c'est la présence d'une marque religieuse, comme le crucifix sur les murs des salles de classe qui est mise en cause. Le cas de la France avec la laïcité se présente comme singulier, puisque la liberté religieuse est garantie mais que l'École, espace public, doit rester neutre. Toutefois, quelles que soient les situations, l'hypothèse est celle d'un rapprochement entre les enseignements religieux

ou les autres modes de présence des religions et les préoccupations d'ÉC qui mettent en avant les comportements, la pacification des relations, etc. Peut-être, les difficultés liées aux incivilités, voire aux violences, forment-elles un terreau favorable pour expliquer ce rapprochement.

Je laisse ici de côté ce qui a trait à un enseignement de l'histoire des religions liée à une compréhension du passé. Il y aurait là des études intéressantes et comparatives à mener pour mieux analyser une sorte de scansion qui a fait se succéder depuis un demi-siècle, une importance accordée à la vie et aux institutions politiques, puis à la vie et aux conditions économiques, aujourd'hui aux problèmes dits culturels. Sont ici en cause : d'une part cette priorité, comme si les différenciations et les identités culturelles étaient la clé de la compréhension de nos différenciations et de nos identités sociales, les facteurs économiques et sociaux passent alors au second plan ; d'autre part la désignation de la religion comme principale composante de ces identités culturelles, désignation qui contraindrait à en faire un objet spécifique d'enseignement, d'une certaine manière coupée des autres dimensions des réalités historiques prises en charge par l'enseignement de l'histoire.

L'Europe

Disons le d'emblée : l'Europe est une grande absente des curriculums d'ÉC. Ceux-ci, pris en étau entre les préoccupations comportementales et des connaissances relatives à la société dans laquelle vit l'élève, laissent l'Europe en dehors de leur préoccupation. Cette absence n'est pas totale ; il y a quelques ouvertures, notamment vers l'étude des institutions européennes ; celles-ci se présentent alors

d'une manière tout à fait semblable à ce qui est observable pour les autres institutions politiques : lisses, évidentes, neutralisées.

Il faut la plupart du temps chercher l'Europe ailleurs, dans les curriculums d'histoire et de géographie notamment, voire dans l'apprentissage des langues étrangères. Modeste en ÉC, plus fréquente en histoire et géographie, l'Europe est généralement présentée comme une évidence. C'est un niveau de plus dans lequel sont engagés nos différents États. L'Europe n'est pas un projet à construire, un objet de controverse et de débat dans la société, un ensemble de choix dont les citoyens sont invités à s'emparer, etc.

À quoi sert de penser et d'agir 'Europe'? Peu d'indications, si peu, ouvrent quelques pistes pour suggérer, orienter et impulser des travaux permettant sinon de répondre du moins d'introduire à de telles questions.

Les niveaux d'échelle

Ce thème prolonge le précédent et le place dans une autre perspective. J'ai déjà relevé l'importance d'un modèle d'enseignement et d'organisation des curriculums souvent qualifié de concentrique qui consiste à commencer par le proche, le local, pour élargir progressivement jusqu'au planétaire ou au mondial. Nous en repérons la présence dans la totalité des curriculums. Les élèves commencent par étudier leur commune, leur village, puis élargissent peu à peu leur champ d'étude.

En lien avec le local se profile le souci de la participation qui vient alors comme un facteur complémentaire de légitimation. J'ai

noté l'importance de plus en plus accordée à l'idée de participation et énoncé l'hypothèse selon laquelle la participation appartient à ces pratiques et valeurs de 'présence', avec la responsabilité par exemple; ces valeurs sont invitées à équilibrer les valeurs et pratiques d'« absence », comme le respect et la tolérance.

À nouveau, il nous faut convoquer un peu de recul et d'esprit critique. Aucun des concepts utilisés, aucune des intentions éducatives proclamées, aucun des contenus retenus dans les curriculums, n'offrent un visage simple et univoque. Il en est de la participation comme des autres. Ainsi, au risque de choquer, je pars du fait que c'est probablement dans les systèmes scolaires des États totalitaires que les pratiques, voire les exigences de participation étaient, sont les plus développées. Nous avons à faire là à une participation dont le but premier est celui de l'intégration, une intégration obligée sans aucune autre marge de liberté que celle de la conformité au pouvoir. Certes, dans des systèmes scolaires d'États démocratiques, la finalité d'intégration existe aussi mais n'est pas réfléchie et mise en œuvre de la même manière. Il y est toujours question d'abord, du moins en principe, de liberté. L'intégration passe par la construction de la liberté et de l'autonomie du sujet. Vaste question qu'il serait intéressant de travailler en tant que telle. Pour mon propos, je retiens simplement qu'une participation « locale », dans l'établissement scolaire, y compris une participation liée à des initiatives des élèves acceptées par les autorités scolaires, n'a rien de « naturellement » citoyenne ou civique. Il est nécessaire, là comme pour les autres thèmes, de la mettre sous le regard du cadrage proposé pour le concept de citoyenneté. Ainsi, par exemple, la dimension politique implique de ne pas limiter la participation au local, de prendre en

compte les autres et l'ailleurs. La formation citoyenne appelle cet élargissement.

Une approche plus large des niveaux d'échelle part du constat selon lequel il est impossible de penser nos réalités et nos expériences sociales, y compris celles qui ne sont pas du domaine politique, en restant confinés dans un seul niveau d'analyse. Il y a du mondial dans le local. Les géographes y trouveront aisément une pensée de l'espace en réseau. Penser un lieu, penser une activité, implique de le mettre, de la mettre en relation avec d'autres lieux, d'autres activités. Nous ne pouvons plus penser le monde seulement en termes de territoires que l'on pourrait analyser selon des échelles de plus en plus petites. Le modèle concentrique n'est dès lors plus opératoire et pourtant il reste très massivement présent

La culture du débat, l'étude des questions vives

Ce thème déplace notre questionnement. À son sujet aussi, nous observons de fortes convergences. Celles-ci ne s'expriment pas toujours directement dans les curriculums formels eux-mêmes. Il faut aller les chercher dans les présentations de ces mêmes curriculums, dans des documents qui les accompagnent, parfois dans des textes réglementaires qui leur sont supérieurs. Les intentions générales et généreuses abondent. Il faut former l'esprit critique, développer des capacités à s'informer et pour cela apprendre à maîtriser les médias, prendre conscience de la diversité des points de vue et l'accepter. La plupart de ces textes insistent sur l'apprentissage du débat, raisonné ici, argumenté ailleurs.

Mais, pour ce thème comme pour les thèmes précédents, ce sont les silences, les accents et

les absences qui sont les plus significatifs. Parmi les questions qui sont ainsi évitées, je relève par exemple que l'acceptation de la diversité est proclamée mais peu instrumentée. Autrement dit, une fois la diversité constatée, acceptée, que faire? Tous les points de vue se valent-ils? La convocation rituelle de l'esprit critique suffit-elle à donner des outils aux enseignants pour que les pratiques suivent?

Les liens entre cette culture du débat et les objets qui sont en débat dans nos sociétés sont peu tracés. Ces liens sont souvent plus explicites avec les élèves plus âgés, ceux qui sont dans la scolarité post-obligatoire. Plus encore, aucun lien n'est indiqué avec les questions que nous partageons entre Européens, que ce soit celles qui sont les mêmes ou qui nous sont proches dans nos différents États ou les questions qui nous demandent de coopérer, d'agir ensemble.

Enfin, pour qu'il y ait culture du débat, il ne faudrait pas croire ou faire croire que le débat public est nécessairement un débat raisonné, argumenté. Il y entre des passions, des émotions. À cet égard, nos cultures scolaires divergent. Certaines acceptent mieux cette dimension souvent pensée comme « irrationnelle ».

Les méthodes

Ces quelques remarques sur la culture du débat nous font retourner vers les méthodes d'enseignement. Nous les avons rencontrées dans le paragraphe consacré à la vie scolaire. Les convergences sont ici très grandes. Partout, les curriculums insistent sur l'expérience, les méthodes dites actives. Il faut mettre les élèves en situation. Mais ces textes restent aussi dans les généralités. Il convient

de respecter la diversité des situations. Si les objectifs de la formation citoyenne peuvent être énoncés de façon commune et partagés par tous les élèves et les enseignants, les pratiques sont nécessairement diverses, aussi diverses que les contextes locaux. Sans doute cela explique-t-il, au moins en partie, la discrétion des curriculums officiels. Il faut y ajouter une conception répandue en Europe qui laisse à l'enseignant, surtout dans le secondaire, le choix et l'initiative en matière de méthodes d'enseignement. Dès lors, le conflit est possible entre les attentes et les orientations mises en avant par les autorités scolaires et les enseignants.

5. POUR NE PAS CONCLURE...

Au terme de cette exploration, plusieurs thèmes de réflexion se dégagent. Les premiers reprennent de manière ramassée quelques-unes des principales observations que nous avons faites et sont aussi des appels à des approfondissements et à des travaux complémentaires :

- les curriculums formels se présentent comme un grand fourre-tout dans lequel les autorités versent tous les objets à étudier qui ne prennent pas aisément place dans les disciplines scolaires instituées, que l'École ne sait donc pas où mettre et que la société lui demande ;
- la rédaction de ces textes est très consensuelle et évite tout ce qui pourrait susciter protestations et mises en question ; le sujet est sensible et public ; les autorités politiques, au-delà de réelles préoccupations déontologiques, redoutent toujours de faire surgir une contestation médiatique ;
- ainsi, la démocratie est présentée elle aussi comme très consensuelle ; elle n'est pas la recherche permanente de l'accord sur fond de diversités et de désaccords. Un privilège est accordé aux relations horizontales entre les personnes ; au nom de l'égalité des citoyens, tout le monde est mis sur le même plan. On oublie ainsi les relations verticales, hiérarchiques, comme si l'égalité juridique et politique, celle qui est au cœur de la définition de la citoyenneté et de la démocratie, non seulement était réalisée mais comme si cette égalité s'étendait à l'ensemble des relations humaines et sociales quels que soient les statuts, les fonctions, les âges ;
- il y a peu de références aux appartenances et aux identités. J'ai souligné le rôle de l'histoire, mais celle-ci ne porte pas « par nature » une identité citoyenne. De leur côté, les curriculums d'éducation citoyenne n'ouvrent pas, ou très peu, à une réflexion sur l'identité citoyenne ou la dimension citoyenne de l'identité par rapport à d'autres composantes et d'autres sources de nos identités individuelles et collectives ;
- enfin, ces textes officiels sont marqués par une tension qui est largement présente dans nos sociétés, dans nos conceptions de l'humain et de la vie sociale, tension dans la formation entre un individu libre, autonome, critique et un individu solidaire, responsable, coopérant, participant, entre le sujet et ses relations avec les autres. Cette tension dépasse largement ce qui est propre à l'éducation citoyenne pour caractériser et interroger toute action de formation et d'éducation aujourd'hui.

Dans un second temps, j'observe que les curriculums dessinent l'image d'une perfection,

celle du citoyen formé à l'École. Si toutes les intentions de formation étaient couronnées de succès, si tous les objectifs étaient atteints, nul doute que l'avenir de nos sociétés, notre avenir et celui de nos enfants se présenteraient quasiment comme un paradis terrestre, une Terre peuplée de citoyens conscients, doués d'esprit critique, tolérants, respectueux des personnes, des biens, des lois, adhérents aux valeurs des droits de l'homme et de la démocratie, participants à tous les niveaux de la vie sociale et politique... J'arrête là cette énumération, non parce que j'ai fait le tour des vertus citoyennes, mais parce que le jeu risque d'être cruel. La vie est si différente de nos bonnes intentions ! Cette différence est source d'inquiétude ; ne pas la prendre en compte, source de danger. Les élèves savent très vite que ce qui est enseigné, quelles que soient les méthodes utilisées, n'est pas tout à fait semblable à ce qu'ils observent dans la vie des adultes, à ce qu'ils vivent eux-mêmes, à leurs expériences. Le danger est alors que ce qui leur est enseigné soit réduit, par eux, à de bonnes paroles totalement inutiles ; le danger vis-à-vis du reste de la société, notamment des parents, est que l'École apparaisse comme une institution inefficace puisqu'elle n'est pas vraiment capable d'atteindre les objectifs qu'elle se donne. Marquer la différence n'a pas pour but de délégitimer l'ÉC et les bonnes intentions qui y président, mais de suggérer d'en faire un objet de travail et de réflexion avec les élèves. C'est dans la distance entre, d'un côté les principes et les valeurs, de l'autre les réalités que ces mêmes principes et valeurs permettent de dire de ces réalités et de les évaluer, que se situe une réflexion sur la liberté, sur l'action, sur l'initiative, sur la responsabilité, sur la place du citoyen dans une société démocratique.

L'École ne peut pas tout, plus encore en matière de formation citoyenne. Elle est dans une société, dans un monde, et en vit les effets, les influences, les contraintes, les contradictions. Les adultes qui exercent leur métier dans l'École ne sont pas les seuls à jouer un rôle dans l'éducation citoyenne des élèves. Chacun connaît le rôle irremplaçable des parents, mais aussi le rôle important des pairs. L'École apporte sa contribution, une contribution essentielle et spécifique même si elle est parfois jugée modeste. Elle est spécifique notamment par sa durée : neuf années d'École obligatoire dans la plupart de nos États et non pas « tout, tout de suite » ; par son espace : à l'intérieur de l'École, la vie ne s'organise pas comme dans le reste de la société ; par sa finalité première : la construction de compétences et de savoirs reconnus comme une base nécessaire pour l'insertion sociale.

Dans les curriculums étudiés, nous avons rencontré des contenus de formation qui sont le plus souvent énoncés sous forme de listes, listes d'objectifs et d'intentions laissant une liberté plus ou moins grande au niveau local, listes de contenus plus précisément décrits. Mais, toujours ou presque, listes qui sont très peu problématisées.

Il y a peut-être dans cette caractéristique un effet de la fonction 'officielle' de ces textes. Ils ne sont pas là pour susciter la controverse, mais au contraire pour l'éloigner, pour tenter de présenter une école qui rassemble ; ils sont là pour emporter l'accord des enseignants, etc. Pourtant, au-delà de cet effet, je retire aussi de cette étude une forte impression de repli ou de prudence par rapport à l'avenir avec l'idée que l'abstention est préférable à toute affirmation potentiellement conflictuelle. Les risques d'une telle attitude ont déjà été soulignés.

Comme pour les pratiques, peut-être serait-il utile de s'interroger sur de nouvelles formes d'écriture de ces curriculums.

Enfin, parmi bien d'autres thèmes dont l'examen serait pertinent, je termine en soulignant ce paradoxe entre l'éducation qui comporte nécessairement une part de contrainte et d'imposition, et la liberté. L'une et l'autre sont mouvements, pris dans l'histoire de chacun, éducation scolaire qui ne dure qu'un temps, formation de la personne qui dure toute la vie, liberté qui est construction permanente et non pas essence ou état acquis à un moment donné de l'existence. Mais, alors, comment évaluer les compétences citoyennes et leur apprentissage dès lors que ce qui est en question est lié aux attitudes et aux modes de relations avec les autres et, pour nos élèves, autant à leur présent qu'au futur de leur vie d'adulte? ↻

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER, François (1997), «L'enseignement de la dimension européenne et le Conseil de l'Europe, Quelques éléments sur une activité ancienne et continue», Actes du colloque 'Interirehg' *L'Europe, objet d'enseignement*, Documents, actes et rapports pour l'éducation, Clermont-Ferrand & Dijon, CNDP-CRDP d'Auvergne & de Bourgogne, pp. 33-40.
- AUDIGIER, François (1999), *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, collection Chercheurs et enseignants.
- AUDIGIER, François (2001a), «Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance?», in Gilles Baillat et Jean-Pierre Renard (dir.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, Paris & Reims; CNDP-CRDP de Champagne-Ardenne, pp. 43-59.
- AUDIGIER, François (2001b), «Les contenus d'enseignement plus que jamais en question», in Christiane Gohier & Suzanne Laurin (dir.), *La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Outrement (Québec), Editions Logiques, pp. 141-192.
- AUDIGIER, François (2001c), «Quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain», *Le cartable de Cléo*, n° 1, pp. 55-77.
- CAUTRES, Bruno (2004), «La citoyenneté européenne», *Problèmes politiques et sociaux. La Documentation française*, n° 901, Paris, La Documentation française.
- «Les enseignants et l'Europe» (1995), *Recherche et Formation*, n° 18, Paris, INRP.
- SCHNAPPER, Dominique & MENDRAS, Henri (dir.) (1990), *Six manières d'être européen*, Paris, Gallimard.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (dir.) (2000), *L'Europe au collège et au lycée: entre projet politique et objet scolaire*, Paris, INRP.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

L'histoire de l'enseignement

LOÏC CHALMEL, LABORATOIRE CIVIIC, UNIVERSITÉ DE ROUEN

1. À LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU

Si l'on accepte comme une évidence que toute pensée, et par conséquent toute idée est, au moins à l'origine, incarnée par l'individu qui la produit, dans le référentiel spécifique des idées pédagogiques, écrire l'histoire reviendrait de fait à en rechercher les auteurs : toute demande ou question concernant les idées pédagogiques porte, tout d'abord, à retrouver l'auteur de ces idées. Un des principaux effets induit par cette quête de reconnaissance en paternité (maternité?), accomplie par les historiens, servirait dans une telle perspective à déterminer des « classiques » auxquels on se doit de faire référence, dans un environnement culturel donné. Mais qui décidera que tel auteur mérite d'entrer dans la mémoire collective des éducateurs, et selon quels critères ?

En opposition à cette vision personnaliste de l'histoire des idées, théoriciens et philosophes montrent de concert que l'on peut parler de pédagogie en dehors de tout rapport existentiel. Le monde des théories se satisfait peu du caractère poétique et de « l'incarnation pédagogique ». Les mythes grecs (ceux d'*Edipe* et d'*Électre* par exemple) révèlent en outre comment certaines idées peuvent prendre une valeur pédagogique, même si elles ne sont pas explicitement désignées comme telles, et avoir force de loi dans les us et coutumes : toute transgression entraînant des conséquences

prévisibles mises en scène par le mythe, la société protège sa cohésion interne en excluant de fait le contrevenant. On ne transige pas avec la valeur symbolique du mythe. C'est ici son autorité qui prévaut, définissant un cadre de référence immuable, indépendamment de celle de quelque « penseur ».

Les idées philosophiques, quant à elles, s'imposent dans des systèmes de pensée référentiels, ayant en commun avec le mythe la prétention à l'universalité. Ce qui différencie les deux, c'est peut-être que l'idée philosophique explicite n'existe qu'en opposition à une approche antérieure, suivant une dialectique critique dont les règles se sont affinées au cours du temps. Ce système rhétorique implique un choix, une lecture personnelle des relations entre loi, politique et éthique, enracinées dans un contexte historique donné. C'est *a contrario* ce qui rapproche philosophie et pédagogie. L'idée philosophique dans sa prétention à l'universel n'en est pas moins générée par un système de pensée individuel à la fois complexe et singulier, qui, dans sa quête d'absolu, de vérité et de justice, au-delà des contingences historiques et sociales, opère des choix de l'ordre de la préférence. En dépit de ces considérations, le discours du pédagogue se voit le plus souvent placé sous la tutelle de celui du philosophe. Pestalozzi, pour prendre son exemple, n'échappe pas à cette règle, à l'origine, lors de son projet d'éducation des pauvres à la

campagne. Pourtant son effort de compréhension de l'expérience du *Neuhof* symbolise une première tentative d'émancipation par rapport au référentiel philosophique, même lorsque la frontière entre pédagogie et philosophie demeure floue et ténue durant la longue période qui sépare l'épopée du *Neuhof* de celle de *Stans*. La rédaction ultérieure de la *Méthode*, assimilée à une véritable « science de l'éducation », caractérise dans une large mesure la résultante de cette démarche émancipatrice. Suivre les démêlés d'un Pestalozzi aux prises avec ses contradictions internes et externes, tentant jusque dans son *Chant du cygne* d'explicitier les raisons de ses échecs successifs, constitue le paradigme d'une histoire vue **du côté des acteurs** (Guillaume, 1890). Les biographes articulent leurs démonstrations à un récit diachronique; dès lors, la qualité de leurs analyses et leur distance critique par rapport aux thèses de l'auteur les différencient de leurs encombrants voisins les hagiographes.

À ce type d'approche s'oppose, à l'évidence, une autre conception de l'histoire qui conteste l'acception selon laquelle la genèse et le développement des idées pédagogiques suivraient un parcours linéaire des acteurs (les pédagogues) vers les facteurs (la société). Ces mêmes idées transfusent incontestablement, bien que de façon différente, de la culture (conçue comme conjonction de facteurs) vers les acteurs. Les pédagogues sont en effet des êtres curieux de leur temps, qui prennent en compte dans leur quête de mieux-être, outre les apports des différentes sciences humaines, des outils, des savoirs, des principes méthodologiques issus de champs théoriques fort disparates, utiles à leur réflexion et à leur action éducatives. À cet égard, toute idée pédagogique, dans sa valeur de synthèse provisoire, déborde le cadre même de l'éducation. Jean-

Frédéric Oberlin indique par exemple, dans ses notes de lectures, qu'il a analysées (et soigneusement annotées) 538 livres entre 1766 et 1780, au nombre desquels la *Vie de Nicolas comte de Zinzendorf* cohabite avec l'*Emile* de Rousseau et les *Aventures de Télémaque* de Fénelon avec le *Robinson Crusoé* de Defoe. Ce constat rend plus ardue encore la tâche de l'historien qui voudrait s'engager dans une description précise de liens de cause à effet. Évaluer l'influence de tel ou tel référentiel sur la modification des conceptions éducatives de l'acteur, ou sur les reformulations successives de ce qui fait son originalité en tant que pédagogue, revient au premier regard à poser une problématique insoluble. Pour toute période historique se pose, pour peu que l'on accepte une perspective critique, la question de l'importance et de la profondeur du lien existant entre les idées pédagogiques et leur influence sur la construction ou la ré-élaboration d'une réalité éducative donnée ainsi que son inévitable corollaire : la détermination de ce qui est de première importance par rapport à ce qui reste superficiel ou éphémère, ainsi que les critères qui fondent une telle classification des facteurs. Vérifier que, de manière incontestable, une idée pédagogique ou la combinaison de plusieurs d'entre elles aient eu des retombées sur les pratiques éducatives quotidiennes, qu'elles soient institutionnelles ou domestiques, conduit le chercheur à une posture alternative à celle du biographe, en se plaçant résolument **du côté des facteurs**.

Refuser de prendre en compte ces conceptions pédagogiques anciennes, ces pratiques du passé (dépassées?), conduit à une forme de myopie dans la compréhension du présent. La finesse dans l'analyse des réalités éducatives contemporaines reste très dépendante de clés de lecture historiques : la perte de ces clés nous

tient isolés d'un réseau de significations, solitaires en quête de solidarités. Nous suivons Daniel Hameline lorsqu'il affirme tout l'intérêt de ces solidarités historiques pour le chercheur, dans une quête de l'identique qui paradoxalement révèle, au sens photographique du terme, des éléments de dissemblance et qui, loin de s'imposer comme des modèles, nous permettent d'exister comme uniques, en tant que semblables/différents: «*L'histoire nous instruit sur nous-mêmes parce qu'elle nous restaure à l'identique, avec, quelque part, le frémissement d'un juste assez de dissemblance pour qu'il y ait doute sur le passé et, dès lors, doute sur le présent: un interstice s'ouvre, et comme une échappée belle*» (Hameline, 2002, p. 6). L'histoire n'est pas écrite à l'avance, dans le cadre d'un déterminisme des facteurs où les acteurs ne seraient que de simples figurants. Les politiques éducatives peuvent être plurielles, mais il est du ressort des acteurs de décider *in fine* si l'acte d'éduquer concerne encore l'affirmation de l'humanité dans l'homme... À l'heure des choix, les pédagogues, qui génèrent, structurent mais aussi critiquent les idées éducatives, peuvent contribuer à ne pas perdre de vue les principes fondateurs d'une éducation humaniste au centre de laquelle l'homme se tient debout, comme un tout insécable.

2. REPÈRES

«Choisir, c'est renoncer», nous disent les psychanalystes. Ainsi l'historien des idées pédagogiques se voit-il contraint d'affirmer ses choix épistémologiques en défendant explicitement les options retenues, et les enjeux qu'ils représentent dans la manière de «dire» l'histoire. Dans cette perspective, la pensée complexe définie par Edgar Morin, ainsi que l'herméneutique vue par Paul Ricoeur, consti-

tuent autant de référentiels de tout premier ordre. L'application d'outils méthodologiques issus de ces champs à l'histoire des idées pédagogiques nous conduira à nous démarquer de positions déterministes, au profit de déterminations multiples, abandonnant l'idée de causalité linéaire qui sous-entend que derrière une complexité apparente, se dissimule une logique régulatrice des phénomènes humains. Nous tenterons également de définir en quoi l'approche anthropologique, «*actualisation d'innombrables virtualités humaines*», permet de rendre toute leur place aux sujets, aux côtés des paramètres économiques et sociaux traditionnellement valorisés par les historiens positivistes: «*[...] l'histoire n'est pas seulement une succession d'évènements, de bruit, de fureur ou de processus économiques mécaniques. L'histoire devient manifestation de diverses potentialités humaines. C'est une façon de nous mettre en relation avec l'anthropos, la condition humaine*» (Morin, 1999, pp. 352-353).

2.1. Éloge de la complexité

Étymologiquement, le terme de complexité renvoie à l'idée de tissage (*complexus*: ce qui est tissé ensemble). La structure du tissu est également à rapprocher de celle du texte (*textus* de *texere*, tisser), dont le français contemporain a gardé trace dans «textile». Cette entrée en matière linguistique résonne pour l'historien comme une invitation à s'aventurer sur les terres de la pensée complexe, en vue de démêler les fils de chaîne et de trame qui associent, souvent de manière baroque, des facteurs et des acteurs hétérogènes; mais elle induit également aussitôt une inévitable confrontation herméneutique avec le monde des traces, souvent textuelles, qui témoignent de l'inextricable tissu d'évènements, d'interactions entre des

facteurs hétérogènes, portés par des acteurs dont la galerie des portraits reste souvent à peindre. Quel chercheur en histoire des idées n'a-t-il pas ressenti une forme de découragement devant l'inextricable fouillis, le désordre apparent auquel conduit le repérage des sources à l'orée d'une recherche nouvelle? La science a besoin d'ordre: d'où la tentation première d'occulter le désordre, de hiérarchiser les corpus documentaires, en écartant tout ce qui induirait ambiguïté et incertitude. Cette opération historiquement nécessaire qui consiste à produire une analyse claire et pertinente du passé, s'appuyant si possible sur l'administration de la preuve (documentaire), conduit bien souvent à la production d'interprétations aveugles et à une forme de cécité plus ou moins bien assumée par celui qui les pose.

L'une des modalités qui permettrait de réduire la complexité pour remettre de l'ordre dans l'histoire serait sans doute de s'en remettre aux experts pour traiter la même réalité à des niveaux référentiels différents: il y aurait ainsi une analyse économique, psychologique, sociale, etc. d'un même référent. L'histoire s'écrirait dans le cadre de cette multiréférentialité: la combinaison entre elles d'analyses unidimensionnelles, parcellaires et spécialisées, permettrait de produire des synthèses encyclopédiques, réputées exhaustives. Morin récuse une telle confusion entre complexité et complétude: «*La totalité, c'est la non-vérité. Nous sommes condamnés à la pensée incertaine, à une pensée criblée de trous, à une pensée qui n'a aucun fondement absolu de certitude. Mais nous sommes capables de penser dans ces conditions dramatiques*» (Morin, 1990, p. 93).

Tout chercheur qui se fait «*monographe épistémologique*», selon l'expression de Daniel Hame-line (2001, p. XIII), aspire à la complétude. La

différence d'avec la multidimensionnalité propre à la juxtaposition d'expertises, c'est que le monographe épistémologique assume seul la responsabilité des regards croisés qu'il porte sur son référent. Aspirer à la complétude tout en acceptant la complexité, c'est assumer en conscience l'incertitude, l'idée utopique d'un savoir global, tout en conservant à l'*eu-topos* ses deux acceptions originelles: une île inaccessible certes, mais aussi un espace où l'on est bien... C'est aussi résister à la perspective de rationalisations arbitraires qui enferment les faits historiques dans un système supposé cohérent. Une forme (classique au demeurant) de rationalisation délirante consiste à ne retenir que les indicateurs qui confortent un système explicatif, en écartant tout ce qui pourrait le contredire. Se référer à la complexité place ainsi le chercheur dans une tension inconfortable: entre nécessaires simplifications, hiérarchisations, sélections et aspirations à la complétude; entre la volonté de dire une histoire achevée et l'imperfection, acceptant l'incertitude propre à toute tentative de rationalisation des phénomènes humains.

Le principal défi, inhérent à ces aller et retour entre simplicité et complexité, est bien de «s'y retrouver», de ne pas perdre le fil, tissant comme Hélène une toile cohérente mais toujours imparfaite, sans cesse remise sur le métier au cours du temps, complexe à défaut d'être complète. Le risque serait de «s'y perdre», dans une confusion des sentiments où l'on ne sait plus ce qu'on veut ni où l'on va.

2.2. Double herméneutique: traduire et interpréter

«S'y retrouver» nécessite en particulier l'utilisation de cartes et de boussoles, propres à

baliser un itinéraire incertain. François Dosse (in Morin, 1999, p. 317) propose à cet effet, en référence aux travaux de Ricœur, une «*double herméneutique*», conçue comme un processus d'alternance entre traduction et interprétation. Cette méthodologie, féconde pour l'historien, le situe au cœur d'un débat dialectique et mutuel entre deux pôles: l'explicatif (traduction de traces sémiotiques différenciées) et le compréhensif (mise en relation des résultats de l'analyse en vue de construire un réseau de signification cohérent). Cette tension permanente entre explication et compréhension, la nécessité d'un va-et-vient continu, permet de nourrir la recherche du potentiel propre à ces deux pôles. La visée explicative induit une attitude critique, de type kantien, distante. Le mouvement de compréhension implique l'immersion, l'appartenance, l'ouverture à de nouveaux possibles: «*Interpréter, c'est imaginer un ou des mondes possibles déployés par le texte, et c'est agir...*» (Dosse, in Morin, 1999, p. 321). Le mouvement d'interprétation lui-même se dédouble: il est interne, lorsque l'acteur analyse, à son époque, la situation dans laquelle il se débat. Il devient externe, lorsque l'historien reprend, retravaille ce témoignage au service de sa recherche. L'acte interprétatif est par essence dans un entre-deux, entre vécu et concept, sens commun et épistémologie.

Le concept ne s'oppose plus au vécu pour le disqualifier, et la quête de sens se réalise à partir de «*médiatrices imparfaites*» dans une «*dialectique inachevée*» toujours ouverte à un sens nouveau. Cette ouverture sur la temporalité, sur la chaîne des générations inscrite dans la trame de l'historicité s'oppose à la coupure épistémologique devenue un absolu du paradigme animé par une prétention scientifique (Dosse, in Morin, 1999, p. 320).

2.3. *Le retour du sujet*

La tension herméneutique précédemment décrite permet-elle de déterminer des modèles explicatifs globaux, véritables règles de grammaire organisatrices du sens de l'histoire? Certes non, si l'on se réfère au paradigme structuraliste, dominant dans les années 60-70, dont l'ambition fut de saisir la réalité de manière objective et scientifique. La revendication théorique qui caractérise les auteurs qui s'y réfèrent sous-tend la conception fondamentale d'une vérité scientifique présente mais cachée, qu'il s'agit de démasquer. Éthique du soupçon et nécessité du décentrement propres à cette approche renvoient les acteurs hors du champ de l'expertise, exilés des terres d'investigation comme des indicateurs instables et aléatoires, principales sources d'illusions et de mirages. Si l'objet de la connaissance historique est de définir l'immuable, les invariants dans la détermination des conduites humaines, le sujet redevient objet, enfermé, contraint par le déterminisme des lois et le jeu des facteurs. Certes, la détermination de ces mécanismes reste un des objets privilégiés de l'historien, mais un objet parmi d'autres. Car l'histoire n'est pas écrite à l'avance, et c'est justement dans la capacité des acteurs à s'extraire des conditionnements de toute nature que se construit l'essentiel de l'historicité, qui échappe aux structuralistes. Éternelle dualité du singulier et du général. Accepter d'être «*travaillé*» par la tension herméneutique implique, à l'inverse, une mise à l'écoute du récit des acteurs, en leur reconnaissant une compétence singulière à analyser leur propre situation. Le «*sens commun*» exclu par les structuralistes est réintégré dans le champ de la recherche par l'herméneute. L'historien se fait alors ethnologue, en s'attachant à suivre au plus près les interprétations internes fournies comme autant de

matériaux par les acteurs. Ce travail interprétatif interne constitue ainsi un gisement potentiel de savoirs, qui ne doit pas d'emblée être réfuté par un travail interprétatif externe qui conduirait à sa disqualification.

L'interprétation externe doit se bâtir sur le terrain de l'explication, ou, pour mieux dire, d'explications multiples et croisées. Expliquer plus pour comprendre mieux, telle pourrait être la devise de l'herméneute. Elle engage à une forme de compagnonnage avec l'acteur et son histoire, comme elle exige un examen précis des marqueurs internes et externes qui situent son niveau d'implication dans le débat d'idées qui ici agite la France révolutionnaire. L'historicité ne se substitue pas à la structure; les savoirs issus de l'une viennent féconder ceux de l'autre. Le retour au premier plan d'actes explicites et réfléchis place celui qui les pose au centre d'une quête interprétative qui ne se satisfait pas de l'histoire convenue. Ce retour de l'acteur ne remet nullement en cause le primat du regard critique, de la mise à distance et de l'objectivation. Il ne s'agit pas non plus d'une quête de l'exotisme, mais plutôt d'une démarche «*qui vise à l'appropriation des diverses sédimentations de sens léguées par les générations précédentes, des possibles non avérés qui jonchent le passé des vaincus et des muets de l'histoire*» (Dosse, in Morin, 1999, p. 325).

2.4. De l'événement

Le retour au premier plan des acteurs de l'histoire s'accompagne, dans la logique herméneutique, d'une prise en compte renouvelée de l'événement, désormais interrogé comme un surgissement, une rupture temporelle aux conséquences multiples, qui impose des trajectoires insoupçonnées à la pensée convenue.

Que l'on ne s'y trompe pas: l'événement n'est en ce sens ni célébration, de Bouvines à Waterloo, des hauts faits de l'histoire, ni écran de fumée, temps trop court pour être scientifique, dissimulant pour les positivistes une structure qui se dessine sur le long terme. Ses conséquences évoquent pour nous la métaphore de *La pierre dans l'étang* de Gianni Rodari (1979, pp. 31-32), lorsqu'il parle des origines de la créativité chez l'homme. Tout événement ne produit pas des effets semblables; l'amplitude des ondes qu'il provoque varie en particulier en fonction de la force de son impact initial. Mais c'est justement l'amplitude de cet impact qu'il convient de mesurer, les interactions que sa propagation provoque, les micro-événements qui lui succèdent et les perspectives nouvelles qu'il dégage sous la poussière du temps.

Ricœur recommande de traiter de l'événement selon trois perspectives: celle de la critique interne et externe des sources que nous avons déjà évoquée, indispensable à l'authentification des faits, ce qu'il qualifie d'événement «*infrasignificatif*»; dans un second temps, les schèmes de causalité qui peuvent rendre compte de l'événement sont examinés autour d'une interrogation (pourquoi?) qui pousse jusqu'aux frontières de la «*non-événementialité*»; un troisième plan conduit à examiner les traces événementielles dans la conscience collective, donnant lieu à un événement «*suprasignificatif*» qui, selon Dosse (in Morin, 1999, p. 322), «*offre un horizon à l'inflexion interprétative, réflexive de la discipline historique aujourd'hui*».

À la suite de Pomian, Ricœur définit, outre l'événement, trois autres catégories temporelles propres à l'histoire: la série répétitive, l'époque et la structure. Ces catégories distin-

guent en particulier le temps de l'histoire de celui du récit quotidien ou littéraire (Ricœur, in Morin, 1999, p. 298). Paradoxalement, l'événement « *infrasinificatif* » se caractérise par une mise à distance du récit. Détaché de sa base narrative, il vaut par la reconstitution minutieuse de ce qui arrive. Comme son nom l'indique, la série répétitive diffère de l'événement en ce que l'un est singulier, non reproductible, lorsque l'autre se présente comme une série de redites plus ou moins espacées dans le temps. Les séries trop limpides dans leur définition peuvent néanmoins s'avérer trompeuses si on les isole d'un contexte fluctuant, généré par l'interaction de multiples variables. Gruzinski (in Morin, 1999, p. 315) insiste en particulier sur la part de l'incertitude et de l'aléatoire, dont la prise en compte s'avère plus que problématique. L'incertitude renvoie aux acteurs, qui, aujourd'hui comme hier, ne sont guère capables d'anticiper sur leur destin en prévoyant l'évolution des systèmes censés déterminer leurs comportements. L'aléatoire renvoie pour sa part à l'interaction des innombrables facteurs de la réalité historique. Loin de réciter ses gammes, l'histoire est en proie à de fréquentes sautes d'humeur imprévisibles, irrégularité et désordre alternant avec une régularité mathématique. À l'intérieur d'un système apparemment homogène, des fluctuations marginales peuvent produire des effets surprenants et difficilement maîtrisables.

La notion d'époque se subdivise elle-même en périodes de courte durée, de durée moyenne, de longue durée. La vie d'un individu donné, nécessairement courte à l'échelle de l'histoire, est enchâssée dans la suite des générations, dans un espace temporel beaucoup plus vaste. Le questionnement sous-jacent à la périodisation est par excellence celui

des spéculations sur le sens de l'histoire, des oppositions entre développements linéaires et cycliques, progrès, déclin, régressions, renaissances... La mise en ordre de l'histoire reste à cet égard héritière du structuralisme.

La notion de structure, enfin, n'a de sens que dans sa relation dialectique avec l'événement : l'événement révèle (au sens photographique du terme) la structure sous-jacente par les inflexions, voire les ruptures qu'il provoque. Un événement de moyenne amplitude entraîne une réorganisation structurelle, qui dévoile les constructions préexistantes. Une rupture plus considérable peut introduire un changement de paradigme, comme le fait justement remarquer Soëttard à propos de l'*Emile* de Rousseau. Ce sont ces interactions qui différencient ce terme de son acception positiviste, selon laquelle tout événement résulte d'une convergence de causes et produit une série de conséquences prévisibles. Dans une telle perspective, l'histoire est régie par des lois « physiques », telle cause produisant inévitablement les mêmes effets, suivant un modèle reproductible à l'infini : « [...] *cette rationalisation se fonde, explicitement ou non, sur la croyance en l'existence d'un ordre sous-jacent, d'une structure, d'une dialectique, d'une cause première, d'une fonction etc., que l'historien n'aurait qu'à exhumé* » (Gruzinski, in Morin, 1999, p. 314).

2.5. *Interprétations conflictuelles*

Si la multiplicité, le désordre apparent, l'embrouillamini des sources constituent pour le chercheur en histoire des idées une cause probable de découragement initial, il en est une autre, tout aussi pernicieuse, que questionne Daniel Hameline dans un ouvrage récent

(2002, pp. 3-7) autour de la métaphore du bègue: «*Tout est dit et l'on vient trop tard, depuis sept mille ans qu'il y a des hommes et qui pensent.*» Rien de nouveau sous le soleil... L'aphorisme de La Bruyère, nous condamne à réécrire l'identique à l'infini, en ressassant les mêmes litanies, les mêmes refrains: «*Tout est dit. Voilà effectivement une bien puissante image de l'origine. Mais n'est-ce pas énoncer plutôt qu'il n'est pas d'origine puisque les jeux sont faits que rien ne peut désormais commencer qui ne soit barré d'avance? Tout possible est définitivement altéré. L'«ancien» est réputé le lieu du «meilleur», un «ancien» qui est trop notre idée pour s'avérer mythique, ce qui le sauverait de notre entreprise complaisante*» (Hameline, 2002, p. 5).

Entrer dans l'histoire par les acteurs nous conforte dans cette analyse: peut-on sérieusement écrire sur Oberlin après la biographie « officielle » de Stoeber (1831), revue et corrigée par Leenhardt (1914)? La thèse de Pinloche (1889) ne présente-t-elle pas un regard définitif sur Basedow et son œuvre? Existe-t-il un Pestalozzi, dans l'univers francophone, différent de celui de Michel Soëtar, un autre Komensky que celui de Marcelle Denis? L'entreprise de Jean Houssaye, lorsqu'il revisite le mythe Korczak, n'est-elle pas suspecte d'hérésie et vouée à l'opprobre des gardiens de la mémoire? Quiconque veut apporter une contribution originale sur l'autel de l'histoire des acteurs est-il condamné à faire revivre des figures oubliées, pédagogues apparemment de second ordre, en les faisant passer pour ce qu'ils ne sont pas? L'entrée par les facteurs confronte l'infortuné chercheur aux savoirs académiques et à la *doxa*. Qui peut prétendre réécrire aujourd'hui l'histoire des institutions de formation des maîtres en France? L'école maternelle de la République peut-elle sérieu-

sement avoir eu des racines piétistes moraves? La liste des exemples est innombrable et à première vue décourageante. Pourtant l'impuissance du bègue fait aussi paradoxalement sa force, qui réside dans sa résistance et son entêtement: «[...] le bégaiement nous signifie qu'il y a, bien évidemment, quelque chose à dire. Et quelque chose d'important. Car bégayer, c'est insister. C'est s'instaurer impuissant dans l'insistance et donner par-là toute sa mesure au mal-entendu» (Hameline, 2002, p. 3). La démarche herméneutique vient alors au secours du bègue à travers le conflit des interprétations théorisé par Ricoeur. Ce conflit interprétatif est une porte ouverte sur une construction plurielle, mouvante et dynamique des savoirs, une conception en tension de la vérité. L'herméneute bredouille parce qu'il est médiateur entre deux mondes déployant son art dans deux directions (entre-deux, à nouveau!). Il cherche à retrouver le fil d'une communication rendue inaudible par le gouffre spatio-temporel, devenue obscure par l'évolution des contextes et des langages. La distance, l'écart avec le présent sont tout autant des obstacles que de puissants stimulants pour celui qui cherche. Le recueil, la traduction et l'authentification des sources, permet de reconstruire jusque dans les détails ce qui entre dans le décodeur de la mémoire sous forme d'*input*; la combinaison de cet explicatif avec l'interprétation externe, le compréhensif, restaure « en clair », non à l'identique mais de manière originale, un réseau de significations brouillé jusqu'alors. Ainsi, si le travail d'analyse, pour peu qu'il suive une méthodologie rigoureuse, relève de l'administration de la preuve, c'est bien l'*output*, la reconstruction du sens dans ce qu'elle a de singulier qui fait problème. Le conflit des interprétations suppose une conception de la vérité en tension. Après avoir jeté des ponts par-dessus le fleuve du temps

pour entrer en relation avec l'autre, semblable différent, il faut en jeter de nouveaux avec ses contemporains, pour échanges. Ces échanges réciproques et contradictoires à la recherche du sens caché, dans une perspective de démythologisation, participe d'une construction de sens plurielle. À ce niveau, la notion d'appartenance est décisive. Pour que le sujet chercheur, nécessairement impliqué par sa relation au monde, puisse exister en tant que coresponsable d'une élaboration de sens plurielle, il faut qu'il soit identifié par ses semblables. La confrontation des interprétations qui nourrit la recherche, se déroule au sein d'un espace de travail collaboratif, lieu d'échanges d'informations, de questions et de doutes. Solitaire s'oppose ici à solidaire : la pertinence de mes interprétations doit se confronter à celle des autres. Pour m'y retrouver, j'ai impérativement besoin de la vision des autres, au risque d'avoir moi-même des visions : « *Faire de l'histoire, c'est contrarier la geste éducative et ses récits toujours recommencés pour s'astreindre à l'inventaire des gestes éducatifs et de leurs similitudes bégayantes, pour y déceler les imperceptibles mais imprescriptibles enlacements où s'invente l'humanité dans le champ des possibles* » (Hameline, 2002, p. 7).

Entre chronique, récit d'une approche éducative singulière inscrite dans des limites spatio-temporelles déterminées et analyse du contenu de ce qu'un auteur a rêvé être l'éducation sur les terres de l'utopie, entre simplification extrême et complexité parfaite, se dégage un espace d'étude étroit, aux limites incertaines, entre discours sur les idées pédagogiques et histoire des idées pédagogiques. Investir l'espace « *où s'invente l'humanité dans le champ des possibles* » résonne comme une invitation à « [...] revisiter, à partir du passé, les multiples possibles du présent, afin de penser

le monde de demain » (Dosse, in Morin, 1999, p. 326). Nous suivons Novoa lorsqu'il affirme que : « *La responsabilité de l'historien ne s'acquiesce pas dans les réponses, mais surtout dans les questions. La valorisation d'une histoire des problèmes permet de situer son compromis intellectuel dans le temps et l'espace d'aujourd'hui* » (1998, p. 21). Une des finalités essentielles des résultats de la recherche historique nous semble ainsi être d'« interroger » l'apparente cohérence de la réalité contemporaine, pour aider à distinguer, dans un tissage complexe de facteurs hétérogènes, les « possibles » de chacun d'entre eux, et cela au-delà des systèmes explicatifs compartimentés des différentes sciences sociales. Elle induit en particulier l'opportunité de repenser le rapport de l'histoire avec les autres sciences.

3. CONCLUSION

Depuis l'invention de l'écriture, la mémoire est indépendante du sujet ou de la communauté qui en était dépositaire jusqu'alors. Les savoirs empilés, conservés, se présentent de manière trompeuse comme des vérités singulières et objectives, mortes et impersonnelles. Leur préservation et la capacité à y accéder sont devenues un enjeu de pouvoir.

La science occidentale moderne a fondé pour une large part sa légitimité sur l'éviction du sujet. L'exploration de l'entre-deux pédagogique vise au contraire à réduire cette dichotomie entre les traces et les sujets qui les ont générées, et affirme l'indissociable unité entre acteurs, facteurs et environnement, en tant qu'éléments constitutifs de l'acte d'éduquer.

À une époque où la somme des connaissances disponibles n'a jamais été aussi considérable,

L'amnésie caractéristique du monde de l'éducation contemporain par rapport à son passé, constitue sans doute paradoxalement une chance pour l'historien, et ouvre des perspectives à sa quête. Si l'intitulé «histoire des idées pédagogiques» induit lui-même étymologiquement l'inscription de recherches dans au moins deux univers théoriques différents, alors l'historien des idées fait incontestablement l'expérience de cet entre-deux du cœur et de la raison, de la nostalgie du passé à la volonté de décrypter l'avenir, entre pédagogie et histoire.

L'épistémologie de la recherche en histoire des idées pédagogiques développée au long de cette communication contribue à définir une forme possible à un type de temporalité que Ricoeur nomme «*le temps du sens*». L'espace-temps ainsi circonscrit se construit à la fois au sein des sédimentations successives des dépôts d'archives, dans une démarche d'immersion, et dans une posture de distance critique, qui seule permet de «faire sens», dans une démarche de distanciation. L'herméneute, médiateur entre deux mondes, déploie ainsi son art dans au moins trois directions :

- il cherche à renouer le fil d'une communication rendue inaudible par le gouffre spatio-temporel, obscurcie par l'évolution des contextes et des langages dans une logique explicative;
- il s'emploie ensuite à restaurer «en clair», non à l'identique mais de manière originale, un réseau de significations brouillé jusqu'alors, en confrontant les résultats de sa quête archivistique avec des outils d'interprétation externe dans une logique compréhensive;

- après avoir jeté des ponts par-dessus le fleuve du temps pour entrer en relation avec l'autre, semblable différent, il en jette de nouveaux avec ses contemporains, pour alimenter le débat et les échanges dans une logique dialectique ou de conflit des interprétations.

Le temps du recueil, de la traduction et de l'authentification des sources, en interaction avec le travail d'analyse, doit permettre une reconstruction documentaire crédible jusque dans les détails; il relève de l'administration de la preuve et requiert une méthodologie rigoureuse. La visée explicative induit une attitude critique, de type kantienne, distante. La reconstruction du sens dans ce qu'elle a de singulier suppose alors une «double herméneutique», conçue comme un processus d'alternance entre traduction et interprétation. Cette tension permanente entre explication et compréhension permet de nourrir la recherche du potentiel propre à ces deux pôles. Expliquer plus pour comprendre mieux, telle pourrait être la devise de l'herméneute. Elle engage à une forme de compagnonnage avec l'acteur et son histoire, comme elle exige un examen précis des marqueurs internes et externes qui situent son niveau d'implication dans le débat d'idées. L'acte interprétatif est par essence dans un entre-deux, entre vécu et concept, sens commun et épistémologie.

Le conflit des interprétations suppose enfin une conception de la vérité en tension. La confrontation des interprétations qui nourrit la recherche, se déroule au sein d'un espace de travail collaboratif, lieu d'échanges d'informations, de questions et de doutes: la pertinence de mes interprétations doit se confronter à celle des autres.

Si les contours d'un espace-temps pour le tissage du sens dans le champ de l'histoire des idées pédagogiques se dessinent, la question de la finalité même de toute construction interprétative reste cependant posée. Une première conviction s'impose, selon laquelle la quête archivistique ainsi que l'explication causale des événements étudiés doivent être poussées aussi loin que possible car elles constituent bien le fondement des connaissances en histoire des idées pédagogiques. Mais là où cette explication causale ne suffit pas, doit-on lui substituer le jugement de la finalité, sans le confondre avec une connaissance à proprement parler ?

L'examen des termes du débat idéologique engagé entre Herder et Kant, à propos de la téléologie, renforce pour nous une seconde conviction, selon laquelle l'étude de toute séquence historique « panoramique » nécessite le tissage d'un fil d'Ariane. La tension entre des « conjectures » et une « idée » est nécessaire à l'émergence d'un cosmos au cœur du chaos apparent des événements. Si l'on accepte cette conception d'un fil conducteur qui ne fonde pas une connaissance à proprement parler mais constitue un outil pour relier entre elles des unités de sens objectives, une histoire des idées empirique peut espérer assembler des événements singuliers de telle sorte que, unis les uns aux autres au sein d'un hypertexte global, ils finissent par constituer un ensemble cohérent.

Cette observation résonne en écho à une troisième conviction : un parcours de recherche global en histoire des idées pédagogiques se doit d'alterner le caractère nécessairement « panoramique » de travaux centrés par exemple sur la mise en évidence de réseaux d'influences, qui ne permettent pas d'explo-

ter de manière exhaustive des explorations archivistiques de longue haleine, avec des travaux qui prennent en compte des séquences historiques plus limitées, de type monographique par exemple. Une telle alternance préserve en quelque sorte un équilibre précaire entre l'universel et le particulier et, par des utilisations successives et différenciées du champ empirique, permet de distinguer rigoureusement ce dernier de l'usage régulateur que constituent tous les « fils conducteurs » issus de la raison pure.

Aucune rationalité scientifique ne pouvant prétendre démêler à elle seule telle ou telle tentative de synthèse empirique du rapport théorie-pratique, les champs pédagogiques, mais encore philosophiques, théologiques etc., dès lors qu'ils jouent une partition en mode mineur, sont aussi nécessaires que l'histoire, qui joue certes en mode majeur, à l'élaboration et aux enrichissements successifs du réseau hypertextuel. Trois dimensions, jugées complémentaires, devront dès lors être prises en compte :

- une dimension théorique d'abord : la nécessaire convergence entre différents référentiels ouvre la voie à une histoire des idées pédagogiques ne devant aux autres domaines scientifiques que des emprunts de bon voisinage qui devraient constituer la vie ordinaire des théories et des disciplines ;
- une dimension pratique : l'appréhension d'un objet de recherche dans un cadre pluridisciplinaire induit la maîtrise de concepts et de principes méthodologiques particuliers à chacune d'entre elles. L'appropriation de ceux-ci constitue un pré requis déterminé par l'utilité qu'ils représentent au service de la recherche en cours ;

- une dimension philosophique: une telle posture épistémologique construite autour de l'idée d'unité, par opposition à celle d'expertise, remet peut-être à l'honneur une approche romantique et progressiste de l'histoire, contre les conceptions philosophiques des thèses d'Auguste Comte sur les trois états de la science: théologique, métaphysique et positif. ↻

BIBLIOGRAPHIE

- FOUCAULT, Michel (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- GUILLAUME, James (1890), *Pestalozzi*, Paris, Hachette.
- HOUSSAYE, Jean, SOETARD, Michel, HAMELINE, Daniel & FABRE Michel (2002). *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les Moulineaux, ESF.
- HAMELINE, Daniel (2001). «“Connaissez-vous Stuber?” Variation sur “avez-vous lu Baruch?”», in Loïc Chalmel, *Jean-Georges Stuber (1722-1797). Pédagogie pastorale*. Berne & Paris, Peter Lang.
- HAMELINE, Daniel (2002), *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne, Loisirs et pédagogie (LEP).
- MORIN, Edgar (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- MORIN, Edgar (1999) (dir.), *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, Paris, Seuil.
- NOVOA, Antonio (1998), *Histoire & Comparaison. (Essais sur l'Éducation)*, Lisbonne, EDUCA.
- RICCEUR, Paul (1969), *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris, Seuil.
- RICCEUR, Paul (1986), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.
- RODARI, Gianni (1979), *Grammaire de l'imagination*, Paris, Messidor.

LE XVII^e SIÈCLE A SCÉLÉ UNE RÉVOLUTION QU'IL EST GRAND TEMPS DE DÉPASSER : CELLE DES NOTES ET DE LA CLASSE !

PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

Tout plan d'étude contemporain – « curriculum » dans la mesure où l'on table sur des progressions, non sur des classements – préconise le développement de l'esprit critique. Au-delà de la formule, il faut bien se faire à l'idée que l'école est aujourd'hui investie d'une mission de formation des générations aux graves questions éco-sociales. Non seulement nos élèves ont à confronter leurs propres conceptions aux concepts des sciences, mais ils doivent aussi apprendre à évaluer les résultats auxquels ils parviennent, en responsabilité.

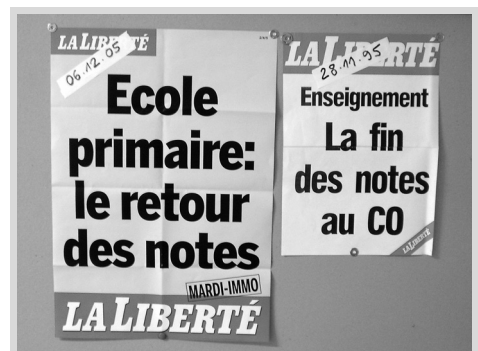
Or la « classe » et son corollaire « l'examen » (forme de surveillance scolaire dont la fonction est de classer les travaux d'élèves) ont été inventés aux Temps modernes pour plier les élèves à l'ordre de la société d'Ancien Régime, non pour rendre responsable.

On peut bien sûr s'escrimer à développer l'esprit critique dans le cadre d'une classe (groupe d'élèves du même âge soumis simultanément au même exercice) en usant de la notation chiffrée traditionnelle, normative (attribution du degré d'une échelle chiffrée à une copie en fonction d'un barème singulier ou en comparaison de la « meilleure »).¹ Mais à quoi bon pousser un meuble pour barrer

ou ouvrir l'accès à une porte? Ce n'est guère adéquat. Autant se servir de la clé!

D'OÙ VIENNENT NOTES ET CLASSES?

L'inadéquation entre formes scolaires et enjeux contemporains n'est guère perçue. Des parents, des hommes publics, des éditorialistes... réclament qu'on mette ou remette des notes, récusent les cycles pédagogiques. Comme la classe, la notation chiffrée constitue un système auquel on est habitué dès sa scolarité et sur lequel on se sent autorisé à émettre un avis définitif bien qu'on ait sûrement pesté contre lui (à moins d'avoir été brillant élève). Pourtant, qui sait les circonstances dans lesquelles leur genèse s'est faite?



2005/1995. Manchettes de La Liberté, quotidien fribourgeois. La valse-hésitation dans le domaine de l'évaluation, au tournant du XXI^e siècle, illustre un désarroi face à l'adaptation des systèmes scolaires aux exigences du temps.

¹ Il existe des systèmes d'évaluation critériée dont les mesures peuvent être rapportées à une échelle de valeur chiffrée. Leur application réclame une formation professionnelle de haut niveau dans le domaine de la didactique.

À décharge, il est vrai qu'on s'est encore peu intéressé à l'histoire de la notation. Foucault (1973) en avait jeté les bases anthropologiques dans *Surveiller et punir* en s'étonnant qu'on ait étudié tant de domaines mais jamais encore l'essor de cette étrange économie scolaire: l'examen! Quant à l'histoire de la classe, elle reste tout aussi mystérieuse, pour l'opinion publique, bien qu'elle ait été lancée par Ariès (1973) il y a près d'un demi-siècle.

En ne s'interrogeant pas sur les circonstances dans lesquelles la notation chiffrée, en particulier, a été conçue, on se prive des éléments d'analyse sur la pertinence d'un système à la clé de ce que nos élèves ont de plus précieux: leur image et leur vocation. Simplement, pour de nombreux parents, la note est porteuse d'une sémiologie (d'un système de significations) qui suffit à les renseigner sur la seule chose qui semble compter, par ailleurs bien légitime: «*Mon enfant est-il bon ou mauvais en classe?*» Or l'évaluation scolaire, aujourd'hui, doit permettre de mesurer bien plus que ça!

La classe range des élèves de même âge faisant la même chose sous le contrôle des notes

Comme son nom le suggère, une «classe» est une forme d'organisation pédagogique qui ordonne des élèves dans un même local en un groupe de même âge, la volée, afin qu'ils fassent en même temps le même exercice, en fonction d'un programme-calendrier annuel (rythme issu des pratiques liturgiques scolaires), débouchant, dans son principe originel, sur un examen général distinguant les meilleurs des redoublants. Ainsi, dans la pédagogie conçue aux Temps modernes, au terme d'une brève évolution, classe et notes

sont associées pour réguler des flux croissants d'élèves.

Telle pourrait être la définition historique de la classe applicable à l'ensemble des pays occidentaux. Sa fonction: faciliter le travail en effectifs importants par le biais de la méthode simultanée. Une méthode présentée par Gauthier & Tardif (1996) notamment, comme la modernité décisive de la pédagogie, supplantant au chaos des pratiques médiévales d'enseignement individuel (un élève enseigné à la fois pendant que les autres sont livrés à eux-mêmes). Pourtant, à ses débuts au XV^e siècle selon Ariès (1973), la classe était d'abord conçue comme une organisation en pédagogie différenciée, par groupes de capacité, non en groupes homogènes par l'âge.

Un groupe de même âge appelle une représentation gaussienne des résultats

Et si les 25 élèves d'une classe ont le même âge, il est tentant de les assimiler à un échantillon représentatif de l'humanité avec, fatalement, une minorité réputée «bonne», une majorité «moyenne», une autre minorité «faible».

Or, si une telle représentation (gaussienne) peut en théorie correspondre à l'image des aptitudes d'un groupe humain, en aucune façon, elle ne peut représenter une anticipation fataliste des capacités scolaires des élèves d'une classe et encore moins de leurs performances, donc des résultats eux-mêmes (Minder, 1983). En pédagogie de maîtrise, un résultat en courbe de Gauss est même considéré comme un échec (Bloom, 1984). Évaluer ainsi, c'est placer l'école au niveau d'un simple lieu de reproduction des inégalités socioculturelles, nier sa capacité formatrice. Il faut

d'ailleurs reconnaître que les systèmes d'évaluation normative se sont révélés bien incapables d'enrayer le phénomène de « reproduction » analysé par la sociologie de l'éducation. Ils ont même plutôt contribué à le maintenir, sinon à le renforcer, par le biais d'une « machinerie de l'évaluation » (Perrenoud, 1995), « mesure arrangée » alternant laxisme et sévérité afin que coïncident résultats scolaires et attentes d'un système implicite de régulation.

Dans les années 1950-1970, l'Occident est passé d'une école en deux ordres ségrégatifs inégaux où la sélection était sociale, j'y reviendrai, à une école en trois degrés successifs pour tous (école, collège, lycée). Mais l'idée d'orientation fondée sur un tronc commun jusqu'à 15 ans (l'âge des projets professionnels concrets) a capoté au profit de filières. Dans les cantons romands, les « cycles d'orientation » sont en fait devenus des collèges avec filières précoces et l'année d'orientation prévue avant 16 ans n'a jamais été réalisée. Pour réguler les effectifs de la secondarisation de masse, on s'est servi des moyennes de la notation scolaire à des fins de sélection normative, adéquate dans une logique de concours, inadaptée à la mesure de maîtrises disciplinaires. L'adoption de procédures d'évaluation visant à l'orientation individuelle et aux apprentissages en responsabilité a été reportée.

On a ainsi adopté un principe de distribution des notes consistant à déplacer le sommet de la courbe des résultats attendus (et obtenus) de part et d'autre des seuils de suffisance et d'excellence (4 et 5 dans l'échelle 1 – 6 de la tradition scolaire), en fonction du poids culturel attribué à chacune des disciplines enseignées, voire de chacune des filières.

Ainsi, « *Les maths ne sont pas à la portée de tous* », entendait-on dire (et peut-être l'entend-on encore chaque fois qu'elles sont enseignées comme des abstractions absconses). Fatalement, une partie de la classe n'atteindra jamais la « moyenne », le « seuil de suffisance » fixé à 4.00, soit aux 60 % d'une échelle à cinq points (le zéro ayant été supprimé) reprise des jésuites et traduite en chiffres. Une échelle au sein de laquelle, à l'origine, chacun des degrés constituait non pas une note chiffrée mais un groupe d'élèves : à *exclure*, à *faire redoubler*, *douteux*, *moyens*, *bons*, *meilleurs*, j'y reviendrai.

La discipline histoire, par exemple, constituait (constitue?) en revanche une branche dite « secondaire », « d'éveil » ou « de culture générale ». Une branche enseignée hors de toute difficulté conceptuelle dans laquelle tous les élèves peuvent atteindre l'accessit et ainsi compenser leurs insuffisances dans les branches connotées difficiles, dites autrefois « éliminatoires », par la vertu de la moyenne générale, déterminante pour une promotion ou un redoublement. Un tel système de régulation se nourrit de la notation chiffrée. Sans elle, le personnel éducatif reste emprunté pour orienter les nombreux effectifs qu'on lui confie, du moins tant qu'il n'est pas initié à l'évaluation formatrice.

La notation chiffrée convenait pour l'école en deux ordres de l'ère industrielle...

Durant l'ère de l'industrialisation occidentale (du XIX^e siècle à la fin des Trente Glorieuses), les valeurs essentielles cultivées par le système scolaire, la consultation des manuels l'atteste, sont inhérentes à la compétition mercantile (la concurrence économique au prix de l'élimination du plus faible), aux luttes politiques

(la victoire du parti dominant au prix de la défaite du parti vaincu), à la primauté nationale (au prix de la conquête et de la reconquête par les armes – sacralisée sous l'appellation de « Revanche » –, assortie d'une humiliation de l'ennemi vaincu), aux luttes confessionnelles encore vives (la prééminence religieuse au prix de la proscription de l'autre), aux antagonismes entre « classes » sociales (la ségrégation entre bourgeoisie et prolétariat au prix de la relégation des plus démunis dans les quartiers sombres des cités), aux oppositions de races finalement (la supériorité de la race élue au prix de la ségrégation voire de l'extermination de la race désignée comme inférieure, nuisible)...

Baignée dans l'environnement de l'industrialisation et de l'impérialisme, la classe, lieu d'inculcation des valeurs aux générations, et en particulier la classe de l'ordre du secondaire réservé à l'élite, a reproduit dans l'école un modèle sociétal de compétition, couronné de réussites scolaires augurant des victoires économiques, militaires, politiques, sociales, confessionnelles, raciales... (Mayer, 1983). Ainsi, par la force des choses, la classe devient le territoire d'une pédagogie compétitive soumise à la sanction d'un système de notation chiffrée appelé à désigner vainqueurs et vaincus, accoutumant à la réussite ou à l'échec, à la domination ou à la soumission, préfigurant la réalité du monde des adultes dans le cadre d'une surveillance véritablement « panoptique » (susceptible de tout voir).

... mais pour mouler l'individu dans sa condition, non pour le rendre responsable

À la faveur de la vague néo-libérale, n'entend-on pas à nouveau qu'il faut frotter les

élèves aux compétitions de l'existence dès l'école en les classant entre échec et réussite et donc qu'à ce titre la notation chiffrée doit être maintenue ou rétablie?

En réalité, les compétitions de l'ère industrielle transposées au système « classe » occidental n'ont guère visé à l'émancipation des élèves. Elles les ont plutôt assignés à se mouler dans leur condition, par des cultures propres – la culture prestigieuse des humanités et du latin pour les fils des familles aisées dans l'ordre du secondaire, voués aux études débouchant sur les professions lucratives/la culture prosaïque de la leçon de choses pour les enfants du peuple dans l'ordre du primaire, voués à la condition de prolétaire – (Mayer, 1983). Une ségrégation sociale pédagogique instaurée au XVIII^e siècle (avant 1700, dans les collèges, les effectifs étaient composés pour moitié de fils de laboureurs, ainsi que de la petite et moyenne bourgeoisie) et débouchant au XIX^e siècle sur une école en deux ordres séparés – primaire (avec 95-99% des effectifs) et secondaire (1-5%) – dans lesquels on entre dès 7 ou 10 ans, définitivement, en fonction de son origine sociale.

Ici, « ordre » est vraiment approprié. Un ordre est un système social et culturel auquel on appartient pour toute l'existence, qui se nourrit de sa propre culture et de ses propres valeurs. Si on ne peut entrer dans l'ordre du secondaire en franchissant la « barrière » de l'argent (la capacité à financer de longues années d'études sans participer à l'économie de sa propre famille, privilège réservé aux enfants de la bourgeoisie aisée), alors il ne reste que l'ordre du primaire où les meilleurs peuvent tout au plus aspirer à « prim-sup », voire à l'école normale pour devenir instituteur... et parachever le vase clos culturel!

Ainsi, la sélection se faisant socialement, la sélection scolaire s'avère caduque (Prost, 1983). Ne reste qu'un classement disciplinaire à opérer dans le cadre compétitif de la classe, dans une perspective de promotion/redoublement dont la régulation se fait par les moyennes de la notation chiffrée. Mais lorsqu'on supprime les ordres pédagogiques, dans le troisième quart du XX^e siècle, on instaure une sélection scolaire en filières sur base de l'économie chiffrée héritée de l'examen panoptique, pérennisant un mode de contrôle au lieu d'inaugurer un mode de formation aux apprentissages en autonomie et en responsabilité, par l'auto-évaluation.

Dans le contexte d'une école où par définition les vocations étaient prédestinées, les examens renforçaient d'avantage les élèves dans le sentiment d'appartenance à un niveau (médiocre, bon) et à un ordre pédagogique (primaire, secondaire) déterminés, en fonction de leur condition (modeste, aisée), qu'ils ne les armaient pour affronter un monde « compétitif ». Pour rendre « compétitif », il conviendrait plutôt de développer des compétences, non pas d'accoutumer à la fatalité de son état scolaire.

En quoi le fait de recevoir un 3.07 rend-il compétitif (ou compétent)? Cela rend plutôt pantois. Pantois d'être l'objet d'une humiliation: « 3! Mais vous ne ferez jamais que 3...! » ironise le correcteur à la restitution des copies. Combien de profs auront ainsi reproduit la façon de leurs propres maîtres? Et surtout pantois de ne pas disposer de réelles possibilités de remédiation puisque le programme continue.

Autant mettre le feu à l'école au prétexte d'aguerrir les enfants à l'incendie!

Dans un système de notation normatif, nulle considération n'est requise pour la progression que chaque élève est en soi capable de réaliser s'il est enseigné en fonction d'objectifs à sa portée, au moment où il y est confronté (et non en fonction d'un programme arrêté pour toute une population scolaire classée par niveaux d'âges). La maîtrise de l'enjeu réussite/échec peut même échapper à l'élève, en particulier lorsqu'il se trouve en difficulté. C'est pourtant la forme qui s'est répandue en Occident, à partir des Temps modernes, et que les historiens de l'éducation classent précisément dans la catégorie « pédagogie moderne ». Une pédagogie rationnelle, ordonnant de gros effectifs. Une gestion encore renforcée par l'invention décisive de la surveillance scolaire dont l'arsenal psychologique (récompense/punition, gratifications/humiliations, bons/mauvais points, bonnes/mauvaises notes...) passait pour une modernité capable de suppléer l'administration des châtiments corporels, épuisante pour les « correcteurs ».

NOTER POUR DISSOCIER/ÉVALUER
POUR MAÎTRISER

La notation scolaire chiffrée est donc conçue au cours d'un processus dont nous verrons les étapes plus loin, dans le cadre de l'examen dit « panoptique ». Il s'agit à l'origine d'un examen de l'élève. En utilisant la terminologie contemporaine, on pourrait dire que le travail de l'élève est considéré comme le produit de ses aptitudes – l'inné plus l'acquis, pour simplifier – et de ses attitudes – son comportement « disciplinaire », dans l'enseignement comme dans l'école, sans distinction –. Une surveillance (non pas une évaluation) dont la quantification est obtenue soit en jouant sur



Albert Anker, L'Examen (huile sur toile, 1862)

© DR, Kunstmuseum Bern.

Rituel de l'examen dans un village protestant du XIX^e siècle, peut-être à Anet (BE) où Anker était secrétaire de la commission scolaire. Selon une étude réalisée pour Neuchâtel (Caspard, 2002), l'évaluation du niveau atteint par les enfants se fait moyennant une journée de visite annuelle de l'école communale (attestée dès le XVI^e s.) par une « députation » de communiers accompagnés du pasteur. Un autre examen public, passé au temple, sert à attester que le niveau de lecture, renforcé par un travail à domicile sous la houlette des parents, est suffisant pour accéder à la Sainte-Cène.

Ainsi, déjà, l'origine socioculturelle des élèves semble déterminante: « L'âge d'admission (à la Sainte-Cène) est d'autant plus bas, et le rang d'autant meilleur, que l'origine de la famille est élevée, que ce soit du point de vue de la fortune et/ou du capital proprement culturel, » souligne Pierre Caspard.

Dès le XVII^e siècle, des prix sont distribués sous forme d'une petite somme d'argent à chaque élève qui se présente (pratique critiquée par les pédagogues vers 1800) ou, plus souvent, prix aux « meilleurs ». Les cas d'échec sont rares (l'examen porte sur des domaines rabâchés). Même les « crétiens » finalement sont reçus, sans toutefois dépasser l'âge de 20-22 ans au-delà duquel on n'espère plus aucun progrès.

Dès le début du XIX^e s., le principe du classement est attesté (sans doute existait-il depuis un siècle) sur la base des notes obtenues aux interrogations (lecture courante, religion, catéchisme, chant sacré). La comparaison débouche sur un classement séparé garçons/filles, et, procédé classique d'émulation scolaire, le jour de la communion, les catéchumènes entrent dans le temple en fonction du rang obtenu.

un barème, soit en comparant chaque copie aux autres copies de la classe, à partir des « meilleures » (en fonction d'un axe de référence normatif dont la finalité est bien le contrôle sur l'élève et son travail, autant que sur les maîtres et leur enseignement).

Pour réussir dans un tel système, comme élève, il faut être proche de la copie étalon; comme maître, il faut épouser les normes du système à appliquer, et en particulier, s'employer à dissocier « bons » et « mauvais » élèves dans le cadre d'un déroulement inexorable du programme. « Je suis en retard (dans le programme), il faut que j'accélère! » et « L'examen est trop bien réussi, je vais durcir le barème! » illustrent parfaitement la fonction d'adéquation des formes pédagogiques aux présupposés culturels, adéquation à laquelle un système normatif de notation chiffrée peut concourir, mais en aucune manière un système d'évaluation formatrice. Ici, un maître ne sera donc pas jugé à l'aune de la réussite de ses élèves – la moyenne de classe suffira – mais à l'état d'avancement du programme ainsi qu'à sa capacité à faire correspondre la moyenne de classe à la norme attendue.

Tout le contraire de l'évaluation contemporaine des performances d'un élève sur la base de compétences développées à l'école - par comparaison des résultats obtenus aux critères d'un référentiel -. Un procédé qui développe la capacité à contrôler soi-même ses propres progressions, ainsi que le proposent de plus en plus de pays, tel l'Italie par exemple (Heimberg, 2005), dans la foulée des pays anglo-saxons et nordiques. Pour réussir dans un tel système, comme élève, il faut remplir les conditions de maîtrise dans la compétence visée (un savoir appliqué de façon explicite), indépendamment des résultats auxquels par-

viendraient d'autres élèves; comme maître, il faut en expert concevoir des stratégies différenciées, propices à des maîtrises individuelles attestées pour le plus grand nombre possible des élèves, par portfolio de compétences. Ici, un maître rendra compte des apprentissages réellement effectués par ses élèves. Les parents pourront consulter le portfolio de leur enfant (le récit de ses progressions), information infiniment plus nuancée et fiable qu'une notation au centième établie en fonction d'un axe de référence normatif (mais je le répète, il existe des formes d'évaluation critériée dont les mesures peuvent être rapportées à une échelle de valeur chiffrée).

On peut conclure sur ce point par une nuance. L'examen panoptique n'a en fait pas été inventé pour servir les valeurs de la société industrialisée dans un contexte compétitif. Il est né bien avant l'industrialisation, à des fins de rationalité pédagogique. Mais il s'est trouvé une correspondance entre impératifs de la société industrialisée et économie du système de notation chiffrée. Un système utilisé comme instrument de contrôle dans le cadre de la sélection scolaire instaurée après la guerre pour réguler les populations d'élèves de l'école démocratique, au sein des filières précoces du « cycle d'orientation » ou du « collège unique ».

DÉPASSER LE MÉPRIS DE LA DIDACTIQUE

La pédagogie, et depuis qu'elle existe elle n'a jamais varié là-dessus, cherche à conférer à chaque élève des capacités à apprendre, si l'on admet que c'est cela qui émancipe, bien plus que l'accès au seul savoir, la culture résultant de ce qu'on s'est approprié par soi-même. Le

philosophe Jacques Rancière (2006) vient de nous le rappeler.

Or pour s'approprier quelque chose par soi-même, et là on ne peut plus suivre Jacques Rancière, il faut de la pédagogie, justement – une méthode de gestion du groupe placée sous l'autorité d'un plus instruit –, et de la didactique – une organisation des apprentissages de manière à réduire l'écart entre les conceptions spontanées et celles des sciences (difficile de s'approprier quelque chose qui soit imposé de façon stéréotypée, à part une norme inculquée), en cycles pédagogiques (difficile de s'approprier quelque chose simultanément, à part une information –). Prétendre que l'école n'a pas besoin de didactique, ce qui équivaut à dire que les maîtres n'ont pas besoin de formation, c'est confier à un corps enseignant la transmission des savoirs en acceptant que les conditions de leur véracité et de leur appropriation ne soient soumises à aucune exigence! Une forme libertaire totalitaire!

Dire que la pédagogie n'a jamais varié là-dessus n'exclut évidemment pas l'existence de courants pédagogiques. Depuis que la classe existe (à partir du XV^e siècle), on a toujours cherché à faire accéder l'élève à des savoirs qu'il ne peut atteindre directement par lui-même, en l'y aidant, par maïeutique (ruse socratique), par des formes de magistralité frontale (enseignement direct), indirecte (exercice), déléguée (formes mutuelles)... de même qu'on a toujours cherché, avec plus ou moins de succès, à gérer les classes d'élèves en groupes de capacités de façon à ce qu'ils se dotent d'outils pour apprendre. Ranger les élèves par classes d'âge pour leur déverser un savoir à appliquer sanctionné par un système de notation chiffrée l'a certes finalement emporté dans l'histoire occi-

dentale, sans doute par commodité et efficacité sociales, sur les systèmes prônant une organisation véritablement pédagogique et usant vraiment de didactique.

Mais à quoi bon mépriser la didactique, trait bien français semble-t-il? Jacques Rancière soutient qu'on a voulu imposer la didactique aux enseignants et qu'ils ont réagi par rejet, un rejet exploité par les idéologies réactives. Vus les décalages entre instructions officielles et pratiques, on peut douter que quoique ce soit ait jamais été imposé à un prof!

Cela dit, il est sans doute plus aisé d'enseigner en fonction d'expériences héritées de sa propre scolarité, hors des apports de la didactique. Et l'implication des enseignants n'est pas en cause. Combien de profs consacrent des soirées à corriger méticuleusement leurs lots de copies, à les classer en fonction du meilleur élève, tout en cédant aux biais auxquels conduisent inévitablement les procédures normatives? Alors qu'en disposant d'un référentiel de compétences, la classe travaille en évaluation critériée: les aspects sous lesquels les indicateurs ou les critères sont évalués font partie de l'enseignement. L'évaluation permet aux élèves de remplir les conditions de leurs propres apprentissages, en fonction d'une conception formative de l'erreur (Jorro, 2000). Moyennant remédiations, le travail se poursuit jusqu'à ce qu'ils parviennent à un niveau de maîtrise certifié en portfolio. Une «mauvaise note» peut en revanche justifier qu'on laisse l'apprentissage inachevé: l'élève est dédouané des «fautes» de sa copie par une sanction symbolique mais sans qu'elles ne soient forcément corrigées. Et bien qu'on «note» de moins en moins dans cette visée pénalisante, le ressort naturel de la notation scolaire repose pourtant bien sur les

effets de la motivation extrinsèque qu'elle est censée susciter chez l'élève. Le prof a beau enjoindre de ne pas travailler pour les notes, ses élèves savent calculer. Leur ruse l'emportera, au détriment des apprentissages, par l'obtention d'une bonne note en «apprenant par cœur» pour l'examen.

L'INVENTION DES NOTES ET DE LA CLASSE

Processus d'invention des notes

Avant de prendre une décision de suppression ou de rétablissement des notes – voire pire: de compromis –, il faut tenter de saisir les circonstances exactes au cours desquelles l'Occident s'est doté d'un système de notation congruent à celui de la classe et avec lequel il forme, en particulier dans la moitié sud de l'Europe et en France, un habitus sacré dont la remise en question équivaut à la transgression d'un tabou. Je suis donc remonté aux textes fondateurs montrant les étapes du passage de l'application des châtiements corporels à des sanctions réputées plus douces, mieux adaptées au temps, aux rangs desquelles figureront points et notes. Cela s'est fait à l'occasion d'une révolution culturelle primordiale consacrant le primat du ressort psychologique sur le ressort physique (Bugnard, 2006).

Prenons la célèbre *Ratio* (1997) jésuite, attestant de pratiques avérées, et dont on vient de redonner une traduction de la version de 1599.

«On obtient plus facilement la discipline par l'espoir d'un honneur et d'une récompense, ou la crainte du déshonneur, que par les coups de fouet.» [article 363]

«Outre les récompenses publiques, le préfet veillera que les maîtres excitent aussi l'ardeur de leurs élèves par de menues récompenses privées ou par quelque signe de victoire.» [286]

«Le jour fixé, on proclamera publiquement le nom des vainqueurs, avec la plus grande solennité possible et devant la plus grande assistance possible [...] Le héraut appellera chaque vainqueur à peu près en ces termes: "Pour le bonheur et la prospérité de la culture littéraire et de tous les élèves de notre établissement, N... a mérité et obtenu le... prix... de..."» [322, 323]

Première étape, première prise de conscience: les procédés psychologiques d'émulation apparaissent avec l'augmentation des effectifs et la haute extraction de certains collégiens comme infiniment plus efficace que les coups, que ce soit pour l'obtention d'un résultat scolaire ou pour la sanction des mauvais comportements.

Si un maître peut sans doute «corriger» lui-même, directement, les mauvais élèves d'un petit groupe, il aura de la difficulté à le faire avec des effectifs de 50 ou 100, comme c'est de plus en plus le cas dans les collèges des Temps modernes. D'où la création du poste de «correcteur» (un tiers chargé de battre les mauvais élèves) et simultanément la création d'une émulation psychologique permettant de limiter le recours aux coups, voire d'y renoncer.

Les pédagogues des petites écoles reprennent les procédés institutionnalisés par la *Ratio*.

«(Le maître) doit éviter, autant que faire se peut, d'user de châtimens; au contraire il doit tâcher de rendre les récompenses plus fréquentes que les peines, les paresseux étant plus incités par le désir d'être récompensés comme les dili-

gents que par la crainte des châtimens.» (Démia, 1716)

«Par le mot de punition, on doit comprendre tout ce qui est capable de faire sentir aux enfants la faute qu'ils ont faite, tout ce qui est capable de les humilier, de leur donner de la confusion: ... un certain froid, une certaine indifférence, une question, une humiliation, une destitution de poste.» (De la Salle, 1828)

Gratification et humiliation constituent désormais le couple indissociable du ressort psychologique de la surveillance scolaire. Quasi simultanément, des formes élémentaires d'économie chiffrée apparaissent, préfigurant les notes, constituant d'emblée un système de contrôle, d'examen. Conséquence immédiate: la possibilité de classement des élèves en fonction de leurs comportements scolaires pour la récompense suprême (les prix de la promotion solennelle lors du palmarès annuel) ou l'humiliation suprême (le redoublement, voire l'exclusion). Gonzague de Reynold, collégien au début du XX^e siècle, signale dans ses mémoires de 1960 que la honte du redoublement provoquait en principe l'abandon du collège.

Retenons pour l'essentiel que l'invention des points inaugure un mode disciplinaire quantitatif préfigurant le calcul de la «moyenne» du système de notation scolaire chiffrée: un(e) bon(ne) point (note) «rachète» un(e) mauvais(e) point (note)...

«Les privilèges serviront aux écoliers pour s'exempter des pénitences qui leur seront imposées. [...] Les privilèges valant un nombre déterminé de points, le maître en a aussi d'autres de moindre valeur, qui serviront comme de monnaie aux premiers. Un enfant

par exemple aura un pensum dont il ne peut se rédimmer qu'avec six points; il a un privilège de dix; il le présente au maître qui lui rend de quatre points; et ainsi des autres.» (De la Salle, 1828)

«Le professeur examinera avec le plus grand soin le catalogue des notes à l'approche de l'examen général des élèves. Dans ce registre, il distinguera le plus grand nombre possible de niveaux des élèves, à savoir: les meilleurs, les bons, les moyens, les douteux, ceux qu'il faut faire redoubler, ceux qu'il faut renvoyer; ce qui peut être signifié par les chiffres: 1, 2, 3, 4, 5, 6.» [Ratio, article 362]

Les premières notes scolaires sont en fait la traduction d'une série de six «niveaux» en une série de six chiffres symbolisant une «peine» ou une «récompense», d'un honneur (prix pour les meilleurs) à une infamie (renvoi pour les plus mauvais).

Le but de l'examen général est un classement des meilleurs en vue d'une distribution de prix. Les notes servent uniquement, avant ce final, à départager ceux qui doivent redoubler ou être renvoyés de ceux qui passent, classés en *douteux* avec 4, *moyens* avec 3, *bons* avec 2 et *meilleurs* avec 1. Le classement des *meilleurs*, pour l'obtention des prix, est par ailleurs obtenu sur la base de quatre critères. Par ordre d'importance: forme, longueur, orthographe, calligraphie.

Dans les devoirs écrits, non notés, les «fautes» sont simplement montrées afin d'être corrigées par l'élève dont le travail imparfait est stigmatisé et le travail parfait loué.

«La manière de corriger un devoir écrit consiste, en général, à indiquer les fautes commises contre les règles; à demander comment

on peut les corriger; à faire immédiatement corriger publiquement par les émules les fautes qu'ils ont remarquées et à énoncer la règle à laquelle contrevient la faute; à faire l'éloge enfin des devoirs parfaitement achevés.» [Ratio, article 346]

En fait, dans la pratique correctrice telle qu'elle s'est fixée au XX^e siècle, le prof corrige lui-même la copie. Or il faut se rappeler qu'à l'époque des jésuites, les élèves étaient plus souvent en exercice qu'à l'écoute de la parole magistrale. Celle-ci n'a pris le dessus, dans les collèges ou les lycées, qu'au tournant du XX^e siècle (Caspard, 1990; Savoie, 1997). Une mutation qui a forcément rendu la correction des copies plus magistrale, avec moins de participation de l'élève à l'élaboration de la bonne version, sinon à l'éviction pure et simple de cette part, souvent, en fonction des retards pris dans l'accomplissement des programmes. Le maître est ici investi de la fonction d'un contrôleur intéressé par le résultat dont il est chargé de mettre en scène la proclamation (Jorro, 2000).

Mais la bonne et la mauvaise note, héritières du bon et du mauvais points, n'ont pas supplanté le châtiment corporel d'un trait. La typologie établie par Prairat (1994) montre que la «punition-expiation», qui atteint le corps en faisant expier dans et par la douleur, est toujours recommandée par les prêtres pédagogues du XVII^e siècle, La Salle et Démiá notamment. Elle représente une chance pour l'élève de payer sa dette ici-bas, par avance, de faire déjà pénitence, en ce monde. Elle ne vise donc ni à corriger en humiliant (punition-signe: mauvaise place, bonnet d'âne, coin, blâme, mauvaise note...), ni à modeler en contraignant (punition-exercice), ni à ségréguer en excluant (punition-bannissement),

toutes formes de punitions pratiquées jusqu'à nos jours, plus ou moins en accord avec les législations scolaires. Elle sert à purifier en corrigeant (*castigare*), *castus* signifiant « pur ». Elle est un mal qui sert à guérir d'un autre mal dit Prairat, esquissant une périodisation du phénomène punitif.

« La punition-expiation est la forme la plus ancienne, elle a régné sans partage jusqu'au XVI^e siècle. Elle sera moins à l'honneur aux XVII^e et XVIII^e siècles où l'on accordera une grande attention à la punition-signe. La punition-bannissement et la punition-exercice deviendront des pratiques dominantes dès la première moitié du XIX^e siècle. »

Mais comment prendre en compte la faute inscrite dans l'ostentation de la « mauvaise note » ? Prairat, de son point de vue centré sur les punitions symboliques comme sanctions intermédiaires entre châtement corporel et évaluation, privilégie une explication en amont du rôle pénalisant (ou gratifiant) que peut remplir la notation scolaire. La « mauvaise note » entre-t-elle pour autant dans la catégorie « punition-signe » de la typologie Prairat ? N'offre-t-elle pas cette lisibilité idéale, établissant un rapport évident entre la nature de la faute (l'erreur disciplinaire) et celle de la sanction (le mauvais point reporté sur une échelle de valeur chiffrée) ?

La « mauvaise » note punit par là où l'élève « pêche », par la « faute » d'orthographe, de calcul... Elle ampute l'accessit de parties d'autant plus grandes que le barème est sévère. La faute, cette « désignation pédagogique de l'erreur [...] orchestrée » par l'institution scolaire, traduit la double imprégnation de la culture occidentale : théophanique – d'où son expiation dans la « mauvaise »

note – et juridique ou morale – d'où le sentiment de manquement pouvant conduire à celui de culpabilité – (Jorro, 1999), écart exorcisé, peut-être, dans la moyenne salvatrice ou le « seuil de suffisance ». Toujours est-il que la faute est transcendée par l'efficacité d'une froide économie chiffrée, source d'un pouvoir discrétionnaire du correcteur sur la copie, donc sur l'élève, par l'instrumentation de la « note-sanction ». C'est cette fonction pénalisante de la notation chiffrée que la pédagogie contemporaine récuse au profit de la fonction formatrice de l'évaluation, d'avantage que la note elle-même, d'ailleurs, concevable en soi si l'axe de référence de l'évaluation est critérié et le barème spécifique.

Processus d'invention de la classe

Dans le cadre d'un atelier pour le master de recherche en éducation de l'Université de Rouen, j'ai eu l'occasion de confronter 25 étudiants en provenance de plusieurs continents à l'interprétation de la célèbre explication que Philippe Ariès a proposée, il y a bientôt un demi-siècle, à propos du passage, au XV^e siècle, de la méthode individuelle médiévale à la méthode simultanée moderne, c'est-à-dire à l'invention de la classe. La plupart des travaux reçus ont admirablement saisi la portée de cette thèse dont les étudiants devaient schématiser l'explication. Je me sers ici des plus pertinents.

L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime (Ariès, 1973) montre que la « classe » peut être à juste titre tenue pour la forme scolaire majeure de toute l'histoire de l'éducation occidentale. Elle est liée à la nécessité du contrôle d'une population scolaire qui explose, en fonction d'un programme inscrit

dans le temps contraignant d'un calendrier, primant désormais sur le rythme des apprentissages individuels. Avec pour corollaire l'invention de ce qui sera bientôt appelé « l'examen », c'est-à-dire la possibilité de surveillance et de sélection des volées d'élèves rangés face au maître, pour l'explication et l'exercice, dans la perspective annuelle d'une promotion ou d'un redoublement, on vient de le voir. Telle est la « classe », au bout d'une évolution rondement menée, dont le démarrage laissait pourtant augurer d'un lieu de cycle pédagogique, en groupes de capacités respectueux du rythme des élèves, non d'un territoire d'application des programmes au rythme du calendrier, non d'un territoire de sanction de la transgression des normes éducatives ou de récompense de leur respect.

L'organisation de l'école en « classes » accompagne la montée du sentiment de l'enfance, thèse centrale de l'ouvrage d'Ariès. Jusqu'ici, l'enseignement était suivi par des élèves de six à quinze ans autant que par ceux de quinze à vingt ans, chacun enseigné individuellement, sans aucune considération pour son âge. Mais évidemment, aucune organisation scolaire (degré, niveau, programme, classement...) ne présidait à ce type d'école sans pédagogie. Dès le moment où l'effectif du groupe dépasse les potentialités d'accueil d'un seul maître voulant les enseigner individuellement, se pose la question de la manière de regrouper des élèves pour parvenir à les enseigner rationnellement.

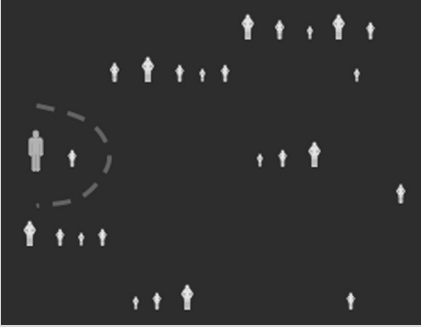
La conscience des spécificités de l'enfant fait émerger une notion que l'on pourrait croire contemporaine, celle de la différenciation pédagogique par la création d'une organisation scolaire en niveaux et une distribution en groupes conçus non pas en fonction de l'âge mais des capacités de chacun. Pourtant,

ce démarrage d'une forme d'organisation scolaire respectueuse des rythmes et des aptitudes des élèves va de façon paradoxale déboucher massivement sur des formes d'enseignement simultané.

Comment? En soumettant les élèves du groupe classe à la même leçon-exercice, méthode dans laquelle ce n'est plus le temps nécessaire à un apprentissage individuel qui devient « l'unité temporelle de progression » mais le programme, avec un accomplissement totalement soumis au déroulement de l'année scolaire. « *On est en retard (dans le programme), accélérons!* » atteste qu'aujourd'hui encore la conformité au principe de simultanéité peut primer sur le principe de différenciation. Parallèlement, toutes les formes d'émulation modernes, d'essence psychologique on l'a vu, nécessaires à l'accomplissement de la simultanéité pédagogique ont progressivement contribué à cautionner son efficacité: gratifications, humiliations, classements normatifs, compétition individuelle... Ce n'est pas un critère de maîtrise dans l'apprentissage réalisé individuellement, en référence à un objectif à atteindre, qui est pris en considération, mais bien une norme: le classement des travaux entre meilleurs et mauvais du groupe ou, plus tard, par rapport à une note de césure, qui se révélera une norme focale de ce type de pédagogie.

Ariès montre comment la méthode simultanée s'est ainsi imposée, par étapes. La véritable révolution a consisté à changer l'enseignement individuel (1) en groupes de capacité, indifféremment à l'âge des élèves, des groupes d'abord gérés par un seul maître (2). Puis, chaque groupe est confié à des maîtres spécifiques, toujours dans le même local (3), ensuite dans des locaux

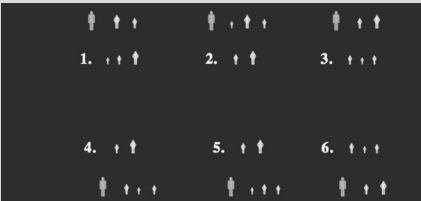
1. Enseignement individuel médiéval. Chaque élève est interrogé à son tour. Les autres travaillent vaille que vaille, sans discipline



2. Groupes de capacité (maître unique). L'école est organisée. L'élève travaille à son niveau, non pas à un niveau présumé pour son âge



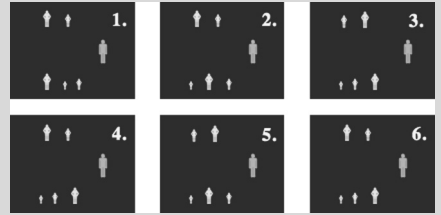
3. Groupes de capacité (maîtres spécifiques)



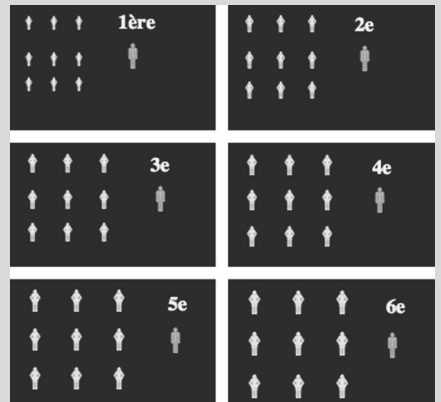
séparés (4), pour finalement constituer des groupes d'enfants du même âge, tel niveau pour tel âge, avec un seul maître dans un seul local, la « classe » ! (5)

Le passage de l'étape 4 à l'étape 5 pose en fait un problème d'historiographie. Il n'est pas établi avec certitude que l'introduction de la simultanéité (une volée du même âge dans le même local au même niveau) soit le résultat

4. Groupes de capacité (locaux spécifiques)



5. Classe moderne. Élèves du même âge dans le même local travaillant simultanément en fonction de l'avancement du même programme



d'une évolution à partir des expériences réalisées autour des groupes de capacité. Il s'agit peut-être d'une révolution ou d'une évolution *sui generis*, certains auteurs évoquant le rôle des Frères de la Vie commune qui eurent à gérer, dans leur activité enseignante, au Pays-Bas, à partir du XIV^e siècle déjà, le problème d'effectifs importants. On sait que Gérard de Groote imagina une distribution de son école en huit « classes » distinctes, chacune dotée d'un local, d'un programme, d'un maître propre. Cette nouvelle structure est d'abord appelée *locus* – l'unité de lieu est une condition de la méthode simultanée –, puis *ordo*, c'est-à-dire : « rang, rangée (de gradins) », mais aussi : « classe sociale » (Gaffiot, 1936). L'idée que des

élèves doivent être rangés en fonction de leur condition émerge, dans une perspective sociale, reportant à l'école la réalité des « classes entre lesquelles sont répartis les citoyens de la société hiérarchisée (acception agréée en 1155), en particulier à chacune des trois classes composant la société d'Ancien Régime (1335). » (Rey, 1992)

Toujours est-il que l'organisation de l'école en groupes d'élèves du même âge ouvre la porte à la méthode simultanée. Une méthode induisant l'idée d'une correspondance automatique entre âge et acquisition d'un savoir. Mais une méthode où le niveau introuvable des élèves court aléatoirement de ceux « en retard » à ceux « en avance » (Dancel & Mugniotte, 2002).

L'Italie et l'Angleterre résisteront avec des formes de groupes de capacités jusqu'au XVIII^e siècle, voire jusqu'au XIX^e siècle. Et un peu partout, des îlots de pratiques différenciées ou mutuelles continuent de fleurir, dans la mouvance de Comenius ou de ses émules, par exemple le long du couloir rhénan (Chalmel, 2004), à Fribourg avec l'étonnante expérience du Père Girard (Bugnard, 2004), et bien sûr partout où l'élève en exercice est considéré comme un apprenant d'avantage que comme un enseigné, jusqu'au déploiement du *self-government* de l'Éducation nouvelle, au XX^e siècle (Magnin & Hofstetter, 2006).

Selon Ariès, c'est par ailleurs le « processus de différenciation de la masse scolaire », c'est-à-dire le souci d'adapter l'enseignement du maître au niveau de l'élève qui va donner jour à une organisation de l'espace scolaire spécifique, de la chambre du maître pratiquant la méthode individuelle avec un groupe relativement restreint, aux grandes salles comprenant

plusieurs groupes de capacités travaillant sous l'égide d'un maître aidé de moniteurs ou de maîtres spécifiques à chaque niveau, et finalement au local regroupant les élèves du même âge enseignés simultanément.

La forme de bâtiment scolaire qui s'est imposée dès le XVI^e siècle pour abriter les classes de la méthode simultanée – avec donc pour corollaire une pédagogie de type frontal, jusqu'au XIX^e siècle centrée sur l'exercitation, puis dès le tournant du XX^e siècle sur l'explication magistrale, du moins dans le secondaire, on l'a dit, c'est la salle rectangulaire, dotée de fenêtres sur un côté – de façon à éclairer le travail d'élèves droitiers –, meublée de tables et de bancs rangés face au maître juché sur une estrade – position élevée propice à l'intériorisation des notions de hiérarchie et de surveillance –.

LA MOYENNE ESCAMOTE L'EXAMEN D'UNE PERFORMANCE

En fait, les plans d'études contemporains ont déjà abrogé maintes dispositions scolaires issues de l'ère moderne et industrielle. Notamment, et en principe, les coefficients, donc la hiérarchie culturelle des branches; l'école en deux ordres ségréguant chacune des classes sociales au profit d'une école en trois degrés successifs pour tous; les classements honorifiques et bien sûr les châtiments corporels, au profit des procédés psychologiques de l'examen classique, mais guère encore, du moins au secondaire, les procédés didactiques de l'évaluation formatrice, justement.

Sinon, les ouvertures récentes de la pédagogie et de la didactique contemporaines sur les pratiques se heurtent à une série de réactions

matérialisées dans des retours (essentiellement à la notation chiffrée, aux programmations annuelles de la méthode simultanée... contre l'évaluation formatrice, les cycles de la pédagogie différenciée...). Cette vague s'échouera-t-elle sur les rivages du principe de conformité des visées éducatives aux réalités sociales et culturelles de l'époque?

Je prends à dessein un universel de l'évolution récente. Libérée de ses chimères nationalistes, l'Europe n'est plus, pour elle-même, animée d'un instinct grégaire visant à la suprématie du plus fort dans un cadre polémologique de guerres civiles quasi permanentes portées à l'échelle mondiale par le biais de l'impérialisme colonial durant tout le XX^e siècle, en conflits mondiaux ou en « Guerre Froide ». Elle n'est plus obsédée par l'annexion, l'exploitation voire l'élimination de l'autre, celui dont la différence fait peur, relégué à la dimension d'un inférieur, désigné tel dès la scolarité élémentaire afin d'en marquer durablement la conscience des générations, hors de tout procédé éducatif formateur. Malgré des progrès scientifiques et techniques prodigieux, en dépit même de la conscience qu'elle était capable de développer de ses propres schèmes de pensée, ce type de société concentrait ses énergies sur des objectifs concourant à la conjuration de peurs irrationnelles : proscrire, exterminer... les engeances « inférieures » afin de rester ou redevenir « pur », en fonction de passés idéalisés par l'invention de traditions virtuelles (Hobsbawm & Ranger, 1983)!

Une culture enseignée dès les premiers livres de lecture et dont l'assimilation (non pas la critique) est sanctionnée par la note d'un examen, donnée par un correcteur en principe imbu des valeurs qu'il inculque. Dans ce contexte, la moyenne atteste d'une conformité

à l'ordre, dédouane de tout scrupule par la magie d'un simple chiffre qui a force de loi et que raffermit l'apparence d'exactitude absolue délivrée par deux décimales: « avoir la moyenne » permet de faire l'économie d'une interrogation sur la nature de la performance réalisée, sur la manière dont elle a été obtenue, sur sa valeur intrinsèque, sur sa validité...

La notation scolaire chiffrée n'a évidemment pas été conçue comme instrument des totalitarismes. Si j'évoque ici l'exemple extrême d'une violence absolue concourant à l'accomplissement d'un processus de domination-extermination en toute impunité... jusqu'au jour de son enraiment, c'est pour observer que la fonction de la notation chiffrée, à l'inverse des effets escomptés d'un processus d'évaluation formatrice, n'est évidemment pas d'opposer à un mécanisme totalitaire la moindre velléité critique, de contestation ou de réaction.

L'adoption d'une pratique évaluative libérale n'est pas non plus la condition nécessaire de la démocratie, de l'égalité des chances ou de la tolérance. Elle en est plutôt la preuve de l'établissement, la conséquence, en quelque sorte. Ainsi, un système politique qui n'accorde pas à son école les moyens d'appliquer la différenciation pédagogique et les modes d'évaluation ouverts, hypothèque la préparation des générations, dont il a une part de responsabilité dans l'éducation, à l'analyse en responsabilité des problèmes de son temps.

SERONS-NOUS ACCUSÉS
D'AVOIR BLOQUÉ L'ÉCOLE ?

« Noter un travail », lorsque l'axe de référence de l'évaluation n'est pas explicitement critérié, ce sera toujours faire correspondre la copie

d'un élève au degré d'une échelle chiffrée dont la sévérité ou l'indulgence du barème, tout comme les conditions de correction, varient d'une pratique à l'autre dans une mesure telle que le niveau réel n'étant pas mesuré de manière suffisamment fiable, il ne peut guère être attesté. Au bac français, on a observé que 80 % des copies de philo étaient acceptées ou refusées simplement en changeant de correcteur (Noizet & Caverni, 1978). De la même manière qu'un correcteur peut amener une moyenne de classe à la norme attendue pour tel type de classe ou telle filière, le correcteur Pygmalion peut transposer dans la note l'image qu'il se fait d'un élève, au-delà de ses performances réelles, avec une marge d'arbitraire de 1 à 2 points sur une échelle qui en compte 5. La recherche docimologique, sur la base de l'analyse des biais de la notation chiffrée traditionnelle (Piéron, 1963), en avait conclu au mensonge de la note et au leurre de la moyenne. Les meilleurs journaux titrent alors: « Passer un examen, c'est jouer à la loterie »! (*Le Nouveau Quotidien*, 1993). Parallèlement, la recherche appliquée mettait au point des stratégies de pédagogie de maîtrise et d'évaluation critériée montrant dans maints pays, à tous les niveaux de la scolarité, qu'un élève moyen pouvait obtenir un rendement supérieur à plus de 80 % des élèves d'une classe traditionnelle, y compris lorsque c'est le même maître qui enseigne (Bloom, 1984).

Sur l'arc lémanique, dans la foulée du cas français (pays qui se distingue par son indifférence didactique et une inclination irrationnelle pour la notation chiffrée), un courant réactionnaire alimenté par une presse complaisante s'empare de la mode des « retours » afin d'enrayer l'essor de l'évaluation formative et l'instauration des cycles pédagogiques. On allègue sans nuances un échec de l'école

imputé à un vague « pédagogisme post-soixante-huitard ». On exploite le désarroi de parents démissionnaires, sans doute avec l'espoir de se faire une clientèle politique ou de maintenir des tirages, à travers un thème particulièrement porteur: l'école d'autrefois qu'il faut restaurer, « refaire », avec ses notes, ses moyennes, ses programmes, ses uniformes, ses punitions, ses classes simultanées...

Il a suffi pratiquement d'un avocat médiatisé, d'un député-physicien comédien, d'un professeur de collège-écrivain-philosophe et de quelques rédacteurs en chef érigeant les trois premiers en stars locales pour sonner l'hallali: « L'école forme des nuls », « En Suisse, à peine un élève sur cinq sait lire »... ***Des résultats du PISA inversés, une recherche nord-américaine concluant à la nécessité de développer l'autonomie des apprenants instrumentalisée pour asséner la preuve d'une supériorité de l'enseignement transmissif, Genève et Vaud traités de « cancras » pour 3 à 6 % de différence au PISA avec les « bons élèves » Fribourg et Valais...***

Pourtant, en dépit de l'accroissement de ses missions, l'école reste performante (PISA montre qu'elle peut faire mieux, il n'indique pas que le niveau passé était plus élevé). En 1992 déjà, lorsqu'une enquête française détecte 11,5 % d'élèves entrant au collège sans comprendre ce qu'ils lisent, de journaux en rumeurs, la proportion monte à 40 % d'illettrés pour le ministre de l'éducation nationale! (Saviez, 1994) Lorsque la vague réactionnaire-populiste se sera échouée et qu'il faudra reprendre le travail amorcé par la pédagogie et la didactique afin d'achever l'adaptation de l'école aux finalités contemporaines, l'histoire lancera son enquête sur ce phénomène de mentalité récurrent consis-

tant à assouvir des peurs irrationnelles dans des caricatures propices aux solutions passésistes. Le pire, ce n'est pas le contretemps : c'est le détournement d'attention. Au lieu de s'employer à résoudre la question vive du développement de l'esprit critique à l'école, on s'épanche en vain sur la fiabilité de la notation chiffrée à deux décimales !

* * *

Évaluer de manière formatrice dans un cadre d'enseignement différencié est une pratique à l'antipode pédagogique de noter une copie pour ranger son auteur sur une échelle de points en fonction d'un barème aléatoire. En fait, l'évaluation de l'examen d'un phénomène auquel se livre un élève n'a rien de commun avec la notation d'un examen auquel est soumis un élève. La seconde pratique constitue, relativement aux enjeux de notre temps, un anachronisme ! Et les pis-aller fleurissent. Tant qu'on entendra « en voie d'acquisition... ça fait combien ? », il faudra admettre que les pratiques se dénaturent au lieu de s'adapter.

On peut illustrer un tel désarroi par les résultats du PISA, justement, et l'interprétation qui en est donnée dans l'opinion. S'il était utilisé à des fins individuelles, le référentiel du PISA permettrait à un élève de déterminer son niveau (de compréhension en lecture par exemple) en démontrant comment il parvient aux compétences décrites par les indicateurs. Le « noter » deviendrait incongru. Autorités scolaires, parents, élèves seraient exactement renseignés sur les progressions réalisées et à faire, disposant de certifications infiniment plus explicites et fiables que des moyennes chiffrées. En voulant instrumentaliser le PISA, conçu donc pour se passer des

notes, les adeptes de la notation chiffrée ont réussi à en inverser les conclusions en traduisant le résultat global du pays... en notes ! « La grande majorité se promène entre le 2 et le 3 » s'indigne l'écrivain Jean Romain ! En fait, le PISA montre que plus de 80 % des élèves suisses atteignent ou dépassent le niveau 2 de son référentiel : « dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extratextuelles ». On mesure à ce simple exemple l'anachronisme du système de notation traditionnelle, dans sa fonction pénalisante, relativement à la fonction éminemment pédagogique que la détermination d'un niveau de compétence peut exercer sur les pratiques et la certification des résultats scolaires.

Il faut aussi s'interroger sur les raisons qui poussent la démocratie référendaire à s'en prendre à l'école, en particulier dans le domaine en principe non législatif de l'évaluation, alors qu'elle ne parvient pas même à instaurer les conditions d'un développement durable pour les générations. D'autant plus qu'un passage de la notation à l'évaluation ou de la simultanéité à la différenciation ne se décrète pas. Il s'agit d'une révolution culturelle comparable à celle que les jésuites avaient lancée pour passer de la méthode individuelle à la méthode simultanée et des châtiments corporels au ressort psychologique de la surveillance scolaire.

Renouveler la classe et ses procédés d'examen classique nécessiteront des années de persévérance encore, dans la formation des enseignants et la prise en compte des résultats de la recherche pédagogique. Un pas déjà franchi ici ou là (dans l'enseignement des langues par exemple ou dans les plus petites classes). Pour le reste de la scolarité, c'est autant d'an-

nées galvaudées à ergoter sur la pertinence d'un système suranné. En faisant crédit au populisme ambiant, nous agissons à contre-courant des milieux pédagogiquement avancés. En 1985, le chef de cabinet du Ministère de l'éducation d'un pays nordique ouvrait une conférence internationale en déclarant: « Nous avons supprimé les notes depuis longtemps, nous ne les avons jamais regrettées! » Et Jean Cardinet (2004) de conclure: « La littérature scientifique permet de comprendre ce qui a conduit à cette décision sans retour. »

Dans l'espoir d'une adaptation plus générale de l'école aux finalités du temps, il faut accepter de vivre paradoxalement: noter et enclasser nos élèves pour en normaliser les flux alors que le XXI^e siècle réclame d'urgence l'évaluation des compétences à l'appropriation des savoirs, dans le cadre d'un contrôle formateur continu. L'école reste la seule institution qui, pour réguler ses effectifs, utilise un système de notation chiffrée inventé il y a trois siècles à des fins de surveillance. Partout ailleurs, ce sont les capacités (pour les personnes) ou les effets (dans les processus) qui constituent l'objet des référentiels, non pas leur extrapolation chiffrée. Demanderait-on à un conseil d'administration d'élire son président sur un 5.27 ou au client d'un garage d'acquérir sa voiture sur un 4.75? 🚗

BIBLIOGRAPHIE

L'article s'inspire de l'ouvrage publié simultanément:

- BUGNARD, Pierre-Philippe (2006), *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

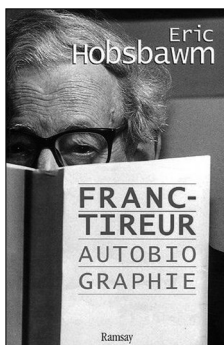
Autres sources:

- ALLAL, Linda, CARDINET, Jean & PERRENOUD, Philippe (1989), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.
- ARIES, Philippe (1973), « Origine des classes scolaires » in *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, (1960).
- BLOOM, Benjamin (1984), « The 2 sigmas problem », *Educational Research*, 13/ juin-juillet.
- BRUNER, Jerome (1996), « Enseigner le présent, le passé et le possible » in Jerome Bruner, *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle (The Culture of Education)*, Harvard College 1996), Paris, Retz, 1996.
- BUGNARD, Pierre-Philippe (2004), « Un regard historien sur l'examen classique. Palimpseste des finalités de la civilisation sacrale et des prescriptions de la société d'ordres » in *Actes du Colloque Évaluation entre efficacité & équité*, Liège, Université de Liège.
- BUGNARD, Pierre-Philippe (2004), « La note, invention des Temps modernes », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, L'apprentissage de la lecture*, n° 1.
- BUGNARD, Pierre-Philippe (2004), « Architecture et pédagogie avant l'instruction publique ». *Le cartable de Cléo*, n° 4.
- CARDINET, Jean (1991), *L'histoire de l'évaluation scolaire. Des origines à demain*, Neuchâtel, IRDP, Recherches 91.101. Communication présentée au Colloque « Objectifs et Évaluations dans l'Enseignement », CNR de Strasbourg, 2-3 février 1990.
- CARDINET, Jean (2004), « Les notes. Recherches critiques », *Éducateur*, n° spécial.
- CHALMEL, Loïc, *Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle*, Berne, Peter Lang, « Exploration. Education: histoire et pensée ».
- CARNINE, Douglas (2000), *Why Education Experts Resist Effective Practices (And What It Would Take to Make Education More Like Medicine)*, Washington, Th. B. Fordham Foundation.
- CASPARD, Pierre (1990), « Introduction », in Pierre Caspard (dir.), *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. 1720-1830*, n° spécial de la revue *Histoire de l'Éducation*, Paris, INRP, 46.
- CASPARD, Pierre (2002), « Examen de soi-même, examen public, examen d'État. De l'admission à la Sainte-Cène aux certificats de fin d'études, XVI^e-

- XIX^e siècles», in *L'examen. Évaluer, sélectionner, certifier. XVI^e-XX^e siècles*, n° spécial de la revue *Histoire de l'Éducation*, Paris, INRP n° 94.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1992), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF (1979).
 - DE PERETTI, André & al. (1998), *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique*, Paris, ESF.
 - DURU-BELLAT, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF, « Éducation et formation ».
 - *Éducateur* (2004), n° spécial « La note en pleine évaluation », 12 mars.
 - FABRE, Michel (2001), « Actualité de Bachelard : vers un nouvel esprit pédagogique », in *Gaston Bachelard. La formation de l'homme moderne*, Paris, Hachette Éducation, « Portraits d'éducateurs ».
 - FOUCAULT, Michel (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard NRF.
 - GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M'hammed, SIMARD Denis, BISSONNETTE, Steve & RICHARD, Mario (2005), « Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche », *Les Cahiers du débat*, janvier, résumé de BISSONNETTE, Steve, RICHARD, Mario & GAUTHIER, Clermont (2005), *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005.
 - GAUTHIER, Clermont & TARDIF, Maurice (dir.) (1996), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal-Paris-Casablanca, Gaëtan Morin Éditeur.
 - HEIMBERG, Charles (2005), « Évaluer les apprentissages en histoire: des opérations cognitives et des connaissances historiques jusqu'au portfolio », *Le cartable de Clio* n° 5.
 - HOBSBAWM, Eric J. & RANGER, Terence (2006), *L'invention de la tradition*, Paris, Éditions Amsterdam (1983).
 - JORRO, Anne (1999), « Évaluation », in Jean Hous-saye (coord.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris, Hachette Éducation.
 - JORRO, Anne (2006), *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck, « Pratiques pédagogiques » (2000).
 - LAUTREY, Jacques (1980), *Classes sociales, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
 - MAGNIN, Charles & HOFSTETTER, Rita (2006), « Éducation nouvelle et changements éducatifs: éléments de définition et pesées d'une influence », *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education. Special Issue: New Education: Genesis and Metamorphoses*, XLII, Numbers I & II.
 - MAULINI, Olivier (1996), *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer (les notes) à l'école? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres)*, Genève dactyl. Réflexion conduite en marge de débats organisés par AGATHA « Abolir la note à l'école: quels effets? / Des notes à l'école, pour quoi faire? », Genève.
 - MAYER, Arno (1983), *La persistance de l'Ancien Régime. L'Europe de 1848 à la Grande Guerre*, Paris, Flammarion (1981).
 - MEIRIEU, Philippe (2002), « Transmettre, oui... mais comment? » *Sciences humaines*, n° 36 / mars-avril.
 - MINDER Michel (1983), « La description des critères d'évaluation », in *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Pour une nouvelle méthodologie scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 4^e éd. (1973).
 - NOIZET, Georges & CAVERNI, Jean-Paul (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
 - PERRENOUD, Philippe (1995), *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève/Paris, Librairie Droz, 2^e éd. complétée (1984).
 - PIERON, Henri (1969), *Examen et docimologie*, Paris, PUF (1963).
 - PRAIRAT, Eirick (1994), *Éduquer et punir. Généalogie du discours psychologique*, Nancy, PUN.
 - PROST Antoine (1983), « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte? », in Villem Frijhoff (éd.), *L'offre d'école: éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX^e siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne & INRR.
 - RANCIÈRE, Jacques (2006), « Ce n'est pas le savoir qui émancipe », in *Penser les savoirs du XXI^e siècle, Le Monde de l'Éducation*, n° 349, juillet-août.
 - ROCHAT, Jocelyn (1993), « Pour les élèves moyens, passer un examen, c'est jouer à la loterie », *Le Nouveau Quotidien*, 7 mai.
 - *Ratio atque institutio studiorum societatis Iesu*, (1997), édition bilingue latin-français, Paris, Belin (1^{re} publication 1599).
 - RAYNAL, Françoise & RIEUNIER, Alain (2001), *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF éditeur, 3^e éd. (1997).
 - *Résonance* (2005), dossier « Les enjeux de l'évaluation », n° 3, novembre.
 - SAVIER, Lucette (1994), « Ils ne savent plus lire », in *Dictionnaire des idées reçues sur l'école*, Paris, Syros.
 - SAVOIE, Philippe (1997), « Temps scolaire et condition des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles. De la classe au cours » in *Histoire du temps scolaire en Europe* (Marie-Madeleine Compère, dir.), Paris, INRP & Économica.

Le cartable de Clio

Les annonces,
comptes rendus
et notes de lecture



Eric Hobsbawm, *Franc-tireur. Autobiographie*, traduit de l'anglais par Dominique Peters et Yves Coleman, Paris, Ramsay, 2005, 521 p.

Peu d'historiens ont autant marqué l'historiographie du XX^e siècle qu'Eric Hobsbawm. Son triptyque sur ce qu'il a désigné lui-même comme « le long dix-neuvième siècle », *L'Ère des révolutions: 1789-1848*, *L'Ère du capital: 1848-1875* et *L'Ère des empires: 1875-1914*, auquel s'est ajouté par la suite *L'Âge des extrêmes: le court XX^e siècle, 1914-1991*, lui a conféré depuis la parution du premier volume dans les années soixante une aura internationale, largement au-delà des cercles académiques.

On ne reviendra pas sur *L'invention de la tradition* qui fait l'objet d'un article dans ce numéro du *Cartable de Clio*, si ce n'est pour constater qu'à bientôt quatre-vingt-dix ans, l'auteur, ses ouvrages, leur réédition ou leur traduction, animent toujours les chroniques éditoriales et bibliographiques.

C'est le cas de la récente traduction en français d'une monumentale autobiographie, dont le titre, *Franc-tireur*, ne rend pas aussi bien compte du contenu que celui de la version originale anglaise, *Interesting Times: A Twentieth-Century Life*. En effet, l'intention de l'auteur n'est pas de livrer des mémoires narcissiques, mais plutôt de croiser son parcours de vie avec un contexte, dont il a été à la fois un acteur parmi tant d'autres et l'interprète privilégié.

Né en 1917, l'année de la révolution bolchevique, au sein d'une famille anglo-autrichienne de la diaspora, il passe une enfance précaire à Vienne, dans les ruines de l'empire austro-hongrois, puis brièvement à Berlin, au crépuscule de la république de Weimar; deux années cruciales cependant, entre 1931 et 1933, qui décident de son engagement politique précoce, avant que les premières mesures antisémites de Hitler ne contraignent sa famille à quitter l'Allemagne pour l'Angleterre. Face à la montée au pouvoir du national-socialisme, et après quelques pages de lecture du *Capital*, et surtout du *Manifeste du Parti communiste* de Marx et Engels, il incorpore, à 15 ans, une organisation communiste. Engagement politique auquel il restera loyal toute sa vie et qu'il revendique aujourd'hui encore, envers et contre tout. L'analyse qu'il fait de cet attachement à un projet de société ayant échoué et dont il concède a présent qu'il était voué à l'échec est un des apports les plus intéressants de l'ouvrage. Il permet d'entrevoir pourquoi des intellectuels occidentaux parmi les plus brillants que ce siècle ait produits ont adhéré pendant l'entre-deux-guerres au communisme et sont restés fidèles une vie entière à cette idéologie politique, malgré le rapport Khrouchtchev et l'invasion de la Hongrie en 1956, malgré la répression du Printemps de Prague en 1968, malgré la chute du Mur de Berlin en 1989 et la dislocation de l'URSS deux ans plus tard.

Fort critique face à Moscou et partisan enthousiaste de l'eurocommunisme à l'italienne, Hobsbawm reconnaît pourtant volontiers, ingénument, qu'il traite le souvenir (et non l'histoire!) de l'Union soviétique avec indulgence et même tendresse, appartenant à une génération pour qui la Révolution d'Octobre, symbolisée par la faucille et le marteau et l'URSS, représentait l'espoir du monde: « *Je ne suis pas entré en communisme en tant que jeune Britannique en Angleterre, mais en tant que jeune d'Europe pendant l'effondrement de la république de Weimar. J'y*

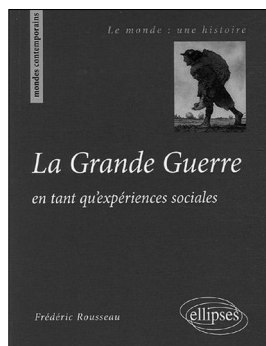
entraî quand être communiste ne signifiait pas simplement lutter contre le fascisme, mais lutter pour la révolution mondiale. J'appartiens aux derniers de la première génération de communistes, ceux pour qui la révolution d'Octobre fut le point de référence central de l'univers politique. [...] Cela continue à déterminer ma pensée stratégique jusqu'à aujourd'hui. » [pp. 259-260] Il avance également une autre explication, plus psychologique, à sa fidélité viscérale à l'expérience marxiste de ce « court XX^e siècle » : la fierté de réussir une carrière universitaire, en s'affichant communiste, en pleine Guerre froide. Effectivement, le handicap était réel ; malgré des travaux reconnus rapidement par la corporation, il devra attendre 1971 pour décrocher une chaire de professeur ordinaire d'histoire économique et sociale à Londres. L'avantage de l'inconvénient, si l'on peut dire, c'est l'ampleur des réseaux scientifiques qu'il a pu ou dû développer en contrepartie aux quatre coins du monde ; ses innombrables voyages tant professionnels que pour le compte du Parti lui ont permis de rencontrer et d'échanger avec une galerie impressionnante de figures de l'intelligentsia d'après-guerre : Braudel, Morin, Barthes, Bourdieu, Sartre, pour n'en citer que quelques-uns.

Le reste est à lire dans une démonstration réussie d'ego-histoire, magnifiquement rédigée, bourrée humour et d'érudition humaniste, au niveau de sa contribution exceptionnelle à l'historiographie contemporaine.

Les lecteurs de son œuvre ne seront d'ailleurs pas surpris qu'il se soit livré à l'exercice a priori périlleux pour un historien d'écrire sa propre histoire. Hobsbawm relève de cette catégorie d'intellectuels qui pensent et qui écrivent en « je », qui teintent parfois leurs analyses de quelques éléments empruntés à leur vie personnelle, qui osent assumer toute la part d'individualité, que d'aucuns désignent comme de la subjectivité, caractérisant le travail du chercheur en sciences humaines. Marxiste convaincu, il a écrit une histoire du marxisme ; amateur pas-

sionné de jazz, il a publié, sous le pseudonyme de Francis Newton, une sociologie du jazz ; historien engagé, on ne compte plus ses interventions dans l'espace public ; sa vie d'homme se confondant tellement avec ce « court XX^e siècle », ne valait-il pas la peine somme toute de l'observer par l'autre bout de la lorgnette ?

Patrick de Leonardis,
Gymnase de La Cité, Lausanne



Frédéric Rousseau, *La Grande Guerre en tant qu'expériences sociales*, Paris, Ellipses, « Le monde, une histoire/mondes contemporains », 2006, 176 p.

Ce petit ouvrage, paru dans une nouvelle collection d'initiation à l'histoire du monde, est une illustration de l'une des manières de percevoir le premier conflit mondial qui ont été évoquées dans ce volume du *Cartable de Clio*, et dans les précédents. Frédéric Rousseau est l'un des auteurs qui critiquent l'orientation dominante de l'historiographie française de la Grande Guerre. Il fait partie de ce collectif d'historiens (CRID 14-18, Collectif de recherches Internationales et de Débats sur 14-18, www.crid1418.org) qui cherchent à développer ce qu'ils appellent une histoire totale comparée en allant au-delà des représentations sociales contemporaines de la Grande Guerre et en interrogeant les conditions de leur production.

« Expériences sociales » : la formule du titre de l'ouvrage indique bien que la seconde configuration historiographique de la Grande Guerre, autour de la dimension sociale, n'y a pas été négligée. Cette synthèse part de la pluralité de ce qu'ont vécu les combattants, illustrée notamment par une série de témoignages. La question de savoir comment ces soldats ont pu tenir si longtemps est traitée par un « faisceau de facteurs », parmi lesquels le sentiment patriotique n'est pas annulé, mais fortement nuancé, en particulier pour ce qui concerne le monde paysan. Le consentement étant toujours l'effet d'une domination sociale et idéologique, il peut également être mis en relation avec une culture de l'obéissance qui était très prégnante dans les sociétés européennes de l'époque. Et sa perception nécessite encore la prise en compte de la contrainte et de la brutalité qui s'exerçaient du sommet de ces sociétés.

La synthèse de Frédéric Rousseau met l'accent sur les résistances et sur les mouvements sociaux au cours de la Première Guerre mondiale. Elle rejette en fin de compte l'idée de considérer ce conflit comme une matrice des horreurs du XX^e siècle, comme l'annonce téléologique d'Auschwitz. Mais elle y reconnaît bien le franchissement d'un seuil de violence sur le plan géographique. En effet, en adoptant une posture de plus longue durée, un certain nombre de massacres coloniaux représentent également de tristes antécédents, la colonisation fournissant en quelque sorte un laboratoire des violences à venir.

Ce livre d'initiation, très stimulant, qui ne cache pas ses orientations et ses choix historiographiques, est aussi utile pour la connaissance de la Grande Guerre que pour le débat qu'elle suscite. Il prouve qu'un récit synthétique, dans un ouvrage de cette nature comme dans un manuel scolaire, n'est pas forcément synonyme de neutralité; et qu'il n'est pas non plus condamné à se présenter sous les traits d'un

prétendu sens commun pas toujours aussi neutre qu'on veut bien nous l'annoncer.

Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève



Jacky Fontanabona & Jean-François Thémimes (dir.), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques*, Lyon, Institut national de recherche Pédagogique (INRP), « Documents et travaux de recherche en éducation », n° 52, 2005, 229 p.

Ce volume collectif rend compte d'une recherche effectuée entre 1999 et 2002, en particulier des travaux de deux équipes académiques de Caen et Toulouse. Il s'agit de mesurer les réalités et les effets de pratiques innovantes en classe d'histoire-géographie. Les observations sont davantage centrées sur des moments d'enseignement-apprentissage de géographie, mais dans une perspective qui se révèle polydisciplinaire compte tenu du contexte français où l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté sont enseignées par le même corps de professeurs.

Mais qu'est-ce que l'innovation? Le terme est très utilisé dans le champ scolaire et semble correspondre à une sorte de nécessité institutionnelle récente. Il peut désigner des actions de nature et d'intensité très variables. Ici, les

auteurs se sont centrés sur des innovations « ordinaires », engagées à la libre initiative d'enseignants dans leur pratique quotidienne habituelle; et non pas dans le cadre de dispositifs particuliers venus de la hiérarchie. Ils s'interrogent surtout sur la relation que les enseignants observés entretiennent avec la discipline et la forme scolaires, sur le fait de savoir dans quelle mesure ils parviennent à les mettre à distance dans leurs pratiques innovantes. Ils considèrent en fin de compte l'innovation comme un processus complexe plutôt que comme une rupture fondamentale des pratiques enseignantes.

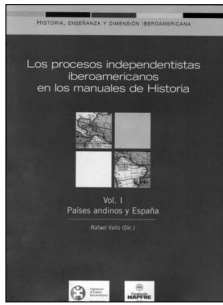
Reliée à une discipline scolaire, l'innovation consiste en particulier à favoriser des formes didactiques mettant l'accent sur des conceptualisations et des mises en relation dans des situations de travail collectif où les élèves soient aussi actifs que possible. Gérard Fabre et Jean-François Thémines opposent ainsi deux paradigmes disciplinaires, l'un centré sur l'enseignement du professeur, l'autre centré sur l'apprentissage de l'élève; le premier, plus traditionnel, orienté vers le modèle magistral, sur les connaissances du professeur, sur des savoirs bien établis qu'il s'agit de transmettre; le second, plus novateur, plus ouvert à une dynamique de nature socio-constructiviste, basé sur les représentations et les capacités des élèves, sur ce qu'ils peuvent faire et sur ce qui peut les intéresser pour mieux leur donner accès à des savoirs.

Concevant l'innovation comme un processus, Thémines rappelle encore que l'apprentissage dépend d'un contrat disciplinaire qui désigne les comportements et les attentes mutuelles de l'enseignant et de ses élèves dans une discipline donnée. Il s'agit pour les élèves de construire un rapport disciplinaire au monde, soit l'apprentissage de connaissances sur le monde, scolaires, sociales ou pratiques, en relation avec une discipline donnée. Ces concepts permettent aux auteurs d'orienter leurs analyses et de critiquer leur perception des réalités de l'innovation scolaire qu'ils observent.

Au-delà de cette mise en perspective du processus d'innovation, les contributions du volume portent notamment sur des observations effectuées dans deux contextes scolaires particuliers: celui de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TICE) et celui de l'enseignement en zone d'éducation prioritaire (ZEP). En ce qui concerne les TICE, l'enquête effectuée auprès de neuf professeurs de Toulouse montre que la justification de l'intérêt de leur utilisation porte davantage sur des considérations pédagogiques et des savoir-faire transdisciplinaires que sur une aide à mieux penser le monde en histoire-géographie. Quant à l'enseignement en ZEP, étudié autour des témoignages de quatre professeurs, il apparaît comme un contexte où la mise en application du contrat didactique, ou disciplinaire, bute sur une difficulté majeure: celle qui mène les élèves à percevoir les activités qui leur sont proposées en fonction de leurs représentations traditionnelles des disciplines scolaires; d'où un décalage persistant avec les intentions préalables de leurs professeurs.

Ces différents constats mènent Anne le Roux à conclure l'ouvrage sur quelques propositions fort pertinentes concernant la formation des maîtres afin qu'ils soient mieux préparés à des pratiques innovantes que l'évolution de la relation complexe entre école et société démocratique rendra sans doute de plus en plus nécessaires.

*Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève*

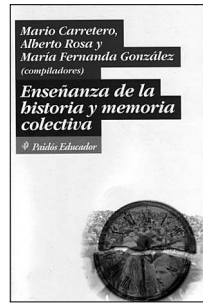


Rafael Valls (dir.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*, Vol. I. Países andinos y España, s.l., Fundación Mapfre Tavera & Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), «Historia, enseñanza y dimensión iberoamericana; I» & «Publicaciones del programa Iberoamérica, 200 años de convivencia independiente; 10», 2005, 157 p.

Ce livre, le premier d'une série de quatre, a pour objet une étude comparée de la manière dont les manuels scolaires de différents pays ibéro-américains, ainsi que l'Espagne, traitent des processus d'indépendance en Amérique latine. Ce premier volume traite des pays andins et de l'Espagne. Pour chaque situation nationale, une contribution décrit les points forts et les aspects problématiques constatés, non sans avoir dressé un bref tableau de la situation de l'enseignement de l'histoire dans le pays. Des extraits d'ouvrages sont parfois proposés. Mais surtout, chaque texte se conclut sur des recommandations.

Parmi les problèmes soulevés, on trouve celui de la nature des savoirs enseignés et de la place accordée aux débats historiographiques, en particulier sur ce thème de l'indépendance ibéro-américaine. Mais l'ouvrage développe en réalité des réflexions qui portent à la fois, dans une perspective comparative, sur cette thématique des processus d'indépendance, y compris la manière dont se pose de cas en cas la question nationale, et sur la nature des manuels d'histoire qui sont proposés aux élèves.

Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève



Mario Carretero, Alberto Rosa & Maria Fernanda González (dir.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Páidos, 2006, 366 p.

Cet ouvrage collectif sur l'enseignement de l'histoire et sur la mémoire collective est le résultat d'un projet international de recherche qui a été soutenu par l'Union européenne et a regroupé des auteurs de plusieurs pays (en premier lieu l'Argentine et l'Espagne, mais aussi la Colombie, le Chili, l'Italie, la France).

Dans leur introduction, les coordinateurs de la publication insistent sur les tensions qui marquent le champ de l'histoire enseignée, en particulier entre la fonction critique de cette discipline et son usage politique et identitaire. Chaque contexte national donne ainsi lieu à une expression particulière de ces tensions, mais le volume n'en fait pas l'inventaire. Les contributions des auteurs proposent au contraire des thèmes de réflexion particuliers: dans une première partie, plus théorique, autour de la mémoire et de l'histoire (l'explication du passé, la connaissance de l'histoire, l'histoire des mentalités et les représentations sociales); dans une deuxième section en évoquant quelques références culturelles et leur statut dans l'enseignement de l'histoire (comme la «découverte» de l'Amérique ou les commémorations scolaires pour les jeunes Argentins, la trame régénérationniste et l'usage idéologique d'une prétendue valeur civilisatrice de l'histoire dans l'Espagne du XIX^e siècle et du franquisme, etc.); enfin, dans une troisième et dernière partie, à propos de

l'histoire récente et de la mémoire dont elle fait l'objet (en particulier de l'Argentine et du Chili mais aussi par rapport à la France pour laquelle Nicole Tutiaux-Guillon évoque le rapport entre l'enseignement de l'histoire et l'altérité).

Les contributions ne sont pas toutes directement centrées sur l'enseignement de l'histoire, certaines d'entre elles décrivant, pour tel ou tel pays, le contexte mémoriel dans lequel cet enseignement est appelé à se développer. Ainsi, par exemple, n'est-il pas indifférent de savoir que le coup d'État du 11 septembre 1973 fait encore aujourd'hui l'objet de perceptions diamétralement différentes : la nature des crimes de la dictature chilienne, les causes et les responsables de cette tragédie, etc., ne sont en effet pas du tout

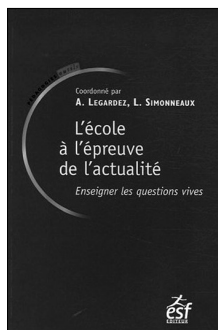
les mêmes pour des citoyens se déclarant de droite, de gauche, du centre ou ne déclarant aucune orientation idéologique. Quant à l'enseignement de l'histoire lui-même, lorsqu'il est aussi ciblé qu'il l'est en Argentine sur une construction identitaire nationale, largement affective, auprès des plus jeunes élèves, il ne va pas sans inspirer de graves questions sur cette dimension nationale qui est restée passablement fermée, malgré un contexte démocratique et multiculturel où la notion même de nation est mise à mal par les développements récents de l'histoire régionale et planétaire.

Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève

Le cartable de Clio signale :

La parution d'un ouvrage collectif sur les questions socialement vives et leur intérêt pour l'enseignement-apprentissage de nombreuses disciplines :

Alain Legardez & Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions socialement vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006, 254 p.



La parution de la thèse de Mostafa Hassani Idrissi dont il a été rendu compte dans le n° 5/2005 de notre revue :

Mostafa Hassani Idrissi, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, préface de Henri Moniot, Paris, L'Harmattan, 2005, 326 p.



***atis*, l'Associazione ticinese degli insegnanti di storia**

L'*atis*, l'*Associazione ticinese degli insegnanti di storia*, est née en 2003 à l'initiative d'un groupe de jeunes historiens qui sentaient le besoin de promouvoir la coopération entre les enseignants d'histoire des différents niveaux scolaires. Dès sa naissance, l'*atis* a obtenu l'appui des enseignants tessinois qui ont soutenu l'association en devenant membres et en participant activement à ses initiatives. Aujourd'hui, l'*Associazione ticinese insegnanti di storia* peut compter sur presque une centaine d'associés.

En ces premières années d'existence, l'association s'est engagée à animer le débat sur la didactique de l'histoire dans le canton du Tessin en poursuivant un double objectif: valoriser l'enseignement de l'histoire dans tous les ordres scolaires et favoriser la réflexion critique sur les contenus de cet enseignement. Le moteur de tout ce projet est le site Internet, www.atistoria.ch, qui se veut l'archive des activités de l'*atis* et un lieu d'échange entre enseignants.

Dès sa naissance, l'*Associazione ticinese degli insegnanti di storia* a incité ses membres à rendre public leur matériel didactique à travers son site Internet, permettant ainsi aux autres enseignants de l'utiliser. L'un des buts principaux de l'association a donc été de valoriser le travail de l'enseignant, en stimulant l'échange d'activités didactiques qui, bien que souvent de grande valeur, sont presque toujours limitées au seul cadre d'une classe ou d'une école.

L'*atis* a promu des approches didactiques qui conduisent les élèves à découvrir la richesse du territoire où ils vivent, en organisant des sorties dans des lieux historiques pouvant stimuler le travail en classe. Dans ce cadre, on peut rappeler la visite à Crespi d'Adda, un village près de Milan qui maintient toutes ses caractéristiques de ville ouvrière de la fin du XIX^e siècle et a

obtenu le statut de patrimoine de l'humanité par l'Unesco. La visite de Crespi d'Adda donne l'occasion aux enseignants et aux élèves d'approcher d'une façon très directe les problématiques de la révolution industrielle. Toute en suivant cette philosophie, l'*atis* a programmé pour cet automne une visite au site archéologique de Bioggio, au Tessin, où une jeune enseignante a réalisé un parcours didactique qui, suivant l'évolution historique du site, propose un voyage à travers le Moyen Âge, de la période paléochrétienne jusqu'à l'âge de la Renaissance et du Baroque.

L'association a organisé une série d'activités et de conférences sur différents thèmes historiques, en choisissant, pour chaque année scolaire, des sujets précis. Durant l'année scolaire 2004-2005, en collaboration avec les cinéclub tessinois, l'*atis* a organisé une rétrospective pour les écoles, nommée «*La Storia e il Cinema*», avec une dizaine de films à caractère historique. Le but de l'association était double: d'un côté, elle voulait rapprocher les jeunes générations du cinéma d'auteur; d'un autre côté, elle estimait que le visionnement de ces films pouvait permettre une discussion en classe, soit au niveau du sujet abordé, soit au niveau du point de vue des réalisateurs. Pour cette raison, le comité de l'association s'est engagé à proposer pour chaque film des supports didactiques liés au sujet historique traité. Toujours dans le cadre de «*Il cinema e la storia*», mais destinée aux enseignants et à tout public intéressé, l'*atis* a promu une conférence à laquelle ont participé Giovanni De Luna, professeur d'histoire contemporaine à l'Université de Turin, Gianni Haver de l'Université de Lausanne et Mariano Morace, critique cinématographique tessinois. Les trois orateurs ont traité le sujet des rapports entre l'histoire et le cinéma: le professeur De Luna a présenté le cinéma comme nouvelle source de l'histoire du vingtième siècle, Gianni Haver a donné son avis sur

l'utilisation du cinéma comme moyen didactique, tandis que Mariano Morace a mis en valeur le difficile rapport entre vérité historique et l'histoire présentée par le cinéma.

En profitant de la présence au Tessin des expositions «*L'histoire c'est moi*», qui récoltaient les témoignages des Suisses qui ont vécu le deuxième conflit mondial, et «*La mémoire des alpes: les alpes en guerre*», qui traitait des rapports entre le Tessin et le Nord de l'Italie pendant la Seconde Guerre mondiale, l'*atis* a promu une série d'initiatives dédiées à «*La Storia e la Memoria*». Au printemps 2005, l'association a invité un groupe musical italien, le «*Collettivo del Brumaio*», à présenter dans plusieurs écoles un spectacle, «*Festa d'Aprile: la Resistenza in parole e musica*», qui racontait, à travers les chansons de la Résistance italienne, l'histoire de la guerre de libération en Italie. Le spectacle, qui a eu un bon succès, reliait la musique à la lecture de documents et de nouvelles d'auteur italiens comme Italo Calvino ou Beppe Fenoglio. Tout en suivant l'ouverture des expositions, en décembre 2005, l'*atis* a invité Nicola Tranfaglia, professeur à l'Université de Turin, et Luca Baldissara, de l'Université de Pise, aux Archives d'État de Bellinzone pour une conférence sur le thème «*La memoria della Resistenza nell'Italia repubblicana*». Les deux orateurs ont mis bien en évidence que la mémoire d'un événement historique pouvait changer radicalement à travers les années, en fonction surtout de la situation politique du moment.

Le travail sur les thèmes «*La Storia e la Memoria*» et «*La Storia e il Cinema*» a abouti à la réalisation d'un Cd-rom et de deux DVD qui traitent de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Europe et en Suisse et qui seront distribués à tous les enseignants d'histoire du canton du Tessin. Le Cd-rom multimédia présente deux unités didactiques, l'une dédiée à l'histoire générale du conflit, l'autre à l'histoire suisse. Le matériel didactique est enrichi de divers témoignages sonores, surtout ceux de Nedo Fiano, survivant

d'Auschwitz et de Mario Ferro, partisan communiste italien, enregistrés pendant leur visite dans des écoles tessinoises. En plus, on peut écouter l'intégralité du concert du groupe «*Collettivo del Brumaio*», dont on a déjà parlé. Les deux DVD présentent plusieurs extraits de films dédiés au thème de la Shoah. Ces extraits, d'une durée de quelques minutes, sont regroupés en quatre chapitres – *l'identification*, *l'exclusion* et *l'expropriation*, la *concentration*, la «*solution finale*» – selon les différentes étapes proposées par l'historien Raul Hilberg dans sa monumentale monographie sur la Shoah. À travers la vision de ces fragments, il est possible de suivre le procès de persécution et d'extermination du peuple juif par le nazisme. Cette division est strictement liée à l'unité didactique consacrée à la Seconde Guerre mondiale et présentée dans le Cd-rom, surtout à la leçon dédiée à la Shoah, où sont réunis nombreux documents écrits qui se prêtent à approfondir les thématiques évoqués dans les extraits vidéo.

Toutes les activités que l'*atis* a promues au cours de ces années lui ont permis de trouver un large agrément dans le milieu des enseignants d'histoire du canton du Tessin. Ce consensus lui permet de continuer avec beaucoup d'enthousiasme, mais lui donne aussi une responsabilité dont elle espère être toujours à la hauteur.

Tous ceux qui désirent prendre contact avec l'Association tessinoise des enseignants d'histoire peuvent se rendre sur le site www.atistoria.ch ou envoyer un courrier électronique à l'adresse suivante: atis@atistoria.ch.

Maurizio Binaghi, *atis*, Tessin

Quelques impressions d'étudiants après le cours du GDH sur *Les échelles de l'histoire*, à Fribourg, en mai 2006

1. «Tirez l'échelle!», conférence de François Audigier

Le conférencier a suggéré quelques idées pour l'enseignement, en particulier:

- Il ne faut pas oublier que les élèves voient le plus souvent l'histoire comme une chronologie: succession de dates à retenir, accumulation d'événements qui s'enchaînent plus ou moins entre eux. De cela découle le constat que les élèves se contentent souvent d'apprendre par cœur des faits sans prendre le temps de les comprendre vraiment. Cette représentation de l'histoire peut être modifiée en tenant compte des échelles liées aux actions humaines (par exemple la jalousie comme comportement humain éternel), au «temps de l'histoire» (comme les rapports passé-présent) ou encore aux échelles situées «en dehors du temps» telles les immuables grandes composantes d'une société (riches vs pauvre, homme vs nature...). À la suite d'un sondage réalisé par François Audigier concernant les thèmes qui intéressent les élèves, on peut remarquer que la prise en compte des échelles citées ci-dessus ne peut que les motiver davantage.
- Tout enseignant devrait avoir conscience du fait que le choix d'une échelle (spatiale, temporelle ou sociale) implique que l'on prenne parti. Dans un souci d'objectivité, l'enseignant devrait être capable de justifier son choix et de présenter plusieurs focales. Il peut pousser l'élève à développer son esprit critique en montrant les différences d'interprétations possibles d'une carte à l'autre.
- Jusqu'à présent, l'enseignant avait tendance à se focaliser sur la perspective «puzzle» (la connaissance de la réalité par la somme de

toutes les divisions administratives). Comme nous l'a suggéré M. Audigier, il faudrait privilégier une approche par «réseaux» (axes, flux, relationnel).

- Il faut choisir des échelles et les combiner. Cette solution permet de concilier la micro- et la macro-histoire. L'histoire des petites gens (par exemple un témoignage d'une fillette, la vie d'un paysan, etc.) attire particulièrement les élèves. Cette amorce permet à l'enseignant d'aborder des sujets plus complexes relevant de la macro-histoire. Ainsi la représentation de l'histoire «événement» s'articule-t-elle autour d'une histoire «changement».

Vania Chardonnens, Tatjana Conus
& Antoinette Moser, étudiantes
DAES II – Université de Fribourg

2. «Frisés et cartes: pour s'orienter dans l'histoire», conférence d'Antonio Brusa

Dans sa conférence, M. Brusa a proposé à ses auditeurs trois angles différents pour étudier et enseigner l'histoire. La première vision se résume à l'utilisation d'une frise sur laquelle serait inscrite l'histoire de tous les peuples. Pour bien expliquer les inconvénients de cet outil, M. Brusa a évoqué une reproduction de la *Deacon's Synchronological Chart of Universal History* constituée par Edward Hall à la fin du XIX^e siècle. Grâce à cet exemple, M. Brusa nous a démontré tout son talent de didacticien qui sait qu'en illustrant ces propos, il favorise la compréhension de son public et souvent son adhésion.

Le deuxième angle d'étude est basé sur une mise en relation du «macro» avec le «micro». L'objectif est de permettre l'observation de certaines données historiques (courbe démographique, climat, etc.) du niveau mondial ou continental

jusqu'à la plus petite unité que peut représenter un village. Très intéressante, cette vision permet d'analyser une constatation historique sur différentes échelles et rend possible la mise en relation d'un événement régional avec des conséquences plus globales.

Dans un troisième temps, M. Brusa a présenté le concept de centre-périphérie. Les deux premiers modèles (Océan indien puis Océan atlantique) allaient plutôt de soi, mais la présentation du modèle de l'Océan pacifique a laissé songeurs les auditeurs. Si le centre économique et social se distancie du centre militaire que sont encore aujourd'hui les États-Unis, a soutenu notre conférencier, un avenir peu réjouissant est à craindre. Cette vision demeure toutefois assez pessimiste car le transfert des centres se fait à une échelle qui surpasse celle de l'homme.

En conclusion, M. Brusa a présenté, avec dynamisme, trois visions historiques qui peuvent être aisément utilisées dans l'enseignement de l'histoire.

*Tania Capra, Caroline Julien,
étudiantes DAES II – Université de Fribourg*

3. «Vérités sur la Grande Guerre: regards et interprétations», conférence d'Antoine Prost

Alors que, de nos jours, les moyens d'accéder à la connaissance historique sont multiples et aisément disponibles, la capacité de saisir que l'histoire est non seulement un domaine de faits objectifs (l'attentat de Sarajevo, les déclarations de guerre de 1914, etc.) mais qu'en outre, elle se construit dans l'œil de celles et ceux – historiens, quidams et opinions publiques – qui veulent bien s'y intéresser devient cruciale. Or, l'un des objectifs clés de la formation gymnasiale est de développer l'*esprit critique* des élèves. À cet égard, l'histoire des approches historiques d'un événement aussi important que la Grande Guerre est susceptible de fournir à l'enseignant une pléiade de «problèmes» à soumettre à ses élèves.

Ce que la conférence d'A. Prost m'a appris – ou tout au moins rappelé –, c'est que les «regards» sur un événement historique donné dépendent étroitement des questions posées, et que ces «questions» peuvent différer sensiblement d'une période à une autre. Avec le recul qui est celui de l'expert, A. Prost a pertinemment fait ressortir l'intérêt de chacune des trois approches (militaire et diplomatique, sociale, culturelle) que l'on peut distinguer dans l'historiographie de la Première Guerre mondiale. Il a en outre souligné la complémentarité de ces «regards». C'est d'ailleurs un aspect sur lequel la conférence de Charles Heimberg a également mis l'accent. La *microstoria* à l'italienne, les récits de témoins, les histoires de vie apportent au cadre général de l'histoire strictement événementielle (politique, diplomatique, militaire) une dimension humaine et émotionnelle qui me paraît indispensable. Mais, comme l'a souligné A. Prost, si l'histoire strictement événementielle est trop pauvre, l'approche strictement compassionnelle reste en elle-même insatisfaisante. Ainsi, c'est, me semble-t-il, dans le croisement des approches que le regard historique des élèves aura le plus de chance d'acquiescer de la profondeur et la dimension critique attendue.

*Alain Boyer,
étudiant DAES II – Université de Fribourg*

4. «Vérités sur la Grande Guerre: regards et interprétations», conférence d'Antoine Prost

«Mais quoi qu'on fasse, pour un Allemand, la Première Guerre mondiale est l'histoire d'une défaite; pour un Français, d'une victoire; pour un Anglais, «it's a futility». Cette remarque placée par M. Prost à la fin de sa conférence – et qui pourrait être illustrée par un tableau de la période cubiste de Picasso – nous semble pointer certaines difficultés que rencontre l'historien lorsqu'il s'agit de faire la lumière sur un événement, ou une série d'événements passés: le point de vue qu'il adopte au moment de son «enquête».

Cette confusion qui ressort des propos – clairs, eux! - de M. Prost est également celle qui guette tout enseignant d'histoire, et pas seulement lorsqu'il a pour tâche de présenter la Première Guerre mondiale. La confusion ne s'arrête pas au rôle de l'enseignant: le choix des manuels scolaires – et *a fortiori* celui du contenu de chacun de ces manuels – dépend d'un point de vue. Pour des raisons de proximité et de culture, une élève romande suivra un enseignement de l'histoire basée sur l'histoire de France; de même un élève alémanique suivra un enseignement de l'histoire basé sur l'histoire de l'Allemagne. Ils auront toutefois en commun une histoire suisse – quoique pas forcément identique. Et un petit Français, à quel enseignement de l'histoire a-t-il droit? Et une petite Allemande?

Ce que la conférence de M. Prost peut apporter à un enseignant en histoire, c'est le fait qu'une histoire n'est pas figée. À cet égard, l'évolution des interprétations de la Première Guerre mondiale est significative: histoire militaire et patriotique dans un premier temps (on voit bien les différences de points de vue qu'il peut y avoir, suivant que ceux qui écrivent cette histoire se trouvent de tel côté, ou de tel autre!); histoire sociale dans un second temps (et à partir de laquelle on commence à s'intéresser aux acteurs du conflit, et donc à leur/s histoire/s); histoire culturelle enfin (grâce à laquelle on s'interroge sur une culture de guerre et sur les convictions qu'elle engendre, sur un darwinisme). L'histoire de la Première Guerre mondiale se déplace ainsi des champs de batailles aux usines, en passant par les foyers et en s'intéressant aux femmes et aux mutins.

De même, le fait que des historiens de certains pays s'intéressent ou non à un événement peut être révélateur des difficultés à (oser) soulever une problématique. Ainsi, de par le fait que les historiens allemands ne se sont pas investis dans l'histoire de l'entre-deux-guerres, Hitler apparaît *a posteriori* plus comme une continuité de Hindenburg qu'une simple parenthèse.

La découverte des camps de concentration en 1945 permet un nouveau regard sur le premier conflit mondial. La notion de génocide apporte une analyse inédite du massacre des Arméniens par les Turcs. Et si l'on observe le comportement actuel du gouvernement turc, on constate que cette question n'est pas encore réglée en 2006. Les flous demeurent également dans l'histoire de notre pays. Jusqu'à l'enquête de la Commission Bergier sur l'attitude de la Suisse à l'égard du national-socialisme, les élèves – et le grand public, forcément – n'avaient droit qu'à une version « officielle » et édulcorée de ces années sombres. L'impossibilité pour les enquêteurs de pousser plus avant leurs investigations est tout à fait significative d'une histoire mouvante, jamais complètement cernable, car à multiples facettes. Une de celles-ci a d'ailleurs été mise en lumière par le travail titanesque – mais ô combien nécessaire! – d'*Archimob*: donner la parole, et ceci malgré les déformations dues à la mémoire, aux acteurs directs et indirects de la mobilisation générale de la Suisse. Ils ont droit à cette parole, ils doivent raconter leurs histoires pour apporter une dimension supplémentaire à l'histoire avec un grand H, Histoire qui n'existe que parce qu'il y a des histoires. Et c'est en ceci qu'une toile cubiste de Picasso raconte une histoire: elle en montre un maximum de faces.

*Daniel Oberson, Pascal Rotzetter,
étudiants DAES II – Université de Fribourg*

Synthèse d'un atelier sur *Les échelles de l'histoire*, Fribourg, mai 2006¹

Introduction

La discussion a porté sur deux questions :

- ce que sont les thèmes essentiels auxquels tous les élèves devraient avoir droit au cours de leur cursus en histoire ;
- en quoi l'histoire enrichit notre regard sur les sociétés quand elle regarde un objet dans des contextes temporels différents, selon une variété d'échelles spatio-temporelles.

Il s'agissait donc de travailler en particulier l'interaction possible entre le local et le plus général. Cette réflexion est partie de ce qui se fait à Genève depuis quelques années. De fait, les thématiques de l'histoire humaine sont tellement nombreuses qu'il n'est pas réaliste de les traiter toutes et que les programmes, surchargés, ne sont jamais terminés. Pour en sortir, le plan d'études genevois du secondaire I prévoit que l'enseignement de l'histoire se fasse sous la forme de séquences qui soient toutes une association entre un thème de l'histoire et l'un des objectifs d'apprentissage (par exemple, la comparaison, la périodisation, la distinction entre histoire et mémoire). Il fallait essayer de gérer le trop-plein, l'idée étant de se donner des critères pour le choix de ce que l'on traite et de ce que l'on ne traite pas en classe. Ainsi, si on ne parle pas d'un thème, ce n'est plus parce qu'il est placé en fin d'année, mais c'est en fonction de ces critères. Qui relèvent de ce qu'il est important que les élèves sachent et aussi de la volonté de faire varier les échelles de l'approche historique.

Tour de table exploratoire sur les thèmes incontournables

Avant de se demander quels devraient être les thèmes incontournables en classe d'histoire, il faudrait d'abord établir les finalités de cet enseignement. Elles vont en effet déterminer les choix thématiques.

Cela dépend de quel type de citoyen on veut former au présent, des problèmes d'aujourd'hui, à différentes échelles ; c'est ensuite que la réflexion se fera sur le passé.

On peut ainsi se demander si l'enseignement a pour mission la construction identitaire. Enseigner l'histoire de la Grèce n'est pas si important, mais la démocratie athénienne est un thème incontournable, car il répond à un objectif citoyen, et non pas identitaire. Mais tout dépend aussi de comment est perçue la personne du citoyen, selon sa nationalité ou comme une figure universelle ; il y aurait lieu d'ajouter une dimension humaine, globale.

Il y a aussi des thèmes qui sont liés au goût des élèves. Certains sujets les intéressent plus, alors qu'on n'y pense pas parce qu'on appartient à une autre génération. On doit pourtant en tenir compte.

Les échelles, dans l'espace, le temps et la société, sont aussi un critère de choix des thèmes : il faut donc choisir ceux pour lesquels cette variation des échelles permettrait de développer une vision plus riche. En effet, il y a des thèmes pour lesquels il serait dommage de ne pas poser la question des échelles. Les traiter permettrait donc de construire davantage de sens.

Doit-on faire une histoire chronologique ou procéder par thème, quitte à rétablir après une chronologie ? Quelle importance accorder à la chronologie en tant que critère de choix des thèmes ?

Dans quelle mesure un thème ne suppose-t-il pas un découpage chronologique ? Dans quelle mesure une définition du thème ne va-t-elle pas conduire à des chronologies différentes ?

Il y a deux aspects en termes de chronologie :

¹ Jocelyne Muller, Valérie Opériol et Charles Heimberg ont participé à la rédaction de cette synthèse.

- un aspect ponctuel: la périodisation dans laquelle on inscrit un thème peut varier; on peut traiter d'un sujet dans un temps long ou court (par exemple, les grèves de 1936, ou pour nous celle de 1918, n'ont pas le même sens selon la périodisation);
- un aspect chronologique: les approches thématique et chronologique ne doivent pas être opposées, elles se complètent. Les élèves construisent un sens du déroulement, une représentation où ils inscrivent les faits de l'histoire dans une logique chronologique.

Il a été proposé de faire la liste des 21 dates incontournables que l'on voudrait absolument que les élèves aient abordées en les associant à un événement, et en établissant une chronologie après coup. Cet exercice a montré en tout cas que les historiens, et les enseignants, ne produisent pas tous la même liste.

Quand on construit une telle liste, on remarque tout de suite que les dates relèvent de domaines de l'histoire qui sont différents (politique, économique, social, culturel,...). Se pose alors la question de savoir comment équilibrer ces domaines dans le programme scolaire. Par exemple, l'invention de la vaccination par Jener n'est jamais évoquée comme événement marquant de la fin du XVIII^e siècle alors qu'elle a eu des incidences importantes pour l'histoire de l'humanité.

Il nous faut encore ajouter un autre critère, celui des concepts, pour assouplir la question des dates. Par exemple, le concept de démocratie se réfère à la démocratie athénienne et aussi à celle d'aujourd'hui. D'autres concepts comme l'esclavage, la place de la femme, les droits de l'homme, s'y prêtent. Mais il faut se garder d'oublier leur contextualisation. Une date n'a d'importance que si elle est inscrite dans une situation historique. Et comme il est impossible de décrire tous les événements, il faut donc choisir ceux qui illustrent le mieux tel ou tel concept. Un autre problème encore, c'est qu'on parle de

se doter d'une méthode pour choisir des événements, comme si ces événements étaient déjà construits, alors qu'en fait cette construction se discute; en tout cas, au secondaire II, on peut montrer aux élèves qu'en fonction du découpage temporel, et du contexte dans lequel on l'inscrit, des focales d'observation choisies, un événement revêt des sens très différents.

Comme élément déclencheur, on pourrait aussi demander aux élèves de fixer les 21 événements qui ont le plus marqué leur vie.

Les échelles

Après avoir choisi ces 21 dates, on peut se demander lesquelles seraient enrichies par une approche à différentes échelles. Le consensus auquel on a éventuellement abouti peut ainsi être enrichi par les outils conceptuels liés aux échelles.

À l'inverse, on peut se demander s'il ne faudrait pas d'abord choisir l'échelle pour trouver ces 21 dates. On ne peut pas réfléchir sur des événements dans l'absolu. Cela dépend du cadre géographique et de la provenance de celui qui établit la liste.

On devrait aussi pouvoir articuler le local au mondial. En effet, il est difficile de faire autrement que de situer les événements au niveau mondial. Mais pour qu'il y ait un équilibre entre les différentes échelles, chacune d'entre elles devrait servir les autres pour mieux en comprendre les interactions.

Le jeu d'échelles est un moyen, et non pas un objectif, pour faire émerger les significations plurielles du fait historique; ce n'est donc pas un critère suffisant pour une programmation de l'enseignement de l'histoire.

Il peut être intéressant de passer d'une échelle à l'autre: dans quelle mesure un événement national peut-il se rapporter à un événement situé à une autre échelle? Par exemple, la grève de 1918

constitue-t-elle vraiment une rupture dans l'histoire suisse? On ne peut réfléchir à ce problème sans se référer à la Première Guerre mondiale et à la Révolution russe.

On doit aussi tenir compte de l'invention de la tradition, ce phénomène du XIX^e siècle qui servit à donner une légitimité aux nations émergentes; ce concept pour lequel on dispose à peu près d'une périodisation (fin du XIX^e siècle) s'observe dans tous les pays et a un sens à un niveau plurinational.

En conclusion, face à la difficulté de fixer cette liste de 21 dates incontournables, il y a donc deux arbitrages à envisager:

- L'articulation du local au national et au mondial;
- la place donnée aux différentes approches historiques (artistique, politique,...).

Mais on doit encore réfléchir aux contenus qu'on veut enseigner en fonction des démarches historiennes (modes de pensée) et des méthodes historiques.

En fin de compte, cet exercice consistant à élaborer des listes de 21 dates à considérer comme incontournables pour l'enseignement n'a guère débouché sur du concret: les propositions paraissent un peu dans tous les sens, en fonction de toutes sortes de sensibilités particulières. Quelles conclusions peut-on dès lors en tirer?

Une piste éventuelle pourrait consister à ne retenir dans cette liste que des thèmes pour lesquels une variation des échelles temporelles, spatiales et sociales serait susceptible de construire davantage de sens.

Prenons l'exemple de 1492: pour les uns, il signifie la fin de l'Andalus, pour d'autres la rencontre avec l'autre, ou la conquête d'un nouveau continent, le début de la Renaissance, la fin des empires amérindiens.

Plutôt que des dates, il faudrait peut-être envisager d'autres périodisations. On pourrait par exemple élargir 1492 à une période qui engloberait à la fois la prise de Constantinople en 1453 et la prise de Grenade.

Les événements dont on parle représentent des formes de ruptures, selon la conception de Marc Bloch, pour qui «l'histoire est la science du changement»; or, il nous faut aussi tenir compte des permanences, qui sont également partie prenante de l'histoire, ainsi que du rythme du changement ou des ruptures. Si l'on privilégie les dates ruptures, on est dans l'histoire événementielle, tandis que si l'on aborde le passé sur le long terme, il acquiert un sens plus profond. Par exemple, le 8 mai 1945 est à la fois le symbole de la capitulation allemande, mais aussi la date des massacres coloniaux de Sétif et Guelma qui annoncent que la démocratie est inachevée et que l'on va bientôt voir les limites de cet ordre démocratique.

Étudier l'événement de la bombe d'Hiroshima sur le long terme lui donne aussi plus de sens que cantonné à sa seule explosion.

En fin de compte, tout cela peut encore s'inscrire dans l'une ou l'autre de trois conceptions globales qui sont très différentes: d'une part, une histoire très événementielle, avec seulement des événements clés; d'autre part, une histoire conceptuelle et structurale; ou encore la perspective d'une histoire universelle et mondiale.

COURS DE FORMATION CONTINUE 2007 ORGANISÉ PAR LE GDH
Cinéma et enseignement de l'histoire
Formation d'un regard critique sur le film de fiction et le documentaire

Inscriptions online : <http://www.webpalette.ch/dyn/4207.htm>

Cours n° WBZ 07 12 44

Contenu du cours

L'enseignement de l'histoire s'enrichit de la multiplicité des approches: sources écrites ou orales mais aussi utilisation de l'image dans ses diverses manifestations. Le cinéma (œuvre de fiction et documentaire) nous offre un champ d'investigation digne du plus grand intérêt.

Comment approcher ce média?

D'abord, en utilisant le film comme objet premier d'étude et non comme simple illustration. Ensuite, en gardant à l'esprit qu'un film est une source par ce qu'il nous apprend sur l'époque et le contexte dans lesquels il a été réalisé. Dès lors, il ne s'agit pas de classer tel film comme « bon » ou « mauvais » mais bien de se demander quelle vision de l'époque représentée (ou re-créée) il désire nous transmettre et dans quel(s) but(s)?

Les chercheurs en sciences humaines sont nombreux à pratiquer cette approche depuis la fin des années 1960, notamment Pierre Sorlin et Marc Ferro. Cette ouverture est d'autant plus intéressante que des films sont produits et réalisés dans le monde entier, qu'ils révèlent des sensibilités très diverses, qu'ils permettent des regards croisés, qu'ils donnent à réfléchir sur la notion d'identité, sur celles de (contre-)cultures, sur la propagande politique, pour ne citer que ces thèmes.

Ainsi à un moment où les récents moyens techniques (DVD) permettent à tout un chacun de voir (et de revoir) des films que l'on croyait réservés aux cinémathèques, cinéma et histoire forment un couple désormais incontournable pour l'enseignement.

Lieu du cours

Lausanne

Dates du cours

Mercredi 9 mai 2007 – Vendredi 11 mai 2007

Fournisseur du cours

CPS, Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire

Bruchstrasse 9a, Postfach, 6000 Luzern 7

Tél. 041 249 99 11 – Fax 041 240 00 79

E-mail: wbz-cps@wbz-cps.ch, www.wbz-cps.ch

Responsable du cours

Corinne Pfefferlé, chemin de la Fontaine 4, 1009 Pully

Tél: 021 729 88 84

E-mail: corinnepfele@bluewin.ch

Intervenants

Roland Cosandey

Gianni Haver

Pierre-Emmanuel Jaques

Lionel Lacour

Rémy Pithon

Pierre Sorlin

Laurent Veray

Prix du cours

CHF 300.–

Délai d'inscription

5 mars 2007

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, 4 et 5 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

Pour contacter la rédaction : heimbergch@freesurf.ch

