

Le  
cartable  
de

# Clio

Revue romande et tessinoise  
sur les didactiques de l'histoire  
GDH

n° 8 [2008]

Le  
cartable  
de

# Clio

Revue romande  
et tessinoise  
sur les didactiques  
de l'histoire

GDH

8 [2008]

Éditions Antipodes

Revue publiée sous la responsabilité éditoriale et scientifique du Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et du Tessin (GDH).

### **Le cartable de Clio 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
- Nadine Fink, Université de Genève
- Charles Heimberg, Université de Genève
- Valérie Opérial, Institut de formation des maîtres (IFMES) de Genève
- Mari Carmen Rodriguez, doctorante, Gymnase de Nyon

### **Coordinateur**

- Charles Heimberg, Université de Genève

### **Webmaster**

- Jean Cuénot, Gymnase de Chamblandes et HEP-Valais

Patrick de Leonardis (1964-2008) a été l'un des fondateurs de la revue.

### **Réseau international de correspondants**

- Marie-Christine Baquès, Clermont-Ferrand
- Antonio Brusa, Bari
- Luigi Cajani, Rome
- Lana Mara Siman, Belo Horizonte
- Issa Cissé, Ouagadougou
- Colette Crémieux, Paris
- Mostapa Hassani Idrissi, Rabat
- Christian Laville, Québec
- Claudine Leleux, Bruxelles
- Robert Martineau, Montréal
- Ivo Mattozzi, Bologne
- Henri Moniot, Paris
- Joan Pagès, Barcelone
- Nicole Titiaux-Guillon, Lille
- Rafael Valls Montès, Valencia
- Kaat Wils, Leuven

**Remerciements:** cette publication a reçu le soutien de la Fondation Leenaards, de la Société suisse d'histoire, de l'Université de Genève, du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg, de l'IFMES (Institut de formation des maîtres-ses de l'enseignement secondaire, Genève) et de la République et canton du Tessin.



**Mise en page:** Claudine Daulte, cl.daulte@bluewin.ch

**Correction:** Évelyne Brun, br.eve@bluewin.ch

**Impression:** La Vallée, Aoste

© Éditions Antipodes

Case postale 100, 1000 Lausanne 7, Suisse, www.antipodes.ch – editions@antipodes.ch

ISBN: 978-2-88901-016-5 (pour la version imprimée)

# SOMMAIRE DU N° 8/2008

## Éditorial

À Patrick! ..... 9

Espace-temps, histoire nationale et histoire critique ..... 11

## Dossier: espace-temps

**Charles Heimberg**, Université de Genève

Les récits historiques et leur territoire relié au monde ..... 15

**Raffaello Ceschi**, ancien directeur des Archives d'État du Tessin, Bellinzone

Modernisation des Alpes ou déclin de la civilisation alpine? ..... 25

**Luigi Lorenzetti**, Université de la Suisse italienne, Mendrisio

Modernisation et changements démographiques  
dans le monde alpin, 1870-1930 ..... 35

**Marco Marcacci**, historien, Lumino

Des signes de la modernité: électrification et éclairage ..... 43

Quelques questions à **Fabrizio Viscontini**, Scuola media, Giornico-Faido

La modernisation industrielle des Alpes tessinoises et son coût humain ..... 49

La modernisation des Alpes.

Compte rendu ..... 51

**Armando Gnisci**, Université de Rome – «La Sapienza»

Que fait la Méditerranée au milieu du monde? ..... 57

La Méditerranée: la mer au milieu du monde?

Compte rendu ..... 65

Orient-Occident, les Rendez-vous de l'histoire de Rabat

Compte rendu ..... 68

## **Actualité de l'histoire**

**Abdesselam Cheddadi**, Université Mohammed V de Rabat

Le modèle d'explication sociohistorique d'Ibn Khaldûn :

limites et portée générale ..... 73

**Matthieu Leimgruber**, Université de Genève

Les politiques sociales comme objet historique ..... 85

L'histoire et ceux qui la transmettent dans l'espace culturel.

Entretien avec **Giuseppe Sergi**, Université de Turin ..... 92

## **Usages publics de l'histoire**

**Laurent Douzou**, IÉP, Institut d'études politiques, Lyon

Des témoins mille fois entendus? ..... 99

**Odette Martinez-Maler**, BDIC, Bibliothèque de documentation

internationale contemporaine, Paris

Retours du passé et empreintes du présent.

Usages et mésusages publics des témoignages antifrancistes ..... 105

«Il nous faut déconstruire le roman national!»

Entretien avec **Suzanne Citron**, après la réédition de son livre

*Le mythe national. L'histoire de France revisitée* (historienne, Paris) ..... 111

**Théodora Cavoura**, Université d'Athènes

L'histoire scolaire face à une mémoire douloureuse et polémique ..... 114

## **Didactique de l'histoire**

**Benoît Falaize**, INRP, Institut national de recherches pédagogiques, Lyon

L'enseignement de la Shoah au regard des autres sujets controversés

dans l'école française: enjeux pédagogiques et mémoriels ..... 121

**François Audigier**, Université de Genève

Retour à un passé de l'enseignement de l'histoire. Les «dispositions»

qui introduisent les programmes de 1890, rédigés par Ernest Lavisse ..... 133

**Issa Cissé**, Université de Ouagadougou

L'histoire à l'école primaire élémentaire au Burkina Faso

depuis l'Indépendance de 1960 ..... 145

**Lana Mara Siman**, Université fédérale du Minas Gerais, Belo Horizonte

Le récit historique lu en classe: l'intérêt des interactions dialogiques ..... 161

**Pierre Kessas**, conseiller pédagogique, Antony (Hauts-de-Seine)  
Écriture, raisonnement et construction  
du concept de « croisade » à l'école élémentaire ..... 170

### **La citoyenneté à l'école**

**François Audigier**, Université de Genève  
Apprendre l'histoire pour comprendre et vivre la diversité culturelle.  
Quelques propos pour ouvrir les débats ..... 183

**Antonio Brusa**, Universités de Bari et Pavie  
Origine de soi, origine de l'autre. Concepts, récits et usage public ..... 188

### **Histoire de l'enseignement**

**Évelyne Hery**, Université de Rennes  
La pédagogie historique en question (1900-1960).  
Recherches et expériences dans l'enseignement secondaire français ..... 197

**Christian Alain Muller**, Université de Genève  
Le « sens » du passé. Finalités sociopolitiques et objectivité historique  
dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire genevoise de 1886 à 1969 ..... 211

**Comptes rendus et annonce** ..... 223



# Le cartable de Clio

**L'éditorial**





# À Patrick!

Secrétaire du Comité de rédaction du *Cartable de Clio*  
et du GDH (1964-2008)

Notre cher secrétaire, membre fondateur du Comité de rédaction du *Cartable de Clio* et membre actif du GDH depuis la première heure, en 1996, nous a quittés.

Que ceux qui n'ont pas eu la chance et le bonheur de le connaître sachent que la vie semble encore un peu plus injuste et plus triste depuis sa disparition, trois semaines à peine après un comité de rédaction, au début de l'année 2008.

On lui a bien demandé, alors, pourquoi il n'avait pas si bonne mine. On s'est enquis de sa santé, un peu. Ce à quoi il a simplement rétorqué (Patrick ne répondait pas, il rétorquait!) qu'il essayait d'arrêter de fumer, que ce n'était pas si facile, d'où sa mine. Et bien sûr on l'a cru, on a voulu le croire.

En fait, Patrick était malade depuis un bon bout de temps déjà. Une série de complications ont accéléré son martyre moral et physique, se sont conjuguées pour le foudroyer, droit dans ses bottes, sans une plainte auprès des cercles avec qui il travaillait.

On l'a su après coup par une amie: Patrick, depuis un an au moins, peinait à se concentrer. Il devait, par exemple, soumettre tout ce qu'il rédigeait. Il a fait relire les épreuves du dernier *Cartable* de manière à s'assurer que tout soit parfait. Je voudrais dire à cette amie

chère, qui l'a soutenu et qui a relu avec lui le *Cartable*, à quel point nous sommes sensibles à son soutien, en permettant à Patrick d'assumer ses choix jusqu'au bout.

Patrick a même encore réussi à rédiger le p.-v. de notre dernière assemblée générale. J'avais bien remarqué qu'il manquait un point. Mais je n'allais tout de même pas m'inquiéter pour si peu, n'est-ce pas, moi qui oublie tant de choses! Patrick n'était pas de ceux qui laissent croire: il a fait en sorte que l'on ne sache rien et en dépit de quelques indices qu'en contemporainiste chevronné il aurait lui-même qualifié de «ex-post», nous n'avons rien su que rétrospectivement.

En fait, Patrick était toujours à son affaire, il nous ramenait sans cesse à nos missions, à celles du *Cartable*, d'une revue qu'il voulait le plus proche possible de l'enseignement. Il fallait entendre ses coups de gueule: ni Monsieur Milliquet, ni Don Quichotte, même si on pouvait trouver qu'il ait eu avec eux quelques similitudes, car lui on l'écou- tait, il se faisait entendre. Combien d'oreilles n'auront pas sifflé sous ses emportements réprobateurs? Combien de simplifications, de manipulations auront paru au grand jour sous sa verve communicative?

Nous entrions, le Comité de rédaction du *Cartable*, dans une des serres qu'il cultivait comme autant de jardins d'amis. Parmi ses autres jardins, il y avait en particulier celui du jazz dont on devinait bien l'existence lorsque Patrick tenait comité ou salon chez lui, dans une pièce qu'il avait dédiée à l'une de ses passions, la musique, dont l'audition devait être parfaite, produite par les meilleurs groupes et par la meilleure technique, pour apporter le plus de bonheur... comme sa

cuisine, ses articles, sa rigueur de lecteur, ses emportements de passionné de la vie et de l'histoire.

Patrick était comme ça, il ne laissait rien passer. Et nous, nous l'avons laissé passer. Et maintenant, tellement tristes, nous devons nous passer de lui. ♦

Au nom du Comité de rédaction du  
*Cartable de Clio*  
Pierre-Philippe Bugnard,  
président du GDH

# Espace-temps, histoire nationale et histoire critique

Touchée par la disparition prématurée de l'un de ses fondateurs, notre revue a encore dû affronter une autre difficulté, d'un tout autre ordre. Après nous avoir fortement soutenus pendant sept ans, notre éditeur, Loisirs et Pédagogie (LEP), nous a fait savoir cet hiver qu'il ne pouvait plus assumer une telle dépense. Le coup a été rude, mais nous tenons vraiment, quoi qu'il en soit, à remercier cette maison, et son responsable Philippe Burdel, pour un accueil et un appui financier qui ont été absolument décisifs pour l'existence de notre projet.

Mais l'aventure continue. Les Éditions Antipodes, et son responsable Claude Pahud, ont accepté de nous permettre de poursuivre avec le soutien financier d'un certain nombre d'organismes dont la liste est publiée dans ces pages. Nous les remercions tous à leur tour, tant il était important que nous puissions assurer le maintien de notre revue sur les didactiques de l'histoire.

Le dossier de ce 8<sup>e</sup> numéro concerne les espace-temps du récit historique. D'une part, il rend compte d'un cours du Groupe d'étude des didactiques de l'histoire (GDH) consacré au thème de *La modernisation des Alpes*; d'autre part, il évoque un dialogue entre les espaces régional, national et mondial

autour d'un colloque sur *La Méditerranée au milieu du monde* qui a coïncidé avec le lancement d'une nouvelle revue sœur, au titre aussi évocateur que significatif, *Mundus*.

En Suisse, ces derniers mois ont été marqués par une imposante promotion médiatique et le succès éditorial de diverses publications, discutables sur le plan des sciences historiques, et qui portent sur l'histoire nationale. À ce propos, les passeurs d'histoire que sont les enseignants sont dubitatifs. Ils souhaitent bien sûr voir l'histoire suisse se renouveler et bénéficier de ressources pertinentes du point de vue de la transposition didactique: ni collections arrangées de faits, ni regards personnels d'humeur ou de mode... Ils craignent en revanche de laisser ce pan de leur discipline s'enfermer dans des perspectives récusant toute complexité à l'histoire, quand bien même l'histoire de la Suisse bénéficie des champs historiques les plus ouverts et relève des larges espaces qui ont contribué à la faire et qu'elle a, parfois, influencés à son tour.

Longtemps, en effet, au fil de la construction de son identité nationale, la Suisse s'est représentée elle-même comme le pays des *quatre bassins*, comme un cœur de l'Europe. Aujourd'hui, alors qu'elle s'est mise à l'écart

des institutions de l'Union européenne, on ne sait plus très bien si elle est une *île de tempête* ou une *mer de tranquillité*. La Méditerranée, justement, a longtemps constitué, dans notre univers culturel européocentré, le cœur de notre monde connu; puis la conquête européenne de l'Amérique a déplacé les points de vue et refondé l'organisation spatiale de l'histoire humaine; et c'est alors dans son rapport au monde que l'on interroge désormais l'antique *Mare nostrum*.

Des espaces particuliers comme le Piottino, versant tessinois du Gothard, recouvrent des temporalités multiples, chacune reliée à

d'autres espaces, différents. Quant au temps, son cheminement ouvre aussi à des espaces sans cesse renouvelés dans la vaste chronique de l'histoire mondiale. Nourris par les réflexions qui suivent, le lecteur aura l'occasion d'y réfléchir selon une autre perspective encore en découvrant dans *Le cartable de Clio* un prochain dossier consacré aux rapports entre Orient et Occident. Il est en quelque sorte introduit dans le présent volume par la contribution de l'historien Abdesselam Cheddadi sur l'œuvre d'Ibn Khaldûn. ♦

*La rédaction*

# Le cartable de Clio

## Dossier espace-temps



# Les récits historiques et leur territoire relié au monde

Charles Heimberg, Université de Genève

L'une des questions complexes qui sont posées à l'enseignement de l'histoire concerne son rapport à l'état de la recherche et aux travaux les plus récents des historiens. À ce propos, il est intéressant de consulter un numéro spécial publié pour les trente ans de *L'Histoire*, une revue française de vulgarisation qui a ses qualités et ses défauts. Elle est parfois discutable dans ses orientations, ses mises en scène de l'histoire, son caractère mercantile et sa tendance à l'autocélébration des travaux de ses rédacteurs habituels<sup>1</sup>. Mais elle n'en constitue pas moins, dans le monde francophone, un outil de vulgarisation significatif, et sans doute utile, dont les enseignants et le grand public disposent pour connaître l'évolution de la recherche en histoire.

## Percevoir l'histoire qui change

Les titres et les sous-titres de *L'Histoire* sont souvent tapageurs. « Trente ans qui ont changé l'histoire. Débats, révélations, polémiques, découvertes »<sup>2</sup>: ceux de ce numéro spécial

sont en tout cas alléchants. Les contributions proposées dressent un portrait de la science historique dans la diversité de ses objets de recherche. Elles évoquent, pour ces trois décennies, à la fois des événements politiques et culturels qui ont marqué leur époque et des points de repères – des publications, des découvertes, des commémorations – qui concernent l'évolution de l'histoire. L'ensemble révèle bien sûr quelques limites. Mais prenons tout d'abord quelques exemples parmi les plus intéressants.

Patrick Boucheron évoque la notion d'État pour montrer qu'elle trouverait son origine au Moyen Âge et que le féodalisme lui aurait ainsi légué « sa nature fondamentalement contractuelle ». Mais il montre surtout que cette réflexion découle d'un projet collectif de recherches remontant aux années 1980, dirigé notamment par l'historien Jean-Philippe Genet et porté à mettre à distance une tendance naturelle des historiens, surtout français, « à juger de la performance d'un État sur sa puissance de coercition et à célébrer ses progrès dès qu'un souverain gouverne plus durement ses sujets ».

2. *L'Histoire*, mai 2008. Toutes les citations qui suivent sont tirées de ce numéro.

1. Voir une critique parue sur le site de l'association Acrimed (Action-CRItique-MEDias): Matthieu Vincent, « Le magazine *L'Histoire* a trente ans: auto-célébration, pensée dominante et lois du marché », publié le lundi 21 juillet 2008 sur [www.acrimed.org/article2936.html](http://www.acrimed.org/article2936.html)



«Les femmes ont-elles un genre?» se demande Michelle Perrot dans un très bel article. Son propos vise d'abord à souligner, avec raison, et en citant Simone de Beauvoir, que le genre n'est pas affaire de nature, mais de construction sociale. Il ne s'agit pas tant, ici, d'insister seulement sur la pertinence d'une histoire des femmes, mais de prendre en compte la différence des sexes, perçue dans les rapports, notamment de domination, entre les hommes et les femmes. Dès lors, se demande l'historienne, «pourquoi les femmes ont-elles eu tant de mal à sortir du domestique?» Pour le savoir, c'est aussi l'étude de l'histoire de la masculinité qui est utile. Il est en outre important de ne pas essentialiser le genre, mais d'en faire un outil d'analyse qui nous aide à mieux comprendre les sociétés humaines.

Le thème de la Première Guerre mondiale est aussi de ceux qui incitent à la réflexion sur la nature humaine. C'est pourquoi la question de savoir pourquoi les hommes des tranchées ont fait la guerre traverse une contribution de Bruno Cabanes. L'auteur met en exergue des concepts dominants, mais discutables, comme la culture de guerre ou la brutalisation des soldats. Il privilégie très clairement les travaux de ceux qui les ont développés ces dernières années, mais il n'occulte pas pour autant complètement l'existence de divergences parmi les historiens français. Toutefois, il les évoque assez brièvement, en les présentant sous la forme d'une opposition entre la thèse du consentement et celle de la contrainte, sans mettre en évidence l'enjeu de reconnaissance de la complexité des problèmes d'histoire et de la pluralité de causes d'un phénomène du passé que recouvre cette controverse<sup>3</sup>.

3. Nous n'évoquerons pas ici les articles de Mona Ozouf sur le Bicentenaire de la Révolution française et de Nicolas Werth sur *Le Livre noir du communisme*, qui se présentent comme plus refermés encore sur un point de vue particulier, et discutable, sans rendre sérieusement compte des positions d'autres historiens.

Enfin, le texte de Pap Ndaye sur l'histoire des migrations mérite une mention particulière. Cette histoire longtemps occultée est issue de l'histoire ouvrière et se prolonge en partie par celle de ces anciennes populations colonisées dont le processus de reconnaissance est encore en cours. Avec la création à Paris de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, les recherches, les réflexions, ainsi que les actions pédagogiques vont donc pouvoir se développer dans un domaine de l'évolution des politiques migratoires pour lequel «on ne s'intéresse plus seulement aux règlements et aux lois, mais aussi aux rouages administratifs des différents services de l'État, autrement dit aux pratiques plutôt qu'aux textes».

Ces exemples, et d'autres encore, sont d'autant plus intéressants qu'ils nous ramènent aux questions fondamentales que l'histoire pose aux sociétés<sup>4</sup>. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est d'abord la question de leur place respective dans l'enseignement de l'histoire; c'est la manière dont les travaux les plus récents, et les plus pertinents, des historiens sont présentés aux élèves dans les écoles.

En ce qui concerne le Moyen Âge, Antonio Brusa et Giuseppe Sergi ont montré dans *Le cartable de Clio* combien des regards stéréotypés, et démentis par la recherche, pouvaient marquer durablement les usages publics de la discipline, y compris et surtout son enseignement<sup>5</sup>. Pour la Grande Guerre, c'est davantage la manière dont des concepts discutés par les historiens peuvent être introduits et présentés comme des faits bien établis dans les pratiques scolaires qui est problématique. Ce qui pose alors toute la

4. Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, tr. fr., Paris: Gallimard/Le Seuil, 1997 (1<sup>re</sup> édition 1987).

5. Voir Antonio Brusa, «Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Âge», *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 4, 2004, pp. 119-129; et aussi dans ce volume un entretien avec Giuseppe Sergi: «L'histoire et ceux qui la transmettent dans l'espace culturel».

question du statut du débat dans l'enseignement de l'histoire et de la nature des savoirs qui donnent lieu à un apprentissage.

Faut-il, en effet, constituer, non pas tous les débats historiographiques, mais certains d'entre eux qui sont les plus significatifs et les plus porteurs de sens, comme des objets d'enseignement? Cette question, en ce qui concerne l'école, nous renvoie au statut même d'une discipline qui produit des savoirs discutables par nature, mais qui se doit en même temps d'affronter un phénomène pervers comme le négationnisme, la négation de la Destruction des Juifs d'Europe. Cela dit, une fois clarifiée la posture de «quête de vérité» de la discipline historique, n'est-il pas nécessaire de développer une pédagogie des questions qui fasse que le débat scientifique, en référence à une grammaire disciplinaire qui aura été explicitée, ait toute sa place dans la classe d'histoire?

Les deux autres thématiques évoquées, le genre et les migrations, posent un autre problème, de nature plutôt curriculaire. Dès lors qu'il est reconnu qu'il s'agit bien là de deux aspects qui sont essentiels pour la compréhension des sociétés d'hier et d'aujourd'hui, le problème est en effet de savoir dans quelle mesure tous les élèves d'une classe d'âge ont accès à des informations et à des réflexions significatives dans ces deux domaines. Même si ces deux thématiques sont entrées depuis longtemps dans les pratiques scolaires, même si des progrès substantiels ont sans doute été accomplis en la matière, la réponse à une telle question dépend probablement encore beaucoup de la sensibilité personnelle et de la formation individuelle de chaque enseignant. Ce qui montre une nouvelle fois tout l'intérêt des propositions qui sont faites à ce sujet au niveau de la formation initiale et continue des enseignants.

## Une absence significative

Mais un autre aspect crucial est encore à souligner. Dans ce bilan de ce que la recherche historique a produit de neuf au cours des trente dernières années, la revue *L'Histoire* évoque bien la guerre d'Algérie, l'esclavage ou la colonisation. Mais les rares pages qui portent sur des espaces extra-européens, ou plutôt extra-occidentaux, le font en rapport étroit avec une question reliée à l'histoire de France, ou à l'histoire européenne. L'histoire de *L'Histoire* reste donc très étroitement eurocentrée, aucune place n'étant laissée dans la revue à la perspective d'une histoire mondiale. Toute une série de questionnements sur l'histoire humaine et ses grandes articulations est donc laissée de côté.

L'histoire pose au passé des sociétés humaines des questions qui sont sans cesse renouvelées parce qu'elles expriment les préoccupations qui caractérisent le présent des sociétés où la mondialisation est à la fois une réalité significative et un slogan utile à bien des mystifications, l'idée d'interroger le monde comme un problème historique<sup>6</sup> semble ainsi d'une grande pertinence. Dès lors, l'absence de cette thématique et de cette dimension dans les lieux de vulgarisation de la discipline se révèle significative, mais aussi problématique. La compréhension de la complexité du monde ne requière-t-elle pas, justement, une ouverture à l'histoire des autres qui tienne compte de la communauté de destin qui réunit l'humanité tout entière?

Pourtant, même s'il ne semble pas intéresser beaucoup les historiens les plus médiatisés, un débat sur la reconnaissance des cultures

6. Voir à ce propos un livre de synthèse, proposant une petite anthologie de textes de référence, dont il est assez significatif qu'il ne soit pas disponible en français: Giovanni Gozzini et Giambattista Scirè, *Il mondo globale come problema storico*, Bologne: Archetipolibri, 2007.

subalternes dans le monde a bien lieu<sup>7</sup>. Mais il n'est guère relayé, comme nous venons de le constater, dans les organes les plus influents de la vulgarisation historique. Il n'est pas très présent non plus au niveau des enseignements académiques et de la recherche. Et il ne l'est probablement pas non plus dans le champ scolaire<sup>8</sup>.

Car c'est bien à ce niveau que la question se pose avec le plus d'acuité. Compte tenu de ses finalités démocratiques, dans des sociétés au caractère pluriculturel toujours plus affirmé, marquées par les effets de la mondialisation économique, l'histoire à l'école est confrontée au défi d'intégrer cette dimension mondiale au cœur de ses objectifs fondamentaux. Ce qui ne va pas de soi compte tenu de ses traditions. Ce constat, qui vaut sans doute pour la Suisse romande comme pour d'autres espaces géographiques, se révèle d'autant plus problématique que le champ scolaire est marqué ces toutes dernières années par une aspiration à prendre davantage en compte l'histoire dite nationale dans les contenus et les pratiques de cet enseignement, en sous-estimant peut-être ce qu'est son poids réel dans les classes d'aujourd'hui<sup>9</sup>.

### Questionner la notion d'histoire nationale

L'histoire humaine se déploie sur une multitude d'échelles – locale, régionale,

nationale, continentale ou mondiale. Mais quelques récents ouvrages d'histoire, dont la promotion par les médias locaux a été importante, s'en tiennent à la seule perspective d'une histoire de la Suisse<sup>10</sup>. Or, une approche strictement nationale du passé risque d'être problématique, et peu porteuse de sens pour la compréhension du monde tel qu'il est, si elle n'est pas suffisamment reliée à d'autres échelles spatiales avec lesquelles elle interagit. Cette affirmation vaut particulièrement pour un contexte national helvétique dont le passé et le présent n'ont jamais cessé d'être caractérisés par la vigueur de liens économiques et diplomatiques tissés avec d'autres espaces dans le monde.

L'ouvrage de Joëlle Kuntz était, selon l'auteure, destiné à l'origine à un lectorat russe. Il nous restitue, au fil d'une longue durée, l'univers mental qu'elle dit observer en Suisse et qui consisterait à vouloir jouer un rôle de premier rang sans jamais prendre parti. L'essai laisse alors une place privilégiée aux mythes et aux clichés identitaires, notamment à la figure de Guillaume Tell. Il développe des aspects économiques, sur un mode descriptif et peu critique, et nous dresse un portrait des grandes villes du pays. Mais il présente une histoire suisse vue d'en haut, de la mentalité dominante et des constructions intellectuelles que les élites ont fait valoir. Ainsi n'y trouve-t-on pratiquement ni

7. Par exemple, Mamadou Diouf (dir.), *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés post-coloniales*, tr. fr., Paris: Karthala/Sephis, 1999; Neil Lazarus (dir.), *Penser le postcolonial. Une introduction critique*, tr. fr., Paris: Éditions Amsterdam, 2006; Stuart Hall, *Identités et cultures. Politiques des culturels studies*, tr. fr., Paris: Éditions Amsterdam, 2007; pour une critique de ces travaux, voir Jean-Loup Amselle, *L'Occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes*, Paris: Stock, 2008.

8. Soulignons toutefois que des enquêtes à ce propos font défaut et qu'il serait bien utile d'en développer.

9. Et là encore, des enquêtes précises nous manquent pour pouvoir le mettre en évidence selon des critères scientifiques.

10. Nous pensons en particulier aux livres de Joëlle Kuntz, *L'histoire suisse en un clin d'œil*, Genève: Zoé/Le Temps, 2006; et de Georges Andrey, *L'Histoire suisse pour les nuls*, Paris: First Éditions, 2007. Nous ne traiterons pas ici d'une troisième publication, *Histoire suisse*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, 2007, rédigée par Grégoire Nappé et illustrée par Mix & Remix. Récit synthétique de l'histoire suisse, il reproduit lui aussi les mythes nationaux, dont la prétendue naissance médiévale de la Suisse, sans les soumettre à la critique, ni redonner le contexte de leur affirmation. En revanche, il n'occulte pas, par exemple, les travaux de la Commission Bergier. Comme il n'a apparemment pas la prétention de constituer un ouvrage de référence, il est évidemment souhaitable qu'il ne soit pas utilisé comme tel dans les écoles.

pauvres ni ouvriers. Ni non plus les ruptures fondamentales qu'ont été la guerre civile du Sonderbund ou la grève générale de 1918. La Seconde Guerre mondiale est elle-même à peine effleurée alors qu'elle demeure un enjeu de mémoire tout à fait essentiel au XXI<sup>e</sup> siècle.

Dans cette Suisse-là, l'armée ne tire jamais sur le peuple et l'on n'évoque guère que les mercenaires qui se vendent à l'étranger. La remarquable stabilité des institutions issues du Sonderbund, cette force conservatrice – la future Union démocratique du centre – qui émerge durablement de la grève générale ou l'influence de ceux qui étaient bienveillants à l'égard du régime mussolinien voisin ne sont pas traitées. Et comme on n'y trouve guère d'étrangers, de saisonniers ou de réfugiés, accueillis ou refoulés, on n'y trouve pas non plus de xénophobie. L'ouverture au monde de la classe dirigeante est ainsi montée en épingle sans mentionner la coprésence des mécanismes pernicieux du repli sur soi.

Une histoire suisse qui ait du sens devrait pourtant aider ceux qui l'apprennent à mieux comprendre, à toutes ses échelles, la société dans laquelle ils vivent. Cela nécessiterait de développer une histoire comparée, déconstruisant les mythes, affrontant les contrastes et ouvrant à la pluralité des identités.

L'ouvrage de Georges Andrey présente de son côté des défauts analogues. Certes, son histoire « pour les nuls » rend bien compte du récit national qui a traditionnellement nourri l'identité helvétique. Elle donne aussi à voir, d'une manière générale, le contexte européen qui l'a marquée. Mais ce récit identitaire présente deux lacunes majeures. Tout d'abord, d'un point de vue interne, il est très discret sur les migrations humaines qui ont marqué la Suisse, c'est-à-dire sur les conditions d'accueil, ou de rejet, de

tous ceux qui ont progressivement constitué sa population en lui apportant leur culture, leur expérience, parfois leur mémoire tragique<sup>11</sup>. Seules les initiatives xénophobes de l'après-guerre sont mentionnées, mais sans rien dire de la question des requérants d'asile. Ensuite, l'ouvrage est tout aussi laconique sur une économie suisse qui est parmi les plus externalisées qui soient, avec ses banques et ses multinationales présentes sur toute la planète et dont le poids effectif est proportionnellement bien supérieur à la taille du pays.

L'auteur aurait sans doute pu s'inspirer davantage d'une illustration de son ouvrage montrant une Suisse à deux visages, celle des banques et celle de la Croix-Rouge<sup>12</sup>, un dessin qui en dit beaucoup sur la Suisse telle qu'elle est. Dans un ouvrage aussi volumineux, cette ambiguïté entre place financière et action humanitaire aurait en effet mérité d'être traitée comme telle. En revanche, rendre compte d'une histoire nationale sous la forme d'un récit chronologique lisse, sans mise en perspective particulière, ne permet guère d'appréhender la complexité des faits du passé helvétique<sup>13</sup>.

Deux aspects de cet ouvrage, déjà présents dans le livre précédemment évoqué, sont à mettre en évidence pour se demander s'ils nous révèlent un tournant possible de l'histoire nationale dominante de ces prochaines années; tout en espérant qu'il s'agisse de deux cas éphémères et que cela ne se confirme pas.

Le premier concerne la Seconde Guerre mondiale. « Je ne souhaitais pas une histoire

11. La disparition récente et prématurée de l'historien Gérald Arlettaz, dont les travaux sur l'histoire des migrations en Suisse font référence, souligne encore davantage cette lacune.

12. Georges Andrey, *L'Histoire...*, *op. cit.*, p. 491.

13. Des exemples sont développés in Charles Heimberg, « Histoire suisse: déception chez les «nuls», *Le Courrier*, Genève, 30 octobre 2007; texte disponible sur le site [www.didactique-histoire.net/article.php3?id\\_article=143](http://www.didactique-histoire.net/article.php3?id_article=143)

contestatrice», a déclaré Georges Andrey dans la presse<sup>14</sup>. Pour l'époque du national-socialisme, sa thèse est ainsi claire: il s'agit de distinguer «un gouvernement indifférent et intimidable, d'une part, et un peuple secourable, d'autre part»<sup>15</sup>. Mais qu'en est-il alors des élites économiques du pays? Et s'il est en effet pertinent de rappeler l'action de tous ceux qui ont en quelque sorte «sauvé l'honneur de la Suisse» par leur action et leur courage<sup>16</sup>, faut-il déclarer pour autant que l'ensemble de la population se serait montré unanimement secourable? Enfin, même si certains de ses constats sont vaguement repris, l'absence de toute référence explicite aux travaux de la Commission Bergier est une occultation préoccupante. Alors que les autorités politiques ont refusé tout débat sérieux sur les contenus du rapport de ce groupe de travail international d'experts, cette omission n'est pas anodine.

Le second aspect concerne les mythes nationaux et leur apparente réhabilitation au prétexte qu'ils présenteraient une forme de «vraisemblance». «Depuis peu, écrit ainsi l'auteur, le réexamen critique et serein des sources, le progrès des connaissances scientifiques sur la civilisation alpine du Moyen Âge ainsi que l'histoire des mentalités – celle-ci inclut désormais les légendes, considérées comme patrimoines de valeur, dans le vaste champ des réalités culturelles agissantes, donc historiques – permettent de dire qu'il n'y a pas de fumée sans feu et que le mythe tellien et son extraordinaire vitalité plongent probablement leurs racines dans un tréfonds d'histoire authentique.»<sup>17</sup>

«Un tréfonds non attesté par les documents d'époque, certes, ajoute Georges Andrey, mais une histoire qui, en gros, tient du vraisemblable.» Quant à un autre mythe, celui de Winkelried, «les historiens admettent la vraisemblance de son geste consistant à se lancer entre les piques de l'ennemi pour frayer un passage à ses frères d'armes»<sup>18</sup>. Cette longue citation s'imposait pour montrer à quelle régression intellectuelle nous invite cet ouvrage. Ces mythes fondateurs de l'État helvétique relèvent de l'invention de la tradition<sup>19</sup> et leur convocation contemporaine s'inscrit dans des fonctions idéologiques qui méritent d'être étudiées<sup>20</sup>. Leur présentation comme des faits «vraisemblables» est toutefois déconcertante sur le plan historiographique.

L'écart paradoxal entre le succès médiatique et la pauvreté épistémologique de ces deux ouvrages d'histoire suisse mérite en tout cas réflexion. Il nous invite à prendre en compte les limites d'une histoire trop étroitement nationale. Il nous montre aussi l'existence probable dans la société d'une certaine curiosité à l'égard de l'histoire, d'un certain besoin d'histoire, mais d'une histoire qui soit suffisamment reliée à l'imaginaire de ses lecteurs. Cet hypothétique regain d'intérêt pour l'histoire suisse n'est ainsi pas forcément une mauvaise nouvelle. Mais il débouche alors sur un vaste chantier, dont les historiens portent la responsabilité, celui de la construction d'un récit de l'histoire humaine qui parte bien de la Suisse, de ses réalités régionales et nationales, mais pour les relier à des espaces plus larges et à une histoire humaine plurielle et diverse.

14. Dans *L'Hebdo*, un magazine hebdomadaire de Suisse romande, le 4 octobre 2007.

15. Georges Andrey, *L'Histoire...*, op. cit., p. 458.

16. Voir à ce propos l'ouvrage synthétique de François Wizard, *Les Justes suisses. Des actes de courage méconnus au temps de la Shoah*, Genève: Cicad, 2007.

17. *Ibid.*, p. 72.

18. *Ibid.*, p. 91.

19. Eric Hobsbawm et Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, tr. fr., Paris: Éditions Amsterdam, 2006 (édition originale 1983)

20. Voir à ce propos Patrick Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, tr. fr., Paris: Aubier, 2004 (édition originale 2002).

## La territorialisation de l'histoire et de la mémoire

Ce constat nous mène alors à une autre réflexion, à propos de la territorialisation de l'histoire et de la mémoire. Selon quels critères et par quel cheminement est-il en effet possible de définir les contenus souhaitables d'un travail de mémoire qui soit suffisamment nourri par l'histoire, mais qui soit également sensible à la reconnaissance des mémoires, en fonction et à partir d'un territoire donné? Cette question en appelle d'autres sur ce qui distingue l'histoire de la mémoire<sup>21</sup>, sur les différentes dimensions de la mémoire<sup>22</sup> ou encore sur les questions d'histoire socialement vives<sup>23</sup>.

La notion de territoire est rarement étudiée en tant que telle par les historiens<sup>24</sup>. Elle détermine pourtant de manière significative les conditions d'existence des populations et le déroulement des événements qui les marquent. Elle comprend sans doute une bonne part de données naturelles, mais elle n'en est pas moins faite pour l'essentiel par du construit résultant d'interventions humaines. Elle est aussi une représentation culturelle dans laquelle se légitiment des identités, y

compris et surtout pour des diasporas ou des groupes de migrants auxquels manque justement cette assise dans un espace qui leur soit propre. C'est donc bien dans cette mosaïque de territoires naturels ou aménagés, de territoires conquis ou disputés, de territoires perdus ou imaginaires, que se situe le travail d'histoire et de mémoire.

Cette idée de territoire, les diverses manifestations de la mémoire l'associent à l'identité particulière qu'elles cherchent à faire mieux reconnaître, à construire et à rendre légitime. Il n'est ainsi pas étonnant qu'elles produisent des lieux qui marquent territorialement leur action<sup>25</sup>. Quant à l'histoire, c'est tout un travail de multiplication des perspectives qui lui revient, en fonction de l'espace et du temps, par les jeux d'échelles de l'espace, du temps et de la société, pour tenter de construire le récit complexe et contrasté d'une histoire humaine de tous.

Ce type de réflexion est développé dans le dossier du présent volume du *Cartable de Clio*<sup>26</sup>. Le cours sur la modernisation des Alpes a évoqué la région tessinoise comme lieu de passage à travers la chaîne alpine. Il a ainsi mis en évidence, dans un lieu particulier comme le Piottino – la frontière méridionale du Gothard –, une superposition de temporalités reliées chacune à des espaces, plus ou moins vastes, concernés par des échanges. Le colloque de Palerme sur la Méditerranée comme «mer au milieu du monde» a ouvert de son côté la réflexion historique, et sa dimension littéraire, sur de plus vastes espaces, rendant ainsi bien plus

21. Voir Antoine Prost, «Comment l'histoire fait-elle l'historien?», *Vingtième Siècle*, N° 65, Paris: Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp. 3-12.

22. Jan Assmann distingue la mémoire biographique, celle pour laquelle existent encore des témoins ou leurs descendants directs, de la mémoire culturelle, portant sur des faits plus anciens. Voir *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, trad. it., Turin: Einaudi, 1997 (édition originale 1992). La même problématique se retrouve partiellement dans un autre ouvrage du même auteur: *Moïse l'Égyptien*, tr. fr., Paris: Aubier, 2001 (édition originale 1998).

23. Voir Alain Legardez et Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions socialement vives*, Issy-les-Moulineaux: ESE, 2006.

24. Nous nous référons ici à un article synthétique qui dresse un utile bilan de la question: Stefano Maggi, «Fra storia locale e storia sociale. Appunti per lo studio del territorio», *Storia e Futuro*, N° 16, mars 2008, disponible sur [www.storiaefuturo.com/it/numero\\_16/percorsi/7\\_storia-sociale-territorio-1162.html](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_16/percorsi/7_storia-sociale-territorio-1162.html)

25. C'est l'idée des fameux «lieux de mémoire» [Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris: Gallimard, 1984-1992]; mais ils devraient à leur tour être l'objet d'une déconstruction et d'une analyse critique pour éviter de leur faire jouer une fonction de relégitimation des affirmations identitaires, fut-elle la plus intelligente qui soit.

26. À propos du cours sur *La modernisation des Alpes* et du colloque *Méditerranée: la mer au milieu du monde*, voir les divers comptes rendus et contributions dans les pages suivantes de ce volume.

complexe encore la réflexion sur la territorialisation de l'histoire et de la mémoire. Il a également introduit des formes originales de territoires en évoquant les îles, les archipels des Caraïbes, marqués par la créolisation des cultures et l'incertitude de l'avenir. Interrogeant la centralité ancienne de la Méditerranée, il a posé en même temps, autour d'un double sens, un problème de traduction fort intéressant: cette mer au milieu du monde, «*in mezzo al mondo*», est-elle ainsi le véritable centre de ce monde ou se trouve-t-elle simplement immergée parmi ses océans et ses terres?

Examiner dans quel territoire s'inscrit le récit de l'histoire que l'on construit est donc loin d'être anodin; comme ne le sont pas non plus les modalités de mise en relation d'autres espaces et d'autres territoires, quels qu'ils soient, avec ce récit.

### **Un récit historique qui parte d'un espace pour le relier au monde**

Quels territoires, mais aussi quels rapports au territoire, peuvent-ils donc être mis en relation avec l'histoire de la Suisse?

Une vision plutôt conservatrice possible consisterait à mettre en évidence son caractère alpin et sa centralité géographique dans le continent européen pour nourrir, parmi d'autres, le mythe d'une Suisse des quatre bassins et des quatre cultures. Elle serait alors une nation multiculturelle et plurielle de l'intérieur, mais dont l'existence ne serait possible qu'en garantissant son indépendance et sa capacité de se défendre contre les dangers extérieurs.

Une option plus ouverte mènerait en revanche à considérer, dans la moyenne durée, le poids et le rôle du conservatisme dans la construction moderne de la nation helvétique, en particulier sous l'influence des petits cantons ruraux. Elle donnerait par

exemple l'occasion d'examiner cette Constitution fédérale qui ne les a pas marginalisés quand bien même ils ont été les perdants du conflit<sup>27</sup> qui a provoqué et permis son émergence en 1848.

Quoi qu'il en soit, le rapport entre villes et campagnes est à prendre en compte dans les conflits politiques et sociaux qui ont fait la Suisse telle qu'elle est. Par ailleurs, le morcellement du territoire helvétique a non seulement provoqué une forme de fédéralisme à l'échelle cantonale, mais il a aussi donné un poids prépondérant à la commune dans l'organisation des institutions politiques et des liens sociaux. Pensons, par exemple, à cette clause constitutionnelle qui a situé pendant longtemps le droit d'assistance dans la seule commune d'origine de la personne concernée.

Il serait pourtant réducteur d'enfermer le récit historique dans des aspects aussi particuliers. L'histoire humaine n'est pas réduite à ces micro-échelles en tant que telles et l'intérêt de l'histoire locale réside dans sa capacité de nous fournir des exemples concrets et immédiats susceptibles d'incarner des faits qui prennent du sens, et parfois un autre sens, dans des espaces plus larges. En outre, la Suisse est née au cœur de l'Europe parce que son émergence s'inscrivait alors dans la dynamique des alliances et des confrontations observables à l'échelle de tout le continent. Elle est née aussi d'une rupture politique située chronologiquement au «printemps des peuples» qu'elle fut la seule, en 1848, à faire déboucher sur une modernisation politique durable. Mais comment donner à voir ces sens qui émergent par le jeu des échelles spatiales? L'histoire de la Suisse, l'histoire construite à partir de la Suisse, ne prend vraiment tout son sens qu'en étroite relation avec l'histoire de l'Europe et

27. La guerre du Sonderbund de 1847 qui a mis fin à une brève tentative de sécession de quelques cantons catholiques conservateurs.

avec celle du monde. Elle implique de considérer avec attention sa dimension économique, très externalisée, qui l'a très tôt reliée à d'autres espaces plus lointains. Elle nécessite un travail critique sur les différentes présences de la société suisse à l'échelle planétaire.

Ces quelques considérations permettent aussi d'affronter un problème qui n'a guère trouvé de solution satisfaisante pour l'instant. Que ce soit dans un plan d'études, dans un manuel ou dans une programmation de l'histoire scolaire, faut-il en effet séparer complètement un récit national d'un récit plus général? Faut-il plutôt insuffler des moments et des apports d'histoire spécifiquement nationale dans le cadre d'un enseignement global de l'histoire? Ou faut-il au contraire s'en tenir à une histoire nationale qui serait prolongée ici et là par quelques liens avec de l'histoire générale? Certes, dans d'autres contextes nationaux, une histoire centrée sur la richesse du patrimoine immédiatement disponible ou sur un récit général, souvent européo-centré, mais aussi fortement inspiré du roman national, constitue une manière de gérer plus ou moins le problème. Mais ce n'est pas le cas en Suisse. Et quoi qu'il en soit, cela ne paraît pas très satisfaisant.

Ce constat plaide ainsi pour la construction de plans d'études et de ressources scolaires d'histoire qui partent bien d'un contexte territorial à partir duquel poser des questions aux sociétés du passé, proches ou lointaines, en tissant des liens et en promouvant tout un effort de décentration. Il nous invite, par exemple, à considérer les mythes fondateurs d'une manière comparative, pour donner à voir leur existence dans de nombreux contextes et territoires. Il nous rappelle qu'il n'est désormais plus possible de considérer la traite négrière comme un thème qui ne concernerait pas la Suisse depuis qu'un ouvrage a mis au jour le rôle de

financiers helvétiques dans ce trafic<sup>28</sup>. Ce qui vaut sans doute également pour la colonisation. Il nous pousse à inscrire la guerre du Sonderbund de 1847, avec la Constitution de 1848, ou encore la grève générale de 1918, dans leur contexte international, en se demandant toutefois pourquoi ces deux moments de rupture dans l'histoire nationale sont aussi peu mis en évidence par l'historiographie traditionnelle, alors qu'ils prennent tellement de sens à une échelle plus vaste, débordant les frontières nationales. Il encourage aussi à examiner de près les fluctuations économiques ressenties par les populations en fonction de plusieurs échelles spatiales. Et de fait, une tragédie humaine dont la portée est aussi universelle que la Shoah ne se transmet pas forcément de la même manière d'un contexte territorial à l'autre. C'est donc bien une histoire, non pas de la Suisse, mais une histoire à partir de la Suisse, qu'il faudrait tenter de mieux concevoir.

Les enjeux de société du temps présent, qu'ils soient politiques, économiques ou humanitaires, tournent beaucoup autour des fonctions de l'État-Nation et de la perception de l'altérité. Du coup, les trois questions fondamentales qui sont posées à l'histoire enseignée – celle de savoir si elle privilégie la construction identitaire ou une vision partagée du destin commun de l'humanité; celle qui consiste à voir dans quelle mesure elle affronte des problèmes que ses modes de pensée permettent de résoudre; et enfin celle de la place des questions dites socialement vives, en particulier mémorielles, dans ses contenus et ses activités – prennent d'autant plus d'importance. Elles visent à définir l'apport de l'histoire à l'école en termes de connaissances, de pensée critique et de

28. Thomas David *et al.*, *La Suisse et l'esclavage des Noirs*, Lausanne: Antipodes, 2005.



posture citoyenne. Dans ce contexte, il n'est pas anodin que des ouvrages d'histoire suisse soutenus par les médias aient choisi à ce point de ne pas trop parler des constats de la Commission d'experts internationaux présidée par Jean-François Bergier, d'éviter par conséquent ce qui est chaud et fait débat pour privilégier des mythes nationaux, et fondateurs, revivifiés et préservés de toute démarche critique.

L'histoire, pourtant, la vraie histoire que nous ont décrite Marc Bloch et d'autres auteurs de référence, n'est pas faite pour être lisse et ne se confond pas avec la mythologie. Appliquée à un territoire national, elle n'est pas faite pour le rendre insipide et gommer toutes les contradictions à travers lesquelles il s'est construit. En tant qu'éducation à la «problématicité»<sup>29</sup> du monde et de ses espaces,

elle vise au contraire à relier et à comparer, à mettre en évidence des points communs et des différences, à percevoir des continuités temporelles et des transformations, à inscrire les identités affirmées dans leurs propres histoires de migrations et de stabilisations. C'est là un moyen de rendre possible et de favoriser un dialogue des mémoires et une vision plurielle des passés du présent qui mènent à construire du lien social. C'est aussi une piste, en ce qui concerne l'histoire, pour tenter de donner à voir cette «saveur des savoirs» qui a été si bien évoquée par Jean-Pierre Astolfi<sup>30</sup>. Et si ce n'est peut-être pas complètement dans l'air du temps, ce n'en est pas moins la raison d'être de l'histoire comme discipline de sciences humaines et sociales! ♦

29. Selon une formule de Walter Panciera et Andrea Zanini, in *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Florence: Le Monnier, 2006.

30. Voir Jean-Pierre Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Rouen: Publications de l'Université, 2005; *Savoirs et histoires*, actes de deux colloques internationaux en éducation (Rouen, mai 2006), colloque 1: «Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation», *Penser l'éducation*, hors-série, Rouen: Publications de l'Université, 2007; et «Trois questions à Jean-Pierre Astolfi», *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 6, 2006, pp. 142-144.

# Modernisation des Alpes ou déclin de la civilisation alpine?

Raffaello Ceschi, ancien directeur des Archives d'État du Tessin, Bellinzona

## Les Alpes: un bastion de l'archaïsme?

En 1901 ont été publiés les trois grands volumes intitulés *La Suisse au XIX<sup>e</sup> siècle*, une sorte de bilan des progrès intervenus au cours du siècle à peine conclu, qui contenait un chapitre dédié aux us et coutumes de la Suisse romande dans lequel l'auteur, Alfred Gobet, accordait une certaine attention à la vie des *fruitiers*, les fromagers des Alpes de Fribourg et Vaud, pour indiquer qu'ils restaient réfractaires, ou retardataires, en marge de la modernité:

«Ce type a-t-il changé? A-t-il subi la grande loi qui transforme tout? Non. Malgré sa qualité d'électeur et le service militaire qui le force à séjourner chaque année, pendant quelques semaines, parmi les humains, il ne se modifie guère ou ne se transforme que lentement.»<sup>1</sup>

Environ cinquante ans plus tôt, au Tessin, un inspecteur scolaire avait prophétisé qu'il aurait fallu au moins un siècle pour amener

1. *La Suisse au XIX<sup>e</sup> siècle*, ouvrage publié par un groupe d'écrivains suisses sous la direction de Paul Seippel professeur à l'École polytechnique fédérale, Lausanne et Berne, 1901; la citation provient du vol. III, p. 490.

ces habitants sauvages et arriérés du val Verzasca à la civilisation moderne.

D'après ces témoignages du XIX<sup>e</sup> siècle, les Alpes opposaient donc un bastion d'archaïsme et de résistance à l'avancée de la modernité. Mais un naturaliste tessinois avait rencontré en 1850, parmi des pâturages perdus et isolés de haute montagne, à la frontière des Grisons, un berger qui parlait couramment le français et connaissait Paris et ses monuments, ainsi que d'autres villes, parce qu'il y passait les hivers comme vendeur de châtaignes. Et, vers 1870, un alpiniste de Bâle trouva dans un alpage éloigné du Valmaggia un fromager solitaire qui parlait couramment l'anglais et le français, ayant été par deux fois en voyage par le monde et en Californie<sup>2</sup>. À la fin du siècle, le géographe français Élisée Reclus notait qu'au Tessin...

2. Pour ces deux derniers témoignages: Luigi Lavizzari, *Escursioni nel Cantone Ticino*, Lugano, 1863. L'auteur a rencontré le berger de Semione sur le plateau de la Greina en 1850. Walter Bernoulli, «Streifzüge im Gotthard- Adula- und Tessingebiet», *Jahrbuch des Schweizer Alpenclub*, 7<sup>e</sup> année, 1871-1872, pp. 137-138. Bernoulli avait trouvé refuge dans une petite cabane alpine de Zotto, dans la région de Robiei. C'est aussi en 1871 qu'un autre alpiniste de Bâle, un certain Hofmann-Burkhardt, avait trouvé hospitalité sur l'alpage de Cadagno, dans le val Piora, parmi des hommes qui étaient allés à Paris et en Californie, «Vierzehn Tage im Excursionsgebiet», *Jahrbuch...*, *op. cit.*, pp. 103-104.

« en voyageant dans les vallées les plus reculées des hautes montagnes, l'étranger a plus d'une fois la surprise de s'entendre interpeller dans sa langue. »<sup>3</sup>

De telles rencontres d'excursionnistes avec des montagnards polyglottes et experts du monde n'étaient pas une rareté. Maints ressortissants des Alpes syncretisent les aspects archaïques de leur civilisation et la modernité de certaines composantes urbaines. La réalité est donc complexe, et le thème de notre réflexion nécessite en préalable une explicitation des concepts et une reconnaissance des espaces.

## Deux définitions : Alpes et modernisation

*Alpes*: « Il n'y a dans les Alpes rien de constant que leur variété » (H. B. de Saussure, *Voyage dans les Alpes*)

Les Alpes sont une chaîne de montagnes avec des formes, des sols, des espaces et des climats tellement variés que leur seule unité réside dans la continuité de l'arc et dans la verticalité imposée à ceux qui y vivent, causant difficultés et fatigues dans les déplacements. Les habitants forment ainsi une véritable mosaïque d'économies, de sociétés, de cultures et de conditions politiques différentes qui permettent d'intéressantes enquêtes comparatives, mais qui imposent une grande prudence dans la recherche des aspects communs ou des dynamiques générales. Dans le monde alpin, la modernisation s'exprime avec de notables variations et des déphasages entre les montagnes ouvertes et celles qui sont fermées, entre les hauts plateaux d'altitude et les grandes vallées longitudinales, entre les versants rocheux escarpés

et les contreforts plus doux des collines. Le canton du Tessin est une petite entité sur le versant méridional et c'est depuis plusieurs siècles un corridor de transit entre le sud et le nord de l'Europe.

Si les Alpes sont un concept polysémique, la modernisation, elle, est un concept un peu ambigu. J'ai choisi, parmi beaucoup d'autres, une brève définition soulignant la globalité et la rapidité de la transformation.

*Modernisation*: « Ensemble de développements globaux qui se sont combinés pour produire un bond en avant dans l'organisation et l'expérience humaines. » (Christophe A. Bayly<sup>4</sup>)

Le titre de ma contribution signale toutefois d'emblée que la transformation subie par le monde alpin peut être observée selon des perspectives opposées : comme accès à la civilisation moderne, alignement sur les autres aires avancées, participation au monde global, c'est-à-dire ouverture, évolution, vitalité ; ou comme une intrusion ou une agression qui génèrent régression, désagrègement et mort. Sur le plan des valeurs, la clé de lecture peut donc varier de l'optimisme au pessimisme, de l'espoir au regret.

La notion de modernisation a été adoptée par des sociologues et des économistes pour remplacer celle de progrès, trop liée au XIX<sup>e</sup> siècle et trop chargée de contenus idéologiques, ou alors pour éviter celle de révolution technique et industrielle, trop associée au textile et au charbon. Le débat a émergé dans le champ historiographique autour des années 1970 et a été inauguré dans un certain sens par une œuvre qui n'avait rien d'historique. En 1944, Karl Polanyi publie aux États-Unis son essai *La grande transformation*<sup>5</sup>.

4. *La naissance du monde moderne. 1780-1914*, Paris: L'Atelier et Le Monde Diplomatique, tr. fr., 2006.

5. Karl Polanyi, *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, tr. fr., Paris: Gallimard, 1983.

3. Cité par Ivano Fosanelli in « Gea/Le Globe », N° 23, 2007, p. 20. Ouvrage de référence: Élisée Reclus, *Nouvelle géographie universelle*, 19 volumes, Paris, 1876-1894.

L'œuvre affirmait que, pour les sociétés européennes en général et pour le monde paysan en particulier, le capitalisme de l'époque industrielle, caractérisé par l'économie de marché, avait renversé les rapports entre société, économie et politique, avec des coûts sociaux énormes et douloureux. C'était une critique radicale de l'optimisme capitaliste selon lequel il incombait désormais à la politique de rendre le progrès économique « socialement tolérable » et de « protéger la société » contre les bouleversements produits par l'économie, puisque ceux-ci non seulement brisaient les rapports humains, mais menaçaient en plus d'anéantir l'environnement naturel. La « grande transformation », c'est-à-dire la modernisation, laissait donc un territoire dévasté derrière elle.

En 1965, une première tentative de synthèse de l'histoire démographique et sociale a été publiée en Angleterre, qui se référait aux recherches de démographie historique les plus récentes pour sonder en quelque sorte les thèses de Polanyi, mais sans les citer directement. L'auteur, Peter Laslett, l'avait intitulée *Un monde que nous avons perdu*<sup>6</sup>. Il étudiait les changements introduits en Angleterre par la révolution industrielle et établissait une sorte de compte des pertes et profits par rapport à l'époque précédente. Le titre est devenu fameux parce qu'il laissait entendre que l'avènement de la modernité avait provoqué des pertes considérables, mais l'auteur préférait ne pas en tirer de conclusions définitives et se demandait jusqu'à quel point l'image d'un monde antérieur plus humain et plus harmonieux correspondait à la réalité. Il en concluait que le fait de reconnaître l'urgence d'un tel questionnement « menait aussi à commencer d'évaluer autrement la place que nous occupons dans le temps, et pas seulement cela ».

6. Peter Laslett, *Un monde que nous avons perdu*, tr. fr., Paris: Flammarion, 1969.

La notion de modernisation a également été mobilisée, en tant que valeur clairement positive, dans le beau livre de l'historien américain Eugen Weber, *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale. 1870-1914*<sup>7</sup>. L'auteur démontrait que, grâce aux nouvelles techniques agricoles, grâce à l'école élémentaire, grâce au service militaire et aux progrès de la médecine, les paysans français avaient échappé au spectre de la faim, amélioré leurs conditions de vie et d'hygiène et étaient devenus des citoyens, c'est-à-dire des individus non plus sauvages, mais civils. Ils étaient passés d'une existence quasiment sauvage et frustrée à une vie authentiquement moderne et ils étaient enfin sortis d'un univers magique pour entrer dans le monde de la rationalité.

### **Étapes et modalités de la modernisation dans les Alpes: de l'anticipation au retard**

Le discours sur les Alpes est toutefois plus compliqué qu'il n'y paraît, dans la mesure où elles étaient déjà « modernes » avant même la modernité. Il est, en réalité, admis par le sens commun des historiens que les Alpes ont été pendant des siècles une région avancée de l'Europe, et même à certains égards à l'avant-garde. Les populations alpines du Moyen Âge avaient élaboré et su préserver des formes efficaces de gouvernement autonome et des modes efficaces de gestion communautaire du territoire et de ses ressources. Elles ont, à l'époque moderne, connu des taux d'alphabétisation supérieurs à ceux des populations de plaine. Grâce aux migrations, elles ont participé de manière précoce à la culture urbaine. Les élites alpines se sont insérées activement au sein de l'économie et dans les trafics internationaux les plus

7. Tr. fr., Paris: Fayard, 1983.

lucratifs. Il suffit de rappeler que Chiavenna a été définie comme la « Londres des Alpes » ; qu'à Brigue une puissante famille de marchands et d'entrepreneurs, les Stockalper, qui étaient en relation avec toute l'Europe, se montraient très actifs ; que dans la Suisse italienne du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'entrepreneur Martino Soldati pouvait diriger ses commerces de sucre, d'épices et de produits coloniaux, avec leurs ramifications au plan international (d'Amsterdam à Londres, Barcelone, Cadix, etc.), depuis Olivone, dans le val Blenio, mais aussi investir des biens fonciers en Lombardie, financer des échoppes de café ou de chocolat dans des villes lointaines. Même une famille nichée dans la branche latérale d'une vallée, les Pedrazzini de Campo Vallemaggia, était capable, au XVIII<sup>e</sup> siècle, de partager avec profit les affaires et les sentiments familiaux entre trois pôles bien distincts : le petit village de montagne où elle gérait le bureau local d'un réseau de crédit, quelques villes d'Allemagne où elle tenait des magasins pour le commerce de tissus, de quincaillerie, d'épicerie, etc., et enfin la Lombardie où elle avait des intérêts dans l'agriculture.

Les Alpes étaient donc un territoire qui générait un esprit d'entreprise diversifié et à large spectre, ce qui nous permet d'affirmer qu'il fut une aire avancée par rapport aux plaines du Moyen Âge, du XIII<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle ; qu'il fut encore une région parfaitement en phase avec l'Europe entre le XV<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle, avant d'entrer dans une phase de ralentissement, de retard et de régression au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Voir passer les trains n'est pas forcément modernisateur !

La modernisation des Alpes se présente donc comme un processus en deux mouvements : avec la déstructuration d'un système économique et social principalement causée par des transformations externes, d'une

part ; avec la construction d'un nouveau système économique et social qui ramène les Alpes au standard de l'Europe, d'autre part. Des populations qui avaient raté le train au XIX<sup>e</sup> siècle remontent donc sur le convoi en pleine course, mais laissent sur le quai une partie de leurs bagages.

La modernisation est un processus global dans lequel interagissent diverses formes de transformation :

- une transformation économique – qui revient, surtout dans les Alpes, à l'avènement des chemins de fer et du tourisme, et à l'exploitation de l'énergie hydroélectrique, avec quelques tentatives d'implantation industrielle ;
- une transformation sociale – qui signifie, dans les Alpes, une participation aux bénéfices produits par la science médicale et par la diffusion de l'hygiène, une moindre vulnérabilité face à la crise alimentaire ou aux disettes, ainsi qu'une amélioration du confort de la vie matérielle ;
- une transformation politique et culturelle – qui se concrétise, dans les Alpes, par les réformes agraires, l'école publique et obligatoire comme facteur essentiel de « civilisation » de la population, l'affirmation des pouvoirs centraux sur les périphériques avec un affaiblissement de l'autonomie communale, celle de la pleine et entière propriété privée sur des propriétés communes comme les alpages, les bois ou les pâturages, et contre les droits d'usage communautaire comme les pâturages généraux ou les « vaines pâtures ». L'instrument juridique de la modernité est ainsi le Code civil.

Ces distinctions, soulignons-le, sont proposées par commodité ; mais toutes ces transformations sont fortement reliées les unes aux autres et ont des dimensions multiples ; par exemple, les réformes agraires sont un fait politique avec des incidences

économiques, sociales et culturelles qui sont évidentes.

Comment les populations alpines ont-elles accueilli ces différentes formes de modernisation? Nous allons examiner ici les dynamiques novatrices dans la Suisse italienne et identifier les comportements et les réactions de la population.

### **La modernisation politique: école obligatoire et réforme agraire**

Commençons avec la modernisation politique entamée au cours des premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle.

L'école publique obligatoire, qui devait civiliser les «sauvages» des montagnes, ne s'est affirmée que dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, quand les pouvoirs politiques interdirent le travail des enfants alors que les parents acceptaient dorénavant pour leurs enfants la priorité de l'instruction sur le travail jusqu'à 12 à 14 ans. Et cette école publique de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est devenue l'ambassadrice de la nouvelle hygiène dans les sociétés de montagne.

Les réformes agraires ont interdit la «vaine pâture»; elles ont encouragé la division et la culture (autant que possible) des pâturages communs, et aussi imposé la mesure des biens fonciers, la certification de la propriété et le cadastre. Elles ont introduit au début du XX<sup>e</sup> siècle une recomposition de la propriété foncière qui restait, dans les montagnes, émiettée en une myriade de petits morceaux dispersés. Elles ont encore imposé les lois forestières pour une gestion rationnelle et protectrice du patrimoine naturel.

Les réformes agraires et forestières ont donné lieu à des résistances farouches et prolongées parce qu'elles touchaient (sans être les seules) au système agro-sylvo-pastoral traditionnel et en ignoraient les principes. Pire encore, elles ont contribué à bouleverser

l'ancienne civilisation pastorale fondée sur de délicats équilibres entre la densité démographique humaine, la taille des troupeaux, les espaces disponibles pour le pâturage ou encore les formes migratoires saisonnières en relation avec les rythmes de l'activité pastorale. De fait, les résistances se sont éteintes à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avec le déclin de cette ancienne culture pastorale.

Mais il ne faut pas croire que les populations alpines étaient prisonnières de leurs anciennes coutumes. Elles les ont défendues quand cela leur convenait. Prenons au Tessin un exemple qui paraît éclairant.

En plein XIX<sup>e</sup> siècle, une tentative de bonification de la seule grande plaine non cultivée encore disponible, la plaine de Magadino, dans le but de la transformer en véritable «grenier du Tessin», a échoué. Pourquoi cet échec? La bonification s'est enlisée parce que plusieurs communautés montagnardes avaient le droit de faire paître leurs bovins en hiver dans cette plaine marécageuse et souvent inondée; et les besoins de l'élevage ont prévalu sur ceux de la culture des céréales. Ce fut une victoire de la tradition sur la modernité, de la montagne sur la plaine. Mais ces mêmes communautés de montagne, qui sont propriétaires et vendeuses de bois, sont entrées en guerre contre les vieux usages de prélèvement dans les rivières ou dans le lac Majeur des troncs brisés au cours de la flottaison, échoués ou qui ne portent pas la marque de reconnaissance d'un marchand. Dans ces circonstances, les montagnards traditionnels se sont alliés avec les marchands de bois des plaines, avec les capitalistes modernes, en invoquant la liberté de commerce contre les prélèvements ancestraux de bois échoué, dénoncés comme illicites, comme du vol.

## **La modernisation économique : chemins de fer, tourisme et exploitation de l'énergie hydroélectrique**

La conquête ferroviaire des Alpes s'est accomplie à partir de 1870, et très rapidement. Le passage du Gothard a été inauguré en 1882, celui du Simplon en 1906, celui du Lötschberg en 1913.

Elle a été précédée, au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, par une phase d'incertitude et d'hésitation ; d'une part, parce que le système des routes avait été rénové dans les premières décennies du siècle et que la Suisse possédait un réseau routier tellement moderne et efficient qu'il faisait douter de la pertinence économique de constructions ferroviaires aussi coûteuses que difficiles : c'était là d'ailleurs l'une des conclusions du rapport des experts anglais qui avaient été interpellés par le Gouvernement suisse en 1850 pour connaître le potentiel ferroviaire du pays ; d'autre part, parce que le volume des transports par route dans les Alpes de personnes et de marchandises était tellement modeste, par rapport à la capacité à venir du chemin de fer, que cela suscitait bien des doutes sur la rentabilité économique de l'entreprise. L'innovation ferroviaire exigeait donc un pari audacieux sur l'avenir.

Les populations alpines ont accueilli avec intérêt la nouveauté ferroviaire, aussi bien la grande artère internationale que ses ramifications locales secondaires qui pénétraient les vallées. Seule la corporation des transporteurs de montagne uranais a manifesté son opposition et ses craintes en exposant des banderoles de deuil au passage du train inaugural du Gothard, signalant par ce geste que le contrôle et la gestion du Gothard avait désormais échappé aux populations alpines après des siècles de monopole.

Le chemin de fer a modifié la géographie des implantations dans les vallées alpines qu'il traverse, créé une nouvelle territorialité et généré du tourisme. Le chemin de fer et le

tourisme se servent et se stimulent l'un l'autre. La ligne du Gothard est devenue elle-même objet de tourisme, au même titre que les premières lignes à crémaillère (Rigi, Jungfrau, etc.) qui ont anticipé ou accompagné la construction des transalpines et donné à la Suisse une position pionnière dans le tourisme ferroviaire et les techniques de construction.

## **Le tourisme alpin et ses apories : conserver et bouleverser**

Vers 1880, un étrange touriste anglais, l'écrivain et spécialiste d'art populaire Samuel Butler, crut avoir trouvé au Tessin la vallée vraiment idéale :

« D'un côté, je désirais une vallée alpine idéale ; d'habitude, les hautes vallées sont trop étroites, et n'ont pas de terrain plat, ou si peu [...]. Une vallée idéale devrait avant tout se trouver dans une région où l'on parle italien ; elle devrait avoir un fond lisse et herbeux, parfaitement plat, d'une largesse, disons, de ni beaucoup plus, ni beaucoup moins de cent cinquante yards, et un demi-mille de longueur. Un ruisseau devrait y couler en bavardant avec quelques mares où se refléteraient les montagnes alentours. Elle devrait avoir trois ou quatre beaux mélèzes, ou des pins, éparpillés ici ou là, et pas plus. Elle devrait être tout à fait fermée, et de l'industrie humaine ne devrait y apparaître qu'un ou deux chalets, ou une chapelle et un pont, mais pas de terre travaillée. »<sup>8</sup>

Que cherchaient les touristes de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans les Alpes ? Ils cherchaient à

8. Samuel Butler, *Alpi e santuari del Cantone Ticino*, tr. it., Locarno : Daddò, 1984, p. 126. L'édition originale anglaise avait été publiée en 1881 sous le titre *Alps and Sanctuaries of Piedmont and the Canton Ticino*.

s'évader de la modernité et un antidote aux désagréments de la civilisation industrielle. De ce point de vue, les Alpes paraissent une réserve de nature, d'authenticité, de salubrité, d'harmonie, d'altérité et d'aventure contre la vie urbaine artificielle et frénétique, l'homogénéité, la pollution.

Le tourisme a un rapport ambivalent avec le monde alpin : il cherche l'exotique et le primitif, mais avec les commodités et le confort des contextes urbains, plus ou moins. Il transforme en outre le territoire en paysage et les traditions en folklore. Deux romans bien connus de l'époque présentent de manière symptomatique les termes extrêmes de la mythologie touristique alpine et de ses apories : *Heidi* (1880-1881), de Johanna Spyri, qui est le manifeste de l'authenticité alpine ; et *Tartarin sur les Alpes* (1885), d'Alphonse Daudet, qui se veut la désacralisation humoristique de l'authenticité, puisque tout ce que le touriste admire et expérimente n'y est que fiction, artifice, mystification, avec de fausses pastourelles, des montagnards factices et des frissons d'alpinistes irréels. Là où arrive le tourisme, tout devient faux. Et l'on connaît bien, en effet, les conséquences autodestructives de l'excès de succès touristique.

Je ne vais pas m'étendre sur ces aspects. Mais je note seulement au passage quelques aspects qui valent aussi pour le contexte alpin tessinois :

- Les populations accueillent favorablement le tourisme et s'y adaptent avec facilité : elles acceptent sans résistance apparente la folklorisation de leur culture et la muséification de leur habitat, et savent même en tirer profit. Déjà avant le chemin de fer, des entrepreneurs locaux ont ouvert au sommet des vallées tessinoises des hôtels et des pensions qui offraient une « cure d'air » et un peu d'animation, mettaient à disposition des guides et des porteurs pour les excursionnistes, alors

que les femmes et les enfants cueillaient des fleurs et des baies pour les offrir aux vacanciers. Des témoignages intéressants de cette époque pionnière nous sont fournis par des comptes rendus publiés dans les annuaires des différents clubs alpins qui ont justement émergé à ce moment-là.

- Cette saison du premier tourisme ferroviaire et de la « cure d'air » s'est rapidement effacée au moment de la Première Guerre mondiale et a laissé derrière elle les vestiges d'une brève prospérité. La moyenne et haute Léventine offre aujourd'hui encore la vision mélancolique d'une nécropole hôtelière disséminée entre Faido et Airolo.

- Le tourisme alpin est en transformation permanente ; il a colonisé différents territoires et repeuplé quelques régions de haute valeur. Les communautés locales, même celles réputées les plus traditionalistes, ont assimilé sans résistance la culture touristique, accueilli l'urbanisation et se montrent aujourd'hui encore disposées à utiliser tous les artifices technologiques pour préserver les rentrées touristiques hivernales mises en difficulté par le changement climatique ; elles soutiennent des aventures immobilières et des infrastructures postmodernes (comme à Andermatt), ou alors, si elles s'opposent à des projets considérés comme trop avant-gardistes, comme le complexe hôtelier de Mario Botta à Celerina, elles le font au nom d'une image touristique affirmée comme plus conforme et plus appréciable. La logique touristique procure même aux Alpes l'hybridation de l'agritourisme.

### **L'exploitation de l'énergie hydroélectrique : des micro-centrales aux macro-implantations**

L'exploitation de l'énergie hydroélectrique a été le grand espoir des Alpes au seuil du XX<sup>e</sup> siècle puisqu'elle transformait en



énergie l'abondance des eaux et les grandes dénivellations du territoire.

Dans le canton du Tessin, l'exploitation de l'énergie hydroélectrique est passée par trois étapes.

La première étape a commencé autour de 1890 avec la construction de plusieurs petites implantations financées par des entrepreneurs privés, des coopératives ou des communes pour actionner un funiculaire, amener la lumière électrique dans les hôtels voire dans les maisons et les étables des villages de montagne. L'énergie était produite par un usage local, l'engagement financier était modeste, l'impact sur l'environnement très limité et l'innovation technologique compatible avec la tradition puisque la centrale hydroélectrique est une variante évoluée de l'ancien moulin dont elle exploite les mêmes lieux.

La deuxième étape a suivi au début du XX<sup>e</sup> siècle avec la construction de quelques centrales hydroélectriques de moyenne dimension pour l'industrie ayant choisi une implantation alpine (Bodio) et pour l'électrification de la ligne ferroviaire du Gothard rendue nécessaire par la pénurie de charbon au cours de la Première Guerre mondiale (l'électrification de la ligne Erstfeld-Bellinzona commence en 1915 et se termine en 1920). L'énergie était donc encore utilisée sur le territoire même qui la produisait, et en partie à son avantage.

La troisième étape s'est engagée après la Seconde Guerre mondiale avec la construction de gigantesques implantations et l'emploi de capitaux considérables entre 1950 et 1966. Elle accompagne les trente années de fort développement économique en Europe et mène à la colonisation hydroélectrique de tout le Tessin alpin avec un impact traumatisant sur l'environnement pastoral: de gigantesques barrages ont noyé et submergé des pâturages et des établissements de

montagne, asséchant rivières et vallées. L'énergie produite alimente la croissance industrielle et urbaine de la Suisse septentrionale. Les populations alpines vivent ce dernier bouleversement de leur territoire entre de brèves espérances et de profondes désillusions: elles ressentent le coup de grâce qui vient d'être porté à leur ancienne civilisation («notre sang de bergers et de paysans n'est pas prêt pour ce tournant») et tentent d'y opposer un peu de résistance contre les «barons» de l'énergie électrique qui les ont dépouillées et lésées de leurs droits. Et si les grands travaux hydroélectriques ont ouvert quelques routes dans les hautes vallées, et procuré quelques entrées fiscales, leur épopée a soustrait aux populations alpines le contrôle de leurs propres eaux et les a poussées à la subordination et à la marginalité. Le destin des Alpes se décide désormais en dehors, ailleurs<sup>9</sup>.

### **La modernisation sociale et de la vie matérielle: la radio et la baignoire**

Au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, un chimiste célèbre affirmait que «la mesure de la civilité d'un État [était] le savon»<sup>10</sup>. Un siècle plus tard, en 1950, le gouvernement du canton du Tessin a commandé une enquête sur les conditions hygiéniques des logements de 256 communes, pour un total de 21 000 foyers familiaux. L'enquête a révélé que seuls 10 % des habitations disposaient d'une douche ou d'une baignoire. Une inspection ultérieure (1958) d'environ 2000 logements de montagne mit en évidence des conditions de vie encore pires:

9. Sur ces questions, voir Raffaella Ceschi, «I paesaggi idroelettrici del cantone Ticino: costruzione e percezione» et Bruno Donati, «Una comunità di montagna confrontata con i grandi lavori idroelettrici: Valmaggia 1943-1973», tous les deux in *Le giornate di Robiei. Paesaggio ed energia tra passato, presente e futuro*, Caveragno-Locarno: Fondazione Valle Bavona, 2005.

10. Justus von Liebig, *Chemische Briefe*, 1844.

« Des situations vraiment inimaginables ont été constatées : des familles de dix personnes ou davantage encore disposant de seulement deux pièces, des logements avec de toutes petites pièces sans fenêtre, des maisons avec des toits laissant couler l'eau de toutes parts, des personnes forcées de dormir sous des escaliers, sur des terrasses, dans de petits vestibules. D'une manière générale, on a constaté l'absence absolue de services hygiéniques : des maisons privées d'eau potable, de WC. »

Une décennie avant, on avait compté environ 5800 habitations de montagne qui avaient urgemment besoin d'un assainissement et 3900 autres d'interventions moins urgentes<sup>11</sup>.

Il ne me semble pas que la recherche historique se soit beaucoup occupée de la culture matérielle des populations alpines de l'époque la plus récente. Pour les Alpes tessinoises, on ignore par exemple quand ont été posées des vitres aux fenêtres des maisons (la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle?), quand ont été introduits des poêles économiques ou des cuisinières dans les habitations, et quand sont enfin apparus les services hygiéniques modernes. Il est toutefois établi que la modernisation de la vie quotidienne est récente, qu'elle est intervenue en dernier, pratiquement après la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, sans doute avec un retard considérable par rapport aux zones urbaines : en 1940, l'ethnologue Max Gschwend avait constaté que dans le val Verzasca, l'usage de la brosse à dents et du dentifrice était rarissime, mais peut-être y a-t-il eu dans les montagnes d'autres régions singulièrement plus innovatrices alors que d'autres sont

restées des îlots reculés qu'il serait intéressant d'identifier<sup>12</sup>.

En revanche, si, en 1950, les 10 % seulement des familles tessinoises disposaient d'une douche ou d'une baignoire, 65 % de l'économie domestique possédait un appareil radiophonique, et avait déboursé pour cela à peu près ce que lui aurait coûté l'installation d'une baignoire avec un chauffe-eau à bois. Les transmissions radiophoniques commencèrent au Tessin vers 1935, et en 1940 déjà, 40 % des familles avaient acquis une radio. Ces données renversent la hiérarchie du nécessaire et de l'utile, et accordent à un moyen de communication, ou plutôt d'information rapide, une priorité sur beaucoup d'instruments indispensables à l'amélioration de la vie matérielle quotidienne : l'homogénéisation culturelle est donc intervenue beaucoup plus rapidement que l'accès aux commodités matérielles. Ces données sont utiles pour qui veut comprendre les modes et les étapes de la modernisation dans les contextes alpins.

### Un bilan provisoire

Je tente de résumer quelques réflexions en guise de conclusion :

- La modernisation est un processus composite et déphasé selon les régions : dans les Alpes, il s'étend pratiquement de la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle à une bonne partie du XX<sup>e</sup> siècle. Il se fonde, de fait, avec la mondialisation qui a accompagné toutes les transformations décisives.
- La modernisation des Alpes a marqué le passage d'une exploitation extensive et légère de très vastes territoires à un usage intensif et lourd d'espaces limités : de grandes aires colonisées par des siècles de travail humain

11. Raffaello Ceschi, *La radio ai montanari*, « Archivio storico ticinese », N° 117, juin 1995, pp. 25-34 ; *id.*, *Geschichte des Kantons Tessin*, Frauenfeld, Stuttgart et Wien : Huber, 2003, le chapitre intitulé « Eintritt in die Moderne ».

12. Max Gschwend, *Das Val Verzasca*, Aarau : H. R. Sauerländer, 1946. L'enquête avait été effectuée entre 1940 et 1941.

sont redevenues sauvages, se sont transformées en bruyère ou en forêt. Et le paysage apprécié par le tourisme se dégrade et disparaît avec un tel ensauvagement.

- Les populations alpines ont montré, en général, de l'ouverture et de la disponibilité à l'égard des diverses formes de modernisation, mais avec des manières et des rythmes d'assimilation différenciés et propres à chaque région. La seule modernisation qui a « failli » dans plusieurs régions, et notamment dans le canton du Tessin, est celle de l'agriculture de montagne.

La modernisation a, de toute manière, bouleversé l'organisation communautaire des populations alpines; elle a liquidé l'ancienne culture pastorale des Alpes et réduit les espaces de l'autonomie locale.

Des résistances se sont manifestées contre la déprédation des eaux pour des usages hydroélectriques, et se manifestent aujourd'hui contre les corridors alpins de transit international exposés à des charges environnementales très lourdes.

- Les Alpes sont devenues inquiètes et « tristes ». La Convention des Alpes, l'Initiative des Alpes, en Suisse; la création d'instituts transnationaux alpins et d'autres initiatives ou mouvement de protection du territoire alpin démontrent l'ampleur et la montée de la perception de la fragilité, de la vulnérabilité et de la valeur, non seulement économique, de ce grand et merveilleux écosystème. Sans doute l'amère considération exprimée par l'historien allemand Wolfgang Reinhard à propos de la domination de l'homme sur la nature peut-elle être appliquée au contexte alpin: « Pour l'environnement, l'extinction dudit *Homo sapiens* serait de toute manière la meilleure solution. »<sup>13</sup> S'il ne convient pas d'appeler de ses vœux la disparition de l'espèce humaine, la solution serait alors à chercher dans le respect, la retenue, la modération, ainsi qu'une attention humble et circonspecte. ♦

Traduction de Charles Heimberg

13. Wolfgang Reinhard, *Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie*, Munich: C. H. Beck, 2004, p. 42.

# Modernisation et changements démographiques dans le monde alpin, 1870-1930\*

Luigi Lorenzetti, Laboratoire d'histoire des Alpes,  
Université de la Suisse italienne, Mendrisio

À l'instar d'autres sociétés dites « périphériques », le rapport du monde alpin avec la modernisation représente un terrain d'étude stimulant dans la mesure où il permet de visualiser, avec des tons plus marqués que d'autres, les antagonismes et les heurts entre les processus locaux et les processus globaux, ainsi que leurs répercussions sur le plan des équilibres socioéconomiques et territoriaux. Les logiques des sociétés alpines sont, en effet, plus contrastées que celles des sociétés directement impliquées dans la « production de la modernisation », d'où l'importance d'une observation qui permette de mieux en cerner les contenus et les origines de ces contrastes.

Valable pour la sphère sociale et économique, cette observation est certainement pertinente aussi pour la sphère démographique qui, par sa nature, est l'un des reflets les plus immédiats de la réalité socio-économique d'un territoire. Dans cette perspective, dans les pages qui suivent, on essaiera d'illustrer les répercussions de la modernisation sur la démographie de l'espace

alpin, notamment dans sa dimension territoriale et dans celle des comportements collectifs.

## Modernisation et évolution du peuplement du monde alpin

### *Les dynamiques de la croissance démographique à l'époque de la modernisation : le double visage des Alpes*

Les changements démographiques constituent un indicateur majeur des transformations historiques d'un territoire, surtout au moment où la rupture des équilibres « traditionnels » met en jeu la capacité d'élaborer de nouveaux mécanismes de régulation sociale. Avant la phase transitionnelle (à savoir la fin du XIX<sup>e</sup> siècle), les Alpes sont caractérisées par un régime démographique de basse pression (faible natalité et faible mortalité)<sup>1</sup> qui répercute les divers mécanismes de la régulation malthusienne en œuvre dans

\* Article réalisé dans le cadre du projet financé par le Fonds national suisse : « Tra montagna e piano: economie regionali, famiglie e mercati in Vallese, Ticino e Valtellina (1850-1930) », (projet n. 101512-109384).

1. P. Paolo Viazzo, *Comunità alpine. Ambiente, popolazione, struttura sociale nelle Alpi dal XVI a oggi*, Bologne: Il Mulino, 1990, pp. 117-128.

l'espace alpin<sup>2</sup>. Les conséquences sur les rythmes de la croissance démographique sont explicites: au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, la population de l'arc alpin ne s'accroît en moyenne que de 2‰ par an (de 4,4 à 5,3 millions d'habitants), alors que la croissance moyenne annuelle du reste du continent atteint 4,5‰ (de 125 à 195 millions d'habitants).

Le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle représente pour les Alpes un tournant majeur. L'entrée en contact avec la modernisation industrielle modifie en profondeur leurs équilibres et leurs rapports avec les territoires et les économies qui les entourent tout en alimentant leur croissance démographique. Ainsi, entre 1870 et 1950, la population alpine passe de 7,8 à 10,8 millions d'habitants, soit un accroissement moyen annuel de 4,1‰. Les causes de cette croissance sont multiples: le développement urbain, notamment des pôles alpins bénéficiant d'une bonne accessibilité et reliés aux aires industrielles du continent; l'essor de régions industrielles entraînant des flux d'immigration; l'essor du tourisme de la Belle Époque<sup>3</sup>.

En dépit de ce résultat, il importe de relever que la croissance démographique de l'aire alpine demeure inférieure à celle enregistrée par les huit États auxquels elle appartient (+5,2 ‰). On peut donc dire qu'au cours de cette époque les Alpes acquièrent un caractère de périphérie démographique, leur poids relatif diminuant par rapport au reste des pays dans lesquels elles se situent. En même temps, une observation plus

détaillée des parcours démographiques régionaux révèle de fortes disparités entre l'aire alpine orientale (en gros les Alpes autrichiennes et allemandes et la partie orientale des Alpes italiennes), où la population s'accroît de près des deux tiers, et l'aire occidentale (en gros les Alpes françaises et la partie occidentale des Alpes italiennes) qui subit la perte d'un dixième de sa population; un écart qui s'explique par les meilleures conditions économiques de la partie orientale, bénéficiant à la fois de meilleures liaisons entre les vallées, d'une croissance urbaine plus soutenue et de l'essor précoce de l'industrie touristique fondée sur un modèle fortement polycentrique<sup>4</sup>.

### **Évolution démographique, contrastes et invariants: trois cas régionaux**

Si le double visage de l'évolution démographique de l'arc alpin durant l'époque de la modernisation économique ne semble faire de doutes, il n'en reste pas moins que de nettes différences semblent se manifester entre des régions relativement proches et aux caractéristiques territoriales, historiques et socioéconomiques assez proches.

La comparaison de trois réalités régionales – les cantons suisses du Valais, du Tessin et la province italienne de Sondrio – illustre assez bien cette remarque et laisse entrevoir les multiples facteurs entrant en jeu dans la définition des parcours démographiques régionaux. Au seuil de la modernisation économique (soit vers 1870), la taille démographique des trois régions est à peu près similaire<sup>5</sup>. Dans les décennies suivantes, toutefois, les rythmes de la croissance

2. *Ibid.*, pp. 235-288. Pour le cas suisse, cf. Anne-Lies Head-König, « Malthus dans les Alpes: La diversité des systèmes de régulation démographique dans l'arc alpin du XVI<sup>e</sup> au début du XX<sup>e</sup> siècle », in Martin Körner et François Walter (éds), *Quand la montagne aussi a une histoire. Mélanges offerts à Jean-François Bergier*, Bern/ Stuttgart/Vienne: Paul Haupt, 1996, pp. 361-370; P. Paolo Viazzo, *Comunità alpine...*, *op. cit.*  
3. Walter Bätzing, *Le Alpi. Una regione unica al centro dell'Europa*, Turin: Bollati Boringhieri, 2005, p. 351.

4. *Ibid.*, pp. 351-353.

5. En cette année (1870), le Valais compte environ 97 000 habitants, le Tessin en compte 121 500 et la province de Sondrio environ 117 000.

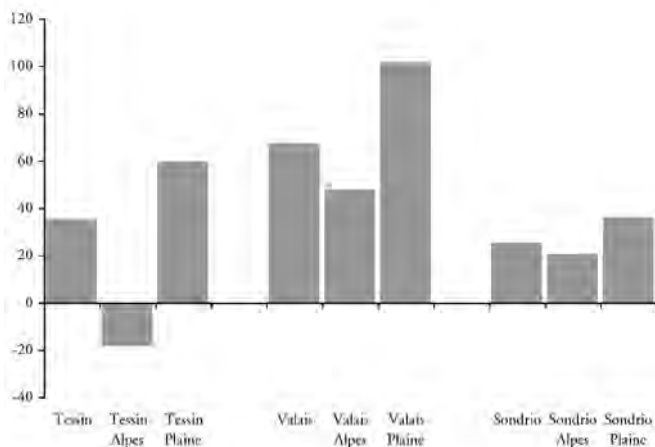


FIG. 1. VARIATION DE LA POPULATION DES COMMUNES DU VALAIS, DU TESSIN ET DE LA PROVINCE DE SONDRIO D'APRÈS LEUR ALTITUDE ENTRE 1850 ET 1930 (EN %)

distinguent assez nettement le Valais des deux autres régions. Ainsi, entre 1870 et 1930, la population valaisanne s'accroît de 41 %, alors que celle tessinoise n'augmente que de 31 % et celle de la province de Sondrio de 19 %.

L'absence de données synthétiques sur l'évolution économique des trois régions empêche de corréler de manière pertinente leur évolution démographique au parcours de leur croissance économique. Il n'en reste pas moins que le rythme différentiel de la croissance démographique des trois régions semble aller de pair avec celui de l'économie industrielle, celle valaisanne étant celle qui enregistre le développement le plus soutenu grâce notamment à l'arrivée, au cours de la première décennie du XX<sup>e</sup> siècle, des grands établissements de l'industrie hydroélectrique et électrochimique. La rapide croissance industrielle valaisanne est néanmoins loin de polariser le tissu démographique du territoire cantonal. En effet, comme dans la province de Sondrio, la croissance démographique positive concerne à la fois les communautés de montagne et celles de plaine. Au Tessin, en revanche, seules les communautés de plaine enregistrent une hausse démographique, celles des vallées alpines subissant une

croissance négative qui dans certaines communes se traduit par un véritable processus de dépeuplement (cf. Fig. 1).

Bref, la modernisation industrielle des aires alpines – touchant surtout le bas des vallées – est loin de donner lieu à des mouvements systématiques de dépeuplement des communautés montagnardes, dans le Valais et dans la province de Sondrio l'économie rurale et la pluriactivité permettant d'absorber leur croissance démographique. Il en va différemment au Tessin où les caractéristiques morphologiques de son territoire et celles de sa structure économique favorisent l'émergence, dès le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle, de mouvements de dépeuplement parmi les communautés alpines les plus isolées.

Ces tendances se répercutent directement sur la distribution de la population dans les trois régions. En effet, au Tessin, les rythmes différentiels très accentués de la croissance démographique se traduisent par une concentration de plus en plus aiguë de la population dans les communautés de plaine. En Valais et en province de Sondrio, en revanche, la distribution territoriale de la population demeure stable, aucun mouvement de concentration ne se manifestant entre le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et 1930 (cf. Tab. 1).

TAB. 1. PROPORTIONS CUMULÉES DE POPULATION DISTRIBUÉE EN QUARTILES DANS LES CANTONS DU VALAIS, DU TESSIN ET DANS LA PROVINCE DE SONDRIO, 1850 ET 1930

	Valais		Tessin		Sondrio	
	1850	1930	1850	1930	1850	1930
Q1	6,1	5,3	8,8	5,1	7,2	6,8
Q2	18,5	16,2	23,7	15,4	23,0	22,6
Q3	39,6	37,2	45,8	33,0	48,0	47,0
Q4	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

En d'autres mots, le processus de concentration des activités productives qu'accompagne l'industrialisation et caractérisant la modernisation économique des trois régions n'a donné lieu à des dynamiques de concentration démographique que dans le cas tessinois. Ailleurs, la diffusion de la pluriactivité (surtout en Valteline) et l'accroissement des mobilités journalières internes (notamment en Valais) ont vraisemblablement assuré la stabilité du tissu démographique-territorial local.

### Modernisation et comportements démographiques

Volet non secondaire de la théorie de la modernisation, le modèle de la transition démographique a été mis au point pour décrire et expliquer les changements des comportements démographiques répercutant (ou accompagnant) les transformations induites par la croissance économique et l'avènement de la société industrielle. D'après ce modèle – élaboré dans les années 1930 par Adolphe Landry<sup>6</sup> et repris plus récemment par Jean-Claude Chesnais<sup>7</sup>, au cours de la modernisation économique, les sociétés expérimentent une baisse (plus ou moins décalée dans

le temps) des niveaux de natalité et de mortalité qui amène le régime démographique d'un d'équilibre de « haute pression », à un équilibre de « basse pression ». Cette transition serait favorisée (voire même induite) par la croissance économique qui, en améliorant les niveaux de vie, aurait permis une diminution des niveaux de mortalité puis, par un mécanisme de régulation, un ajustement à la baisse des niveaux de la natalité mise en œuvre par la diffusion du contrôle des naissances. En découvrant la multiplicité de ses parcours<sup>8</sup>, ainsi que la complexité des facteurs explicatifs de son enclenchement (vraisemblablement moins liés aux variables économiques qu'à celles de nature sociale et culturelle<sup>9</sup>), les recherches démographiques ont aussi mis en évidence la variété des chronologies de la transition et son caractère diffusif à partir des foyers (sociaux et territoriaux) de transition précoce.

Comment situer, donc, la transition démographique du monde alpin par rapport aux principaux cheminements des pays européens? Nous ne disposons pas d'études de portée générale qui permettent de répondre

6. Adolphe Landry, *La révolution démographique. Etudes et essais sur les problèmes de la population*, Paris: INED, 1982 (1934).

7. Jean-Claude Chesnais, *La transition démographique. Etapes, formes, implications économiques*, Paris: PUF, 1986.

8. Pour une synthèse, cf. René Leboutte, « La transition démographique dans les mutations globales des sociétés occidentales des 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles », in Dominique Tabutin et al. (dir.), *Transitions démographiques et sociétés. Actes de la Chaire Quetelet 1992 Louvain-la-Neuve 15-17 septembre 1992*, Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant, 1995, pp. 9-32.

9. Cf. Ansley J. Coale et Susan Cotts Watkins (éds), *The decline of fertility in Europe*, Princeton: Princeton University Press, 1986.

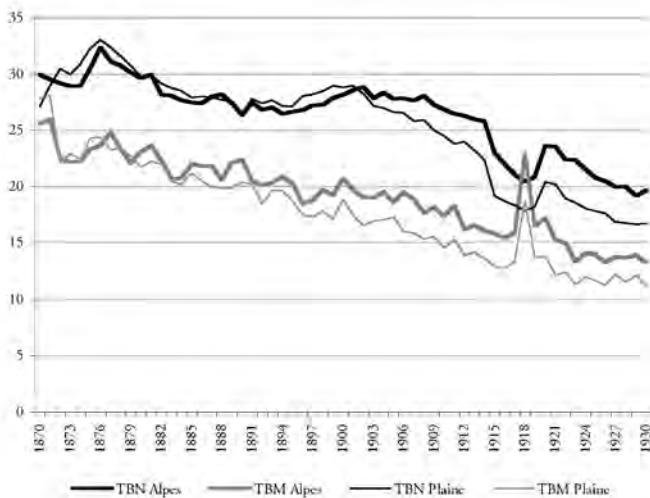


FIG. 2. ÉVOLUTION DE LA NATALITÉ (TBN) ET DE LA MORTALITÉ (TBM) DANS LES CANTONS ALPINS ET LES CANTONS DE PLAINE, 1870-1930 (EN ‰)

Cantons alpins: Uri (UR), Schwytz (SZ), Obwald (OW), Nidwald (NW), Glaris (GL), Grisons (GR), Valais (VS), Tessin (TI), Appenzell Rh.-Int. (AI), Appenzell Rh.-Ext. (AR). Cantons de plaine: Zurich (ZH), Berne (BE), Lucerne (LU), Zoug (ZG), Fribourg (FR), Soleure (SO), Bâle-Ville (BS), Bâle-Campagne (BL), Schaffhouse (SH), Saint-Gall (SG), Argovie (AG), Turgovie (TG), Vaud (VD), Neuchâtel (NE), Genève (GE).

à cette question. D'autre part, tout en disposant de nombreuses informations concernant les niveaux de la fécondité à l'échelle régionale, nous sommes encore dépourvus d'indicateurs homogènes inhérents aux niveaux de la mortalité (et de la mortalité infantile) permettant une comparaison à l'échelle régionale pour l'ensemble de l'arc alpin. Tout en n'étant pas représentatif de l'ensemble de l'espace alpin, le cas suisse permet néanmoins quelques considérations sur les caractéristiques de la transition démographique dans une portion des Alpes.

### **Les Alpes suisses: une transition démographique retardée**

À partir du dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'au premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle, les cantons alpins de la Confédération enregistrent une baisse significative des niveaux de mortalité et de natalité. Néanmoins, le mouvement a lieu avec un certain retard par rapport au reste du pays, notamment des cantons les plus industrialisées et urbanisées (cf. Fig. 2). Il s'ensuit qu'en 1920, les taux de mortalité des cantons alpins dépassent d'environ un quart ceux des cantons de

plaine. Il en va de même pour la natalité: entre 1900 et 1917, les taux dans les cantons alpins fléchissent d'un quart (-25%) alors que dans les cantons de plaine la baisse dépasse un tiers (-36%)<sup>10</sup>.

Ces tendances témoignent d'un certain retard des régions alpines par rapport aux régions de plaine dans le processus transitionnel sans qu'on puisse l'attribuer, pour le moment, à des causes économiques (en particulier à une pénétration plus tardive de la modernisation industrielle) ou à des causes socioculturelles (nous savons, en effet, que les régions protestantes ont été pionnières dans le contrôle des naissances).

### **La transition de la mortalité**

Du point de vue démographique, pour mieux cerner les dynamiques transitionnelles, il importe d'en reconstituer ses composantes, notamment celle inhérente à la mortalité et les facteurs qui peuvent rendre compte du retard alpin par rapport au reste du pays.

10. Luigi Lorenzetti, « Transizione della mortalità e regolazione demografica: le Alpi svizzere dal 1880 al 1910 », *Popolazione e Storia*, N° 2, 2002, pp. 17-35.



**TAB. 2. QUOTIENTS DE MORTALITÉ PAR CLASSE D'ÂGE (qx) DES DISTRICTS ALPINS SUISSES ET INDICES PAR ÂGE (SUISSE = 100)**

	qx 1900	qx 1920	Indice 1900	Indice 1920
0 an	0.142	0.104	96	120
1-4 ans	0.063	0.047	110	127
5-19 ans	0.056	0.047	118	117
20-29 ans	0.033	0.030	110	119
30-39 ans	0.042	0.039	108	122
40-49 ans	0.052	0.045	93	99
50-59 ans	0.095	0.076	92	91
60-69 ans	0.185	0.161	95	96
70+ ans	0.317	0.311	97	99

À cet égard, les recherches des dernières années ont mis en évidence la moindre mortalité dont bénéficiait le monde alpin par rapport aux régions de plaine<sup>11</sup>. Cet avantage, qui a perduré jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, était lié aux meilleures conditions alimentaires et hygiéniques des régions alpines qui, par ailleurs, étaient moins exposées aux maladies infectieuses et épidémiques (notamment les maladies infectieuses de l'enfance, le choléra et le typhus) par rapport aux régions de plaine et plus urbanisées du pays. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, toutefois, l'avantage des régions alpines s'atténue, laissant la place à une condition de désavantage dont les causes s'expriment à travers la structure de la mortalité par âge. En effet, entre 1900 et 1920 – soit la période centrale du processus transitionnel – la baisse la plus rapide de la mortalité s'enregistre parmi les enfants durant leurs premières années de vie (entre 0 et 4 ans révolus) et parmi les adultes âgés entre 50 et 69 ans (cf. Tab. 2).

Cela dit, la comparaison par rapport à la moyenne suisse (CH = 100) suggère qu'en 1920 la plus forte mortalité des districts alpins doit être imputée aux classes d'âge inférieures à 40 ans – en particulier aux âges

de l'enfance (0-4 ans) et de la première partie de la vie active (20-39 ans) – lorsque les taux sont d'environ 20% supérieurs à la moyenne nationale.

Le résultat met surtout en évidence deux phénomènes majeurs : d'une part, le retard du monde alpin dans le domaine de la lutte contre la mortalité infantile. Les progrès de la puériculture et de l'hygiène alimentaire de la petite enfance – rapides dans les régions urbaines dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle – se sont manifestés avec un certain retard dans les vallées alpines où, par ailleurs, la médicalisation de la naissance n'intervint qu'à partir des années 1930-1940. Ces différences se sont répercutées directement sur les niveaux de la principale cause de mortalité infantile, à savoir l'entérite. Ainsi, à l'échelle nationale, le taux de mortalité de cette pathologie fléchit, entre 1900 et 1920, de près de trois quarts (-73%), alors que dans les districts alpins la baisse n'atteint que -42%.

Le deuxième phénomène concerne la surmortalité alpine parmi les individus âgés de 5 à 39 ans. Ce résultat est assez surprenant dans la mesure où il met en cause le rôle de la tuberculose qui, à cette époque, représentait la principale cause de décès parmi ces classes d'âge. Faut-il remettre en cause l'idée de la montagne comme lieu de salubrité et d'efficacité thérapeutiques contre la TBC? Déjà dans les années 1870, diverses études

11. Cf. en particulier P. Paolo Viazzo, «Les modèles alpins de mortalité infantile», *Annales de démographie historique*, 1994, pp. 97-117.

médicales avaient mis en doute les avantages des milieux d'altitude et de l'air salubre des Alpes face à cette maladie. D'ailleurs, bien qu'en 1900 il existe en Suisse une relation négative assez nette entre la proportion d'individus habitant au-dessus de 1000 mètres d'altitude et le taux de mortalité par la tuberculose, dans divers districts montagnards du Tessin et des Grisons les niveaux de mortalité de la TBC étaient égaux, voire même supérieurs, à la moyenne nationale. Ni les carences des conditions de logement, ni la présence de sanatorium dans plusieurs localités de montagne ne semblent pouvoir entièrement expliquer ce résultat qui doit, donc, tenir compte d'une autre variable, à savoir la migration qui exposait de nombreux travailleurs des vallées alpines à l'infection lors de leurs séjours dans les villes des plaines. Le retour dans leurs villages d'origine favorisait, par ricochet, la diffusion de l'infection parmi les membres de leurs ménages<sup>12</sup>. Bref, de manière paradoxale, la maladie de la modernisation urbaine et industrielle a pénalisé aussi les régions qui en sont restées le plus à l'écart.

### **La modernisation des comportements reproductifs**

D'après le modèle transitionnel, la diffusion du contrôle des naissances représente un indicateur majeur dans le cheminement de la modernisation économique et sociale. En ce sens, le retard dans la diffusion du contrôle des naissances dans l'aire alpine serait le reflet de leur retard dans le processus de modernisation.

Les indicateurs de fécondité rangent les régions alpines helvétiques dans le peloton de queue dans le processus de diffusion du

contrôle des naissances. Ainsi, en 1920, la fécondité légitime ( $I_g$ ) des districts alpins est d'un tiers supérieure à celle des districts de plaine. L'absence d'analyses globales empêche de tirer toute conclusion générale sur les causes du retard du monde alpin dans l'adoption du contrôle des naissances. Le cas du Valais, analysé par Didier Chambovay, esquisse néanmoins diverses réponses qui, sans avoir une valeur globale pour l'ensemble de l'espace alpin helvétique, fournissent d'utiles indications<sup>13</sup>. Ainsi, parmi les résultats les plus significatifs, il importe de souligner le rôle des modes de production (saisie à travers le pourcentage de femmes actives sur le marché du travail), ainsi que le degré d'urbanisation (saisi par le pourcentage de personnes vivant dans les habitats de plus de 2000 personnes). Ces corrélations, qui s'esquissent aussi à l'échelle de l'ensemble des districts alpins suisses semblent corroborer le paradigme transitionnel attribuant aux variables économiques le rôle moteur des transformations des comportements reproductifs. Il importe, toutefois, de tenir compte des effets de colinéarité se manifestant entre les différentes variables. En effet, les régions de baisse précoce de la fécondité sont à la fois les régions connaissant la modernisation économique la plus avancée et celles où la laïcisation de la société et l'ouverture aux courants d'idées les plus novateurs est la plus forte, de sorte que toute distinction entre ces variables et leur lien de causalité est du moins délicate. En tout cas, d'après l'analyse statistique, sur l'ensemble de la période transitionnelle, la constellation la plus explicative de la baisse de la fécondité est celle unissant les facteurs culturels et idéologiques

12. Luigi Lorenzetti et Véronique Meffre, « La transition sanitaire dans les Alpes suisses: les aspects démographiques du retard (1880-1920) », in *Histoire des Alpes – Storia delle Alpi – Geschichte der Alpen*, N° 10, 2005, pp. 233-250.

13. Cf. Didier Chambovay, *Le déclin de la fécondité dans le canton du Valais. La transformation des comportements face à la procréation dans une région des Alpes suisses du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à la Seconde Guerre mondiale*, Lausanne, 1992 (Thèse non publiée).

(sécularisation), géographiques (altitude) et économiques (intégration des femmes dans la vie active du secteur secondaire). Le poids relatif de ces facteurs varie toutefois au cours du temps et même leur influence réciproque se modifie en fonction de l'évolution historique.

## Conclusion

De nombreuses études ont essayé de définir les répercussions de la modernisation sur l'espace alpin. Les évaluations sont très différentes l'une de l'autre, même si, d'une manière générale et dans une perspective socio-économique, la plupart des auteurs semblent s'accorder sur l'idée d'un bilan plutôt négatif, les coûts et les désavantages dépassant les effets positifs<sup>14</sup>. Ce bilan, certainement pertinent à l'échelle macroéconomique, se nuance lorsqu'on affine l'observation en adoptant une échelle d'analyse plus ponctuelle

et si on renonce à considérer la modernisation comme un processus univoque, dominé par le conflit avec les valeurs et les modes de vie «traditionnels». Ce type d'approche, qui s'est traduite par une série d'analyses sur la sphère sociale, économique et culturelle<sup>15</sup>, semble trouver d'autres validations dans la sphère démographique. Ainsi, les dynamiques territoriales de la population de l'espace alpin durant la première phase de la modernisation sont loin de répercuter les dynamiques propres de la modernisation, notamment celles de la spécialisation territoriale et de la concentration démographique. D'autre part, si le retard du monde alpin (du moins du suisse) dans le processus transitionnel ne semble pas faire de doute, il importe de tenir compte des effets de l'intégration dans la modernisation véhiculant des phénomènes (par exemple la tuberculose) presque étrangers jusque-là au monde alpin. ♦

14. Guglielmo Scaramellini, «Fattori di integrazione e processi di composizione e di scomposizione regionale. Possibili applicazioni alle Alpi, secoli XVIII-XX», in Luca Mocarrelli (dir.), *Tra identità e integrazione. La Lombardia nella macroregione alpina dello sviluppo economico europeo (secoli XVII-XX)*, Milan: FrancoAngeli, 2002, pp. 89-105.

15. Cf. notamment les divers articles dans la revue *Histoire des Alpes – Storia delle Alpi – Geschichte der Alpen*, N° 12, 2007, Traditions et modernités – Tradition und Modernität. D'autres réflexions encore in Daniel J. Grange (dir.), *L'espace alpin et la modernité. Bilans et perspectives au tournant du siècle*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2002, et Fausto Piola Caselli (dir.), *Regioni alpine e sviluppo economico. Dualismi e processi d'integrazione (secoli XVIII-XX)*, Milan: FrancoAngeli, 2003.

# Des signes de la modernité : électrification et éclairage

Marco Marcacci, historien, Lumino

La diffusion de l'électricité, en particulier de l'éclairage électrique, peut être considérée comme un indice de la modernité, de sa diffusion et de sa réception au sein du monde alpin. Du reste, l'industrie hydroélectrique a été, avec le tourisme et les chemins de fer, et souvent en liaison étroite avec eux, l'une des principales formes de modernisation économique et de transformation du paysage alpin au cours du XX<sup>e</sup> siècle.

L'histoire de l'électrification, de l'éclairage public, de la production et de la distribution de l'électricité se prête d'ailleurs fort bien à des activités didactiques à l'échelle locale ou régionale. On trouve des sources importantes dans les archives communales, ainsi qu'une documentation abondante dans la presse locale et régionale, sans oublier les signes qui sont toujours lisibles sur le territoire même.

La recherche historique confirme que l'électrification, et l'éclairage électrique en particulier, sont strictement associés au bien-être et au confort. L'avènement et l'accroissement de l'éclairage ont été stimulés par les élites politiques, par l'industrie ainsi que par la société et les communautés locales, parce que la lumière électrique était perçue comme un signe de progrès et de modernisation ; l'électrification apparaissait comme un atout

technologique destiné à rendre plus facile et agréable la pratique de différentes activités, de travail comme de loisir<sup>1</sup>.

L'éclairage électrique n'a pas échappé non plus à des usages esthétiques ou symboliques, par ses effets sur le paysage comme dans l'aménagement urbain (par exemple à travers l'éclairage de monuments). La lumière artificielle était en effet perçue comme une métaphore du progrès et du bien public, selon un schéma idéologique bien connu.

L'électrification du monde alpin a donc été une forme de modernisation étendue et irréversible, dont on peut retracer l'histoire à l'échelle régionale ou locale, et dont les signes importants sont également lisibles sur le territoire et inscrits dans l'environnement bâti.

1. Nous renonçons dans ce texte à un appareil de notes développées. Sauf autre indication, les données et les analyses sont tirées de Peter Zumthor, Ivan Beer et Jon Mathieu (dir.), *Di quanta luce ha bisogno l'uomo per vivere e di quanta oscurità?*, Zurich/Bologne: Hochschulverlag & Editrice compositori, 2005; Marco Marcacci, *Paesaggio notturno indotto e paesaggio notturno inscenato*, « Archivio Storico Ticinese », N° 138, 2005, pp. 255-294; Hansjürg Gredig et Walter Willi, *Unter Strom. Wasserkraftwerke und Elektrifizierung in Graubünden 1879-2000*, Coire: Casanova, 2006.

## L'avènement de l'électricité (1879-1914)

L'électrification en Suisse commence dans les Alpes. La première ampoule s'allume au cours de l'été 1879 à l'hôtel Kulm de Saint-Moritz, dans les Grisons, pour le confort de la clientèle aisée de l'établissement de la famille Badrutt. L'éclairage électrique se répand ensuite, par un double mouvement, soit dans les villes (Lausanne en 1882, Lucerne en 1886, Genève en 1887, Berne et Fribourg en 1891, Zurich en 1892), soit dans des stations touristiques des Alpes (Maloja en 1884, Davos et Tarasp en 1886, Interlaken en 1888, Klosters en 1889).

Au Tessin, les premières localités à se doter d'installation pour la production et la distribution de l'éclairage électrique sont Faido (1889) et Airolo (1890), deux bourgades de la Léventine, auxquelles le chemin de fer du Gothard ouvrait des perspectives touristiques. Le mouvement touche en même temps les villes du canton qui, jusque-là, avaient été éclairées au gaz : Bellinzone en 1891, Lugano en 1892 et Muralto (Locarno) en 1893. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, plusieurs localités passent à l'éclairage électrique, tandis que le canton autorise les premières concessions hydroélectriques à des fins industrielles. Dans un autre canton alpin, les Grisons, le processus est analogue : si, jusqu'en 1889, seules sept localités étaient munies d'éclairage électrique, douze autres s'y ajoutent entre 1890 et 1899, et encore vingt-sept autres entre 1900 et 1909. Entre-temps, à Campocologno, dans la vallée de Poschiavo, surgit en 1907 l'une des plus grosses centrales électriques d'Europe, destinée à fournir de l'énergie aux usines textiles de la Lombardie.

Parmi les promoteurs de l'électrification dans la région alpine, on trouve dans cette première phase les hôteliers, désireux d'assurer tous les comforts modernes à leur clientèle,

mais aussi d'autres acteurs. D'abord des artisans, en particulier les propriétaires de moulins, scieries ou petites usines mécaniques qui utilisaient la force hydraulique pour faire tourner leurs machines ; ceux-ci exploitent la possibilité de produire, sans gros investissements, de l'énergie électrique qu'ils vendent aux habitants et aux autres artisans ou boutiquiers du village pour l'éclairage ou pour d'autres usages artisanaux et industriels. Ont joué un certain rôle également des sociétés coopératives, créées pour équiper un village ou une bourgade d'un réseau de distribution de l'énergie électrique ; ce fut notamment le cas à Faido, première localité tessinoise à avoir introduit l'éclairage électrique.

Au début du siècle s'affirment des sociétés privées ou des services municipaux, créés dans le but de desservir plusieurs localités. Cette tendance a été favorisée au Tessin par une loi de 1907 sur la « municipalisation des services publics » : dans le but de favoriser la diffusion de l'énergie électrique, les sociétés électriques, municipales ou privées, avaient le droit de conclure avec les communes des accords de longue durée leur assurant le monopole de la fourniture de l'énergie électrique (« *convenzioni di privativa* »).

Déjà au cours des premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, les principales sociétés électriques constituent leur zone de distribution homogène, jusqu'à couvrir l'ensemble du Tessin. Il s'agit des usines municipales de Lugano (presque tout le Sottoceneri) et Bellinzone (dans le district homonyme), ainsi que d'une société privée (Società elettrica sopracenerina) de Locarno, qui desservira la région de Locarno et les vallées supérieures. Ce n'est que dans les villages les plus reculés des vallées tessinoises que des usines électriques autonomes résisteront plus longtemps.

Plusieurs facteurs ont favorisé la diffusion de l'éclairage électrique au Tessin, comme

dans d'autres cantons alpins. D'une part, le développement du tourisme et les standards de confort qui y étaient liés; d'autre part, la volonté de faire profiter l'ensemble de la collectivité d'une énergie propre, toujours disponible et d'usage multiple (éclairage, chauffage, force motrice, etc.).

L'électrification était ainsi célébrée, surtout par les sociétés électriques, comme un facteur de modernité, une source de bien-être individuel et collectif, créant ainsi une sorte d'émulation entre les communes. Celles qui n'avaient pas encore leur réseau de distribution de l'électricité paraissaient de plus en plus pauvres, mais surtout honteusement arriérées.

L'avènement de l'éclairage électrique était parfois accompagné de manifestations publiques, avec discours et images qui célébraient la modernité et le progrès, en jouant sur la métaphore de la lumière: «Bienvenue à la nouvelle lumière, bienvenue comme service public, bienvenue comme élément esthétique, bienvenue comme force qui éduque à l'amour du progrès et du beau», écrivait une feuille citadine au moment de l'inauguration de l'éclairage électrique à Bellinzzone en 1891<sup>2</sup>. En 1916, pour l'introduction de l'électricité dans le village de Castel San Pietro, fut imprimée une carte souvenir, avec l'image d'une jeune fille (la fée électricité) qui répand ses rayons bienfaisants sur le village et ses environs. On pourrait dresser un inventaire de ces «célébrations» villageoises accompagnant l'accès à l'électricité.

Un écrivain allemand, Paul Scheerbart, souhaitait même dans un texte de 1914 (*Glasarchitektur*), l'avènement d'une architecture de verre et de lumière électrique – par opposition à l'architecture «sale» des briques rouges noircies par le charbon des villes industrielles – et imaginait les montagnes

2. Plinio Grossi, *Le luci della città. Cento anni d'illuminazione elettrica nella Turrina*, Bellinzzone: Azienda elettrica comunale, 1991.

embellies par l'éclairage multicolore des édifices publics et privés.

Dès ces premières apparitions, l'électricité et ses nombreuses applications ont donc suscité un engouement pour la modernité de cette nouvelle source d'énergie, à quoi s'ajoutait cette valeur emblématique dont nous avons parlé: l'éclairage électrique comme signe de progrès, de confort et de bien-être.

En même temps, l'exploitation de l'énergie hydroélectrique se conformait à un cadre technologique et environnemental assez traditionnel. Pour les besoins strictement locaux, l'infrastructure déjà en place pour alimenter moulins ou scieries pouvait suffire; dans les autres cas, il fallait bâtir des centrales, mais rarement des bassins d'accumulation: les lacs naturels et de simples prises dans des torrents suffisaient.

### **L'électrification généralisée (1915-1945)**

La course à l'électricité, commencée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, dans les Alpes comme dans les villes, se généralise au cours des décennies suivantes. À la veille de la Première Guerre mondiale, les tramways urbains et les chemins de fer locaux étaient électrifiés; l'électrification du réseau des CFF débuta tout de suite après et il sera en grande partie achevé en 1939. Parallèlement, la possibilité de transporter l'énergie électrique sur de longues distances semblait ouvrir aux régions alpines la perspective de devenir les fournisseurs d'énergie pour l'ensemble du pays; mais elle éloignait en même temps l'espoir d'une industrialisation sur place.

Bien qu'il ait fallu attendre la deuxième moitié du siècle pour les grands travaux hydroélectriques dans les Alpes, la diffusion de l'électricité s'est poursuivie dans l'entre-deux-guerres, stimulée entre autres par une imposante promotion des sociétés produc-

trices et de distribution. Au cours des années 1930, presque toutes les localités tessinoises ont été approvisionnées en électricité; d'après une enquête de 1950, les 99,75 % des maisons tessinoises possédaient l'électricité.

L'énergie électrique était présentée comme une ressource nationale et glorifiée pour ses nombreux avantages: miser sur l'électricité signifiait donc conjuguer la modernité avec le patriotisme. La revue *L'Elettricità*, distribuée par les producteurs suisses d'électricité, vantait les nombreux avantages et les diverses applications de l'énergie électrique: pour cuisiner aisément, pour chauffer sans polluer ou pour éclairer sagement et sans danger; sans oublier d'autres applications, parfois surprenantes: du peigne électrique au son des cloches, de la traite des vaches à la culture des tulipes en hiver à Saint-Moritz, etc.

Comme par le passé, on faisait de l'électricité et surtout de la lumière électrique un usage symbolique pour souligner son potentiel de progrès, de civilisation et d'émancipation. «En ce qui concerne la lumière, l'électricité est fondamentale: l'obscurité est l'ennemie de la civilisation; la lumière est au contraire l'ennemie des méchants, de la maladie, de la saleté, de l'inaction, de l'hésitation et de la mélancolie.»<sup>3</sup>

«Liberté et égalité ont été les piliers de la Révolution française qui a montré à la civilisation européenne un nouveau chemin. Les tentatives de casser ses principes n'ont pas réussi. Aujourd'hui, grâce à l'électricité qui nous libère des tâches harassantes, le problème peut enfin être résolu», pouvait-on lire en 1937 dans la revue *L'Elettricità*, déjà citée.

Se répand également l'emploi de l'éclairage à des fins commémoratives ou promotionnelles. En 1929, la ville de Bellinzona accueille par exemple le Tir fédéral avec un déluge de lumière: éclairage décoratif des

principaux monuments, invitation aux habitants à éclairer avec faste leurs jardins et leurs maisons; quelques milliers d'ampoules ont même dessiné la silhouette d'un tireur à la carabine sur le flanc de la montagne qui surplombe la gare.

Dans les années 1930, plusieurs villes suisses ont célébré les «semaines de la lumière» à l'initiative des milieux touristiques et de ceux de la branche électrique. Une telle semaine a eu lieu à Lugano en 1934. L'éclairage particulièrement séduisant de nombreux bâtiments représentatifs de la ville et des montagnes avoisinantes était accompagné de spectacles, conférences et expositions sur le thème de la lumière et de l'électricité.

Mais, si on excepte ces mises en scène plutôt criardes, cette deuxième phase de l'électrification du pays n'a encore eu qu'un impact limité sur le paysage et n'a pas bouleversé le cadre de vie des vallées alpines. Les réalisations de certains architectes comme Nicolas Hartmann (1880-1956) aux Grisons sont considérées comme des exemples particulièrement bien réussis d'intégration des centrales électriques dans l'environnement alpin<sup>4</sup>.

### **Des grands travaux hydroélectriques à la pollution lumineuse (1945-2000)**

Mais il en a été autrement au cours des décennies suivantes avec un développement de l'industrie électrique qui a changé la géographie de nombreuses régions alpines et accéléré leurs transformations sociales et économiques. Les années 1950 et 1960 ont été celles des grands travaux hydroélectriques qui ont surtout touché le Valais, le Tessin et les Grisons: barrages gigantesques, bassins artificiels, centrales et réseaux de lignes à haute tension.

4. Leza Dosch, *Kunst und Landschaft in Graubünden. Bilder und Bauten seit 1780*, Zurich: Scheidegger & Spiess, 2001.

3. *L'Elettricità*, N° 1, 1934, p. 11 [trad.].

Le Tessin comptait encore en 1939 un seul lac artificiel, celui du Ritom (54 millions de m<sup>3</sup>), exploité par les CFF; après 1945, il en fut construit 18, pour une capacité de 398 millions de m<sup>3</sup>. Les travaux les plus importants ont concerné l'exploitation des eaux de la Maggia (1950-1956, 1963-1970) et du val Blenio (1956-1964); une œuvre gigantesque réalisée grâce au partenariat entre le canton du Tessin (minoritaire) et quelques grandes sociétés électriques privées et publiques du Plateau<sup>5</sup>.

L'attitude générale du Tessin, face au boom de l'industrie électrique, consistait à admirer cette entreprise titanesque et le défi technologique en manifestant de l'enthousiasme pour les avantages immédiats et de la confiance pour les retombées positives qu'on espérait à long terme. Ces attentes étaient énormes et multiples: places de travail et développement de nouvelles activités, repeuplement des vallées saignées par l'exode rural, modernisation des infrastructures et des voies de communication, recettes fiscales et, dans l'ensemble, accès du canton tout entier et de ses vallées alpines les plus reculées à un bien-être susceptible d'éloigner définitivement le spectre de la misère et du recul démographique.

Une minorité, très sensible à la sauvegarde du territoire et des traces d'une «civilisation alpine», mettait pourtant en garde contre le risque de brader une ressource essentielle comme l'eau (l'or bleu des Alpes), tout en sacrifiant irrémédiablement l'environnement et en détruisant des équilibres millénaires. La captation des eaux pour produire de l'énergie au bénéfice des pôles métropolitains de la Suisse équivalait à une saignée des vallées alpines, ainsi condamnées au dépérissement ou, au mieux, à survivre comme parc à touristes motorisés. Quelques décennies après, le bilan reste

5. Fernando Pedrini, «La storia idroelettrica del Cantone Ticino», in *L'elettricità nel Ticino*, Bellinzona: s. n., 1968, pp. 9-36.

mitigé: l'industrie hydro-électrique a contribué à améliorer les communications (routes, téléphériques) et les collectivités locales empoignent de bonnes redevances; en termes de places de travail, les retombées ont été au-dessous des espoirs et, dans bien des vallées alpines, on a l'impression d'avoir perdu le contrôle sur une ressource primordiale<sup>6</sup>.

Les forces modernisatrices qui ont misé sur l'électricité ont aisément eu le dessus, comme en témoigne entre autres l'accroissement rapide et spectaculaire de l'éclairage public. Entre 1950 et 2000, le nombre de «points lumières» dans les villages tessinois a été multiplié par quinze en moyenne. Le facteur le plus important de cette densification de l'éclairage a été sans doute la diffusion des véhicules à moteur et l'accroissement du trafic routier. Entre 1950 et 1980, les voitures immatriculées au Tessin sont passées d'environ 6000 à plus de 106000: d'une voiture pour 29 habitants à une voiture pour 3 habitants. La sécurité et le confort des usagers de la route ont été le motif le plus souvent utilisé pour justifier ou réclamer un développement de l'éclairage public. Les «cartes nocturnes» de la région révèlent également la prépondérance de l'éclairage des itinéraires de liaison routière, par rapport aux zones d'habitation.

La stratégie des sociétés de distribution – qui prenaient à leur charge l'éclairage public dans les communes en échange de conventions de longue durée leur assurant le monopole dans la fourniture de l'électricité – a également encouragé la modernisation et l'accroissement de l'éclairage public, surtout dans les villages.

Comme à l'époque des pionniers, la métaphore liant la lumière (électrique) au progrès et au bien-être individuel et collectif a joué à fond. Disposer d'une infrastructure d'éclairage

6. Marco Marcacci, «L'energia del progresso, l'avventura idroelettrica di una valle», in *Ofibla. L'energia dell'acqua*, Locarno: Officine idroelettriche di Blenio, 2006, pp. 12-23.





Une des premières centrales électriques du Tessin, construite sur la Maggia à Pontebrolla en 1904; elle était destinée surtout à produire de l'électricité pour l'éclairage de Locarno et des localités avoisinantes. Source: *Società Elettrica Sopracenerina 1904-1954*, Locarno [1954], p. 83.

rage public moderne, fonctionnelle, mais surtout puissante et capillaire devenait pour une bourgade ou un village un atout pour ses ambitions touristiques, mais aussi un signe extérieur d'accès à la civilisation moderne. La compétition et l'émulation entre localités, habilement stimulée par les sociétés électriques, de même que la volonté de ne pas paraître arriérés et démunis, ont créé une espèce de surenchère à l'éclairage public. Dès les années 1960 se répand aussi l'habitude d'éclairer durablement les églises et les clochers, les monuments ou les parcs et jardins. Le tout semble donner un ton de fête et de convivialité aux villages: l'éclairage est signe de la présence attrayante d'activités humaines.

Il en va de même avec les enseignes lumineuses, dont le nombre augmente considérablement après 1950: de 225 nouvelles enseignes lumineuses autorisées au Tessin en 1955 (c'est-à-dire le 12,8% du total), on passe à 1140 en 1989, et à 54,7% du total. Dans son compte rendu pour 1958, le gouvernement cantonal reconnaît qu'«une grande partie de la population se réjouit de cette floraison d'enseignes lumineuses, parce que ces dernières symbolisent non seulement le progrès et l'heureux développement du commerce et des industries, mais elles ajoutent une note de vivacité, de fête et de beauté à nos zones habitées».

Pour compléter la typologie de l'éclairage public, il faut encore mentionner les activités sportives et de loisir, de plus en plus régulièrement pratiquées de nuit et en plein air. Le cas du ski est peut-être le plus révélateur, car il s'agissait d'une pratique essentiellement diurne; au Tessin, les premières pistes éclairées apparaissent au milieu des années 1960. Les rencontres de football en nocturne se généralisent également, tandis que même les équipes des ligues inférieures disposent d'un terrain éclairé pour les entraînements.

Au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle, il semble que le paradigme associant la lumière électrique au progrès et la modernisation se soit inversé. La surabondance de lumière commence à être perçue comme une forme de pollution. En Europe, l'alerte contre la pollution lumineuse a été lancée par des astronomes amateurs, empêchés d'admirer le ciel étoilé à cause de la luminosité artificielle de plus en plus répandue, même loin des zones urbaines. L'obscurité devient ainsi une ressource collective permettant à l'humanité de ne pas perdre sa relation ancestrale avec l'univers. Éclairer mieux en éclairant moins, entre autres aussi pour limiter la consommation et sauvegarder l'environnement, pourrait devenir le signe d'une nouvelle modernité. ♦

# La modernisation industrielle des Alpes tessinoises et son coût humain

Quelques questions à Fabrizio Viscontini, Scuola media, Giornico-Faido

## Quelles ont été les grandes étapes de l'industrialisation au Tessin ?

La première industrialisation du Tessin remonte à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, jusqu'à la Belle Époque. Dès que la construction du chemin de fer du Gothard a été terminée, en 1882, la deuxième révolution industrielle classique (électricité, chimie, automobile) a pu parvenir au fond des vallées tessinoises. Cette période de développement s'est terminée à la fin de la Première Guerre mondiale. L'entre-deux-guerres a correspondu au Tessin à une période de désindustrialisation. Le gouvernement cantonal a tenté de développer la production agricole et l'élevage tout en cherchant à diffuser le travail à domicile dans certains villages montagnards. Ainsi a-t-on assisté à un certain retour de la proto-industrialisation, limitée à quelques vallées isolées.

Dès 1936, avec la dévaluation du franc suisse et la politique de réarmement, le Tessin a connu – comme d'autres cantons – un nouveau développement économique. Plus tard, en 1946, le gouvernement de Bellinzone a promu l'implantation de nouvelles industries dans les vallées, d'abord par des incitations fiscales, puis par des subsides. La guerre de Corée et le boom économique ont

alors facilité la création de nouvelles usines dans le canton.

## Dans quels secteurs productifs cette région alpine a-t-elle pu se développer ?

Le développement économique à la Belle Époque dans les vallées tessinoises, où l'on avait construit le chemin de fer du Gothard, a été stimulé par la diffusion des activités touristiques dans le val Blenio, et surtout dans la moyenne et haute Léventine, par l'ouverture des carrières de pierre dans cette vallée et dans la Riviera, ainsi que par l'introduction de l'industrie électrochimique à Bodio.

## Quel a été le coût humain de la modernisation industrielle des Alpes tessinoises ?

La migration des ouvriers, provenant surtout de l'Italie du Nord, peut être considérée comme l'un des coûts humains majeurs de la modernisation industrielle des Alpes tessinoises. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, une partie des travailleurs du Tessin émigraient chaque saison au nord des Alpes, attirés par des salaires plus élevés. Il s'agissait surtout de manœuvres ou de maçons. À la même époque, des ouvriers italiens venaient travailler dans les fabriques de Bodio, dans la Léventine.

Pendant la Première Guerre mondiale, vers 1917, Bodio était le principal centre industriel du canton et ces ouvriers italiens n'avaient pas beaucoup de contact avec la population indigène. Les mariages mixtes entre Suisses et Italiens, notamment, étaient très rares. Cette période a aussi connu de graves incidents dans les fabriques de Bodio (Usines du Gothard). Ainsi, le 21 juillet 1921, l'usine Nitrum, qui fabriquait des engrais chimiques, explosa. Quinze ouvriers moururent sur place et cinquante autres furent blessés.

**Quel type de mouvement ouvrier, syndical et socialiste, s'est-il développé dans ce contexte?**

Le mouvement syndical et socialiste tessinois s'est tout d'abord développé parmi les employés de chemin de fer et les tailleurs de pierre de la Léventine et de la Riviera. Il était d'emblée plutôt réformiste.

**Quel regard l'historien peut-il porter sur la grève de CFF Cargo à Bellinzone?**

La grève de CFF Cargo s'insère dans la longue durée des luttes pour le maintien des places de travail dans le canton du Tessin pour le secteur des chemins de fer. Cette exigence avait déjà été avancée au début du XX<sup>e</sup> siècle et figurait dans les revendications tessinoises – une série de requêtes financières et économiques – adressées au Conseil fédéral en 1924-1925 et en 1938. Chaque fois que la conjoncture s'est détériorée, les CFF (Chemins de fer fédéraux) ont cherché à réduire les infrastructures et le nombre d'employés présents dans le canton. Avant l'affaire des usines de Bellinzone, les CFF avaient déjà fermé les usines de Biasca il y a une dizaine d'années, après une série de luttes syndicales commencées en 1975. ♦

Propos recueillis par Charles Heimberg

# La modernisation des Alpes

Compte rendu de Charles Heimberg, Université de Genève

Organisé par les collègues tessinois du Groupe d'études des didactiques de l'histoire (GDH), le cours de mai 2008 a porté sur le thème de *La modernisation des Alpes*.

Ces journées ont été introduites par la conférence de Raffaello Ceschi reproduite dans ce volume. Les diverses présentations, en italien et en français, ont abordé des aspects de ladite modernisation, ce dont rendent compte les contributions ci-avant de Luigi Lorenzetti et Marco Marcacci, ainsi que l'entretien avec Fabrizio Viscontini. Nous n'évoquerons donc ici que trois autres interventions qui n'ont pas pu donner lieu à une publication<sup>1</sup>.

## **Le Piottino et les passages dans la Léventine**

Dans sa présentation, effectuée lors d'un parcours pédestre sur les traces des routes médiévales et modernes du Piottino, au cœur de la Léventine, Giuseppe Chiesi<sup>2</sup> a insisté sur le fait que, du XIV<sup>e</sup> siècle à nos jours, les

hommes alpins n'avaient fait que chercher des solutions économiques et pratiques au problème fondamental qui leur était posé, celui du transport, des personnes comme des marchandises. Par ailleurs, le Gothard a joué un rôle de passage fondamental pour relier les activités milanaises aux régions du Nord, vers l'Angleterre, la France ou les populations germaniques.

Les habitants de la région ont donc dû s'adapter à une situation complètement nouvelle dès lors que ces passages avaient pris un caractère non plus local, mais quasiment européen. Ils ont dû développer des stratégies pour tirer profit de la situation. C'est ainsi que dans la région du Piottino, la frontière méridionale du Gothard, on peut observer trois routes historiques successives, deux médiévales et une moderne, avec chacune une organisation spécifique d'un système de douane. Mais surtout, ces habitants de la vallée ont trouvé le moyen de s'arroger le monopole du transport.

Au début, du sommet du Gothard à Bellinzona, une dizaine de communautés de transporteurs contrôlaient chacune une portion du territoire. Ce fractionnement rendait les passages de marchandises très compliqués. Il favorisait les seules corporations locales et

1. Ces trois comptes rendus n'ont pas pu être donnés à relire aux orateurs concernés, ils engagent donc la seule responsabilité de leur auteur.

2. Historien et archiviste, Ufficio dei beni culturali, Bellinzona.



Sur les chemins du Piottino.  
Cours du GDH sur le terrain.  
(Photographie D. Miéville.)

enrichissait les communautés de la vallée. Mais on ne savait ainsi ni qui devait entretenir les routes, ni ce qu'il fallait faire quand la marchandise s'était envolée. Et il y avait ainsi beaucoup de conflits. La puissante Société des marchands milanais est donc rapidement intervenue. Au milieu du XIV<sup>e</sup> siècle, les Visconti de Milan, qui s'étaient approprié le pouvoir, ont alors mis sur pied un organisme de contrôle qui a réorganisé les transports sur une vaste échelle. La Société des marchands milanais a alors financé la construction d'un passage plus fonctionnel du Piottino, à condition toutefois que les communautés de transporteurs cessent de se quereller.

La seconde étape significative date du milieu du XIV<sup>e</sup> siècle. En 1441, les Uranais étaient parvenus à prendre le contrôle de la Léventine. Ils cherchaient en réalité à s'emparer de Bellinzone pour pouvoir s'attaquer à Côme. Mais ils ont d'abord fait construire une véritable douane qui servait à accueillir, y compris pour la nuit, les marchands et ce qu'ils transportaient. Ainsi, les cantons suisses n'ont pas seulement fait la guerre, ils ont aussi développé le commerce. Et il ne faut

pas oublier que le monde alpin avait besoin d'échanges : il fallait que du sel arrive d'Autriche, des ressources alimentaires manquaient, de même que le vin. De son côté, la plaine padane avait besoin de viande. C'est donc bien une véritable interdépendance mutuelle qui prévalait, donnant beaucoup d'importance à ces transports.

Enfin, la troisième étape nous mène au milieu du XV<sup>e</sup> siècle, au moment où les Uranais ont décidé de tenter la construction d'une nouvelle route, beaucoup plus directe, en passant carrément par la gorge. C'est cette étape qui allait aussi provoquer la construction d'une douane plus moderne, aujourd'hui restaurée.

L'orateur a encore précisé que les trente premières années de l'indépendance tessinoise, à partir de 1803, avaient été consacrées à la construction d'une nouvelle route, dont les traces sont encore bien visibles aujourd'hui et que l'on peut parcourir en *mountain bike*. Ces travaux avaient obligé les autorités de l'époque à s'endetter très massivement, ce que l'on a un peu tendance à oublier aujourd'hui lorsqu'on évoque le coût des traversées alpines.



Sur les chemins du Piottino.  
Cours du GDH sur le terrain.  
(Photographie D. Miéville.)

### L'origine du tourisme en Suisse

Laurent Tissot<sup>3</sup> est parti de la récusation d'une vision traditionnelle de l'émergence de la révolution industrielle qui a mis de côté la question du tourisme parce qu'elle ne paraissait pas très sérieuse. En effet, les activités dites de loisirs et l'industrialisation sont étroitement liées. Il n'est ainsi pas pensable de ne pas associer aux valeurs fondamentales du travail d'autres valeurs, dites périphériques et futiles, qui ont créé un nouveau marché et mis à jour une nouvelle vision de la société bourgeoise.

Deux aspects sont abordés dans cette présentation : la quête de la hauteur, d'une part ; le « modèle » touristique suisse, d'autre part.

Pendant très longtemps, la montagne a été un lieu malsain, dangereux, que l'on fuyait. L'élément fondamental de la transformation de cette représentation aura été Horace Bénédict de Saussure, avec son ascension du Mont-Blanc. Un livre de Nicolas Giudici<sup>4</sup> a montré combien cette ascension avait

représenté une rupture fondamentale. C'est le départ d'une nouvelle posture intellectuelle et économique selon laquelle il fallait s'élever pour comprendre le monde, pour réussir, pour jouir, pour progresser, etc.

Cette valorisation de la hauteur a passé par un certain nombre d'explications. Les rapports de l'homme avec la nature se sont donc transformés du tout au tout, alors que, par exemple, dans le *Journal* de Montaigne, d'une ville à une autre, il n'y avait pas encore de place pour la moindre description de la nature. L'homme est désormais fasciné par un espace qu'il ignorait, ou qu'il craignait, et qu'il veut désormais dominer.

Cette évolution est liée à la possibilité non seulement d'avoir du temps libre, ce que les transformations économiques rendent possibles, mais aussi de disposer de moyens de transport qui mènent jusqu'aux sommets (avec l'ascenseur du Bürgenstock, les funiculaires, etc.).

Certains Suisses se sont mis à concevoir l'exploitation de la montagne dans une perspective de développement. Il y avait alors une attirance nouvelle pour les hauteurs sur toutes sortes de plans : scientifique, émotionnel,

3. Historien, Université de Neuchâtel.

4. Voir Nicolas Giudici, *La philosophie du Mont-Blanc*, Paris : Grasset, 2000.

médical, physique, éducationnel, spirituel, etc. Au cœur de cette question, c'est la construction d'un pays au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle qui se joue. Et la montagne, pour la Suisse, c'est la possibilité de se profiler, d'exister, d'être reconnue; c'est bien sûr une question économique, mais c'est aussi une affaire symbolique permettant une forme de reconnaissance auprès de l'extérieur. Le modèle touristique suisse en question est donc intrinsèquement lié à la construction nationale.

Du coup, dans les stations de montagne, les Suisses construisent des paquebots, des palais, des éléments architecturaux qui donnent à voir la domination de la montagne. C'est aussi l'émergence des techniques (des tunnels, des galeries, des ponts, des poteaux électriques qui arrivent avec le train, etc.), en lien avec les meilleurs ingénieurs de l'École polytechnique. Sans oublier que tout cela est également lié à la jouissance et au plaisir.

Les hôtels alpins deviennent des lieux d'anticipation, par exemple au niveau des conditions d'hygiène. On y trouve des conceptions du chauffage ou de la ventilation qui en font de véritables laboratoires. Sur le plan politique et institutionnel, il y a eu un soutien assez précoce des pouvoirs publics. Il n'est pas venu de l'État fédéral, ni des cantons, mais massivement de l'échelon municipal. Une ville comme Lugano a ainsi été nettoyée, façonnée, réorganisée par une association Pro Lugano pour pouvoir disposer de lieux dits convenables<sup>5</sup>. Une initiative de construction sociale et politique a donc façonné une certaine image de la Suisse. L'État fédéral n'est intervenu que lorsque tout allait très mal, par

exemple au moment de la Première Guerre mondiale. C'est pour cette raison que l'Office national du tourisme n'a émergé qu'en 1917.

L'histoire sociale du tourisme est aussi à mentionner. Dans ce secteur, du côté du personnel, il y a très peu d'archives et la syndicalisation a toujours été extrêmement faible. Mais la création de cette activité a généré de nouvelles connaissances, de nouvelles professions; d'où la création à Lausanne de l'École hôtelière. La main-d'œuvre féminine représentait les 60-70% de ce secteur. Des hommes dirigeaient les grands hôtels, mais beaucoup de femmes se trouvaient à la tête de petits établissements, ce qui leur donnait une certaine reconnaissance économique et sociale.

Sur le plan symbolique, les affiches touristiques montraient que la technologie moderne était associée au progrès et au confort, qu'elle ne tuait pas et ne pervertissait pas la nature. La propagande touristique savait marier la tradition et la modernité. Elle donnait à voir un foisonnement de technologies, mais pour bien souligner qu'elles ne portaient aucunement atteinte à la nature. Il y a ainsi eu toute une phase au cours de laquelle on a pu croire à cette association. Puis, à un certain moment assez tardif, vers 1910, des mouvements traditionalistes, et réactionnaires, ont émergé par le biais du *Heimatschutz*, du traditionalisme helvétique et de l'accusation d'une modernité qui tuerait la tradition.

Le tourisme, c'est aussi une entreprise de socialisation des montagnards. Les registres des grands hôtels sont à ce niveau des sources intéressantes. On y trouve, par exemple, entre 1864 et 1865 à Arolla, les remarques d'un touriste anglais qui déplore une année la médiocrité du vin et souligne sa qualité l'année suivante. On peut donc imaginer, dans ce cas, que l'hôtelier tirait des leçons de ces annotations de clients. Mais cela ne marchait pas toujours.

5. Voir Stefano Sulmoni, « Pro Lugano : une société au service de l'aménagement d'espaces de loisirs (1888-1919) », in Hans-Jörg Gilomen et al. (dir.), *Freizeit und Vergnügen vom 14. bis 20. Jahrhundert/ Temps libre et loisirs du 14<sup>e</sup> au 20<sup>e</sup> siècle, Société suisse d'histoire économique et sociale*, volume 20, Zurich: Chronos Verlag, 2005, pp. 143-156.

Du point de vue diplomatique et mondain, il y a toute une mythologie autour des salons qui auraient été des lieux de négociation. *L'Indicateur du Léman* publiait ainsi les noms des clients qui séjournèrent dans les hôtels lémaniques. Il arrivait que l'on discute affaires dans ces grands salons, que l'on se rencontre et que l'on signe des accords.

L'orateur conclut par une citation de *Tartarin sur les Alpes*, le roman d'Alphonse Daudet écrit en 1865. Tartarin et son interlocuteur évoquent les Alpes suisses, les constructions et les technologies qui assurent la sécurité du voyageur, à tel point que, même si l'on y tombe, il y aurait, au fond des crevasses, non pas un grand danger, mais de la neige protectrice et un accueil garanti par un portier ou par un chasseur qui vous demanderait placidement : « Monsieur n'a pas de bagages ? »

### **Quelques facettes de la modernisation des sociétés alpines**

Anne-Marie Granet-Abysses<sup>6</sup> a évoqué, pour la France alpine, la transformation des usages d'un territoire affecté par la modernisation. Elle s'est demandé comment on était passé de montagnes apparemment archaïques à des montagnes situées au cœur du progrès technologique. Il est en effet à souligner que la montagne, dès la fin du XX<sup>e</sup> siècle, est désormais devenue un lieu pionnier de l'expérimentation du développement durable, notamment à travers les parcs naturels.

La désignation du retard de la montagne passe d'abord par le cliché du crétin des Alpes. Mais il y a encore d'autres clichés : la routine, l'archaïsme technologique. Même Eugen Weber, dans *La fin des terroirs*<sup>7</sup>, notait que

la brouette y semblait aussi extraordinaire qu'une locomotive. On attribue ainsi volontiers une posture de refus de tout changement à ces populations alpines.

L'oratrice évoque alors la normalisation moderne de la forêt. Des enquêtes ont montré que la Révolution française avait eu des conséquences dramatiques : usage anarchique du bois pour le chauffage, désordre consécutif à une série d'inondations, etc. Le Corps des eaux et forêts (créé par Louis XIV) et celui des Ponts et chaussées (une création de la Révolution) ont alors été les principaux intervenants dans ce domaine. Les spécialistes des deux structures dénonçaient volontiers ces montagnards dilapidant leurs forêts. L'ingénieur Suresne, des Ponts et chaussées, s'en prit par exemple au surpâturage et au déboisement qu'il présentait comme la cause de l'érosion des pentes et des inondations. Mais en réalité, ces discours étaient d'abord motivés par une volonté de sécuriser les routes.

Un code forestier de 1827 visait par ailleurs à empêcher les populations d'exploiter les forêts, alors qu'elles en avaient besoin. Les communautés devaient donc replanter des forêts. Cette politique allait stimuler l'exode rural en ayant remis en cause un équilibre économique fragile. Une logique consistant à sacrifier le haut pour mieux sauver le bas a même transparu dans les propos de certains de ces inspecteurs.

C'est dans ce contexte qu'ont émergé les élites touristiques que l'on connaît à travers les photographies qu'elles ont prises massivement. C'était aussi l'époque d'une prise de possession de la montagne par le développement d'un réseau de refuges. Les photographies montrent les mêmes espaces que les forestiers, mais dans une autre perspective, pour un autre usage.

6. Historienne, Université Pierre-Mendès-France de Grenoble 2.

7. Eugen Weber, *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale. 1870-1914*, Paris : Fayard, 1983.



Plus tardivement, à partir des années 1960, des parcs naturels sont apparus en grand nombre, souvent sans l'accord de la population. Par ce biais, c'est une véritable logique de patrimonialisation des territoires qui s'est imposée. On a finalement cherché à ce que cette évolution fournisse des emplois aux populations locales. Mais de fortes tensions n'en ont pas moins existé.

C'est finalement une conception très figée de la tradition, correspondant à sa représentation dans les musées, qui s'est imposée. Mais il ne s'agit pas d'une tradition conçue pour être transmise. C'est plutôt la nostalgie d'une vraie nature qui devrait être comme elle était avant. Le site de Saint-Véran, dans les Hautes-Alpes, est ainsi devenu un véritable village-musée, avec juste encore un peu de fumier. ♦

# Que fait la Méditerranée au milieu du monde? <sup>1</sup>

Armando Gnisci<sup>2</sup>, Université de Rome – «La Sapienza»

*Ita accendent res lumina rebus*  
Lucrèce

La Méditerranée au milieu du monde? À première vue, cet intitulé m'a frappé. Il m'a émerveillé et il m'a fait réfléchir. Sans jamais arrêter de m'émerveiller alors que je continue à y réfléchir; en somme, il a provoqué en moi la pulsion philosophique habituelle: émerveillement, puis spéculation mentale, comme disaient les philosophes anciens de la Méditerranée cités par Aristote.

«Une mer au milieu du monde.» Il s'agit d'une image méditerranéenne qui m'est nouvelle, même si je lui sens un petit air de famille. C'est une image qui emporte toutes les images accumulées au cours des millénaires, du *Phédon* platonicien à la publicité pour les croisières touristiques de 2008. J'ai tout de suite reconnu la patte d'Antonio Brusa, et je me suis rattaché à son *Mundus* historiographique<sup>3</sup> à travers mon mondialisme littéraire. Mais une difficulté persiste.

Cette pensée ne me suffit pas et je ne suis pas encore à l'aise, malgré la familiarité du concept. Et peut-être ce grumeau d'opacité ne pourra-t-il se dissoudre qu'ici, entre nous.

Bien que je travaille depuis longtemps sur ce qui relie l'Europe à la Méditerranée dans une perspective mondialiste, je n'avais pas pensé à l'idée que la Méditerranée puisse *sauter* dans la grande poêle du monde et se laisser frire en nageant au milieu.

J'ai commencé alors à suivre une piste de réflexion critique: peut-on mondialiser la Méditerranée? À quelles conditions? Et qu'est-ce qui arrive alors? Qu'est-ce que cela change à la Méditerranée et à sa perception, pour nous Italiens qui sommes justement au milieu et au travers de la mer qui est au milieu du monde? Devons-nous nous sentir à notre tour au milieu du monde, ou plutôt au milieu de la mer qui est au milieu du monde? Mais au milieu, cela veut-il dire au centre? Et si cela ne veut pas dire «au centre» – ce qui paraît vraiment absurde – quel est donc le sens de la formule

1. Ce texte est la transcription d'une conférence qui a été prononcée à Palerme en février 2008 dans le cadre du colloque *La Méditerranée au milieu du monde?* (n.d.t.).

2. Derniers ouvrages parus: *Mondializzare la mente*, Isernia: Cosmo Iannone, 2006; *Nuovo Planetario Italiano* (dir.), Troina: Città aperta, 2006; *Decolonizzare l'Italia*, Rome: Bulzoni, 2007.

3. À l'occasion du colloque de Palerme, la nouvelle revue *Mundus*, consacrée à la didactique de l'histoire, a été présentée. Le terme *Mundus* désigne un puits sacré, au centre de Rome, où le ciel s'unissait à la terre (n.d.t.).

«au milieu», alors qu'il est désormais devenu possible d'imaginer, et même de proposer didactiquement, la Méditerranée comme mer au milieu du monde?

Comme Dante dans l'obscur forêt de *L'Enfer*, j'ai alors pensé à quelques guides, ou maîtres, de mon cheminement méditerranéen. Le comparatiste slovaque Dionýz Durišin, avec lequel, rassemblant nos recherches, nous avons mené à terme un volume collectif, dirigé ensemble, et portant le titre de *La Méditerranée. Un réseau interlittéraire*<sup>4</sup>. Une entreprise à laquelle collaborèrent des chercheurs slovaques, italiens, tchèques et russes. Des chercheurs excentrés par rapport à la Méditerranée, exceptés nous les Italiens; mais des chercheurs qui portent toujours leur regard vers la Méditerranée, à l'instar des Centre-Européens, ou qui la rêvent et l'occupent comme les Russes se baignent dans la mer Noire.

Ce n'est pas le souvenir académique qui nous est ici utile, mais bien la redécouverte, sous un nouvel éclairage, de la théorie durisinienne de la communauté interlittéraire de la Méditerranée comme unique objet littéraire possible, exemplaire et concret, d'une représentativité virtuelle «mondiale»: la communauté méditerranéenne étant centrée sur un réseau liquide reliant trois continents. Si le monde entier – ou, mieux encore, toutes les terres fermes émergées comme continent – eut été proche et eut entouré une mer entre toutes les terres – comme l'est justement la Méditerranée pour le Vieux Monde représenté par la figure cosmographique en forme de *TO*: l'Asie dans la lunette, l'Afrique et l'Europe se partageant les deux angles inférieurs coupés verticalement par la flèche du Nil dirigée vers le sud sous un équateur marqué justement par notre mer

intérieure – s'il en avait été ainsi, nous aurions eu une littérature mondiale affirmée depuis toujours comme une communauté planétaire interlittéraire. Puisque la géologie constitue un parcours à travers des époques-éons qui remontent en deçà et au-delà de l'humain, les seuls continents qui se réunissent sur les rives d'une mer quasiment fermée étant les trois anciens qui entourent la boutonnière de la Méditerranée, la toile interlittéraire méditerranéenne représente en même temps l'unique et donc la plus exemplaire des formes de «littérature mondiale», et même un vrai «objet esthétique», historiquement et géographiquement défini. Cette perspective théorique de Durišin semble ainsi percevoir et examiner *par nécessité géologique* la Méditerranée comme une mer littéraire mondiale. Elle peut donc nous fasciner et nous entraîner sur la voie d'une pensée métaphorique, en nous faisant penser que, quoi qu'il en soit, le Vieux Monde, par la force des choses et/ou de la nécessité, contient dans son petit sein occidental, sur la zone frontière avec l'Océan externe, encore et toujours le centre du monde. Qui est formé du couple fatal, gréco-romain, allégorie de la greffe sacrée de l'omphalos de Delphes, gardien du *Mundus* de la Rome capitale du monde: le nombril dans la tête de l'écoumène impériale.

Je crois que mon vieil ami slovaque Dionýz est en train de se retourner dans sa tombe au centre de l'Europe, entre Bratislava et Vienne. Son discours théorique donne forme à une construction très serrée qui culmine dans l'idée de «littérature mondiale» comme communauté des communautés interlittéraires, comme je l'ai déjà rappelé, mais qui se matérialise et ne peut s'étudier de fait qu'en Méditerranée, point. Je ne parviens pas à me convaincre que cette théorie puisse m'expliquer la signification que contient le titre que vous avez choisi. Je dirais même que

4. Dionýz Durišin et Armando Gnisci (dir.), *Il Mediterraneo. Una rete interletteraria*, Rome: Bulzoni, 2000.

les réflexions que je vous soumetts constituent le discours interrogatif que je suis capable de vous faire pour vous demander directement, à vous qui avez choisi le mouvement, mais aussi le sens de «la mer au milieu du monde». En même temps, je vous oblige à m'écouter de manière que nous puissions repenser, par notre conversation, notre «lieu commun» de pensée et de colloque autour de la Méditerranée. «Lieu commun», c'est une expression qui est chère à l'écrivain des Caraïbes Édouard Glissant, qui la propose comme image d'un *foyer* de rencontre de personnes diverses qui arrivent à partager des pensées semblables et très proches qui se renvoient, se complètent et s'accroissent les unes les autres. Ces personnes parviennent à ce «lieu commun» par des voies diverses, et souvent sans même se connaître, la plupart du temps sans avoir jamais l'occasion de se rencontrer réellement, mais dans une réciprocité présente et vive, offerte justement aux «lieux communs» qui s'ouvrent dans la même époque à la mutualité de la connaissance et de la reconnaissance.

C'est alors que la théorie de mon ami slovaque s'est croisée avec la forte vision synthétique d'un roman de José Saramago, *Le radeau de pierre*,<sup>5</sup> dans lequel le narrateur portugais imagine que la péninsule ibérique se détache de l'Europe. Un abîme plutonien s'ouvre ainsi sur le front pyrénéen. Le radeau de pierre de la péninsule ibérique n'est plus une terre ferme continentale, mais une terre océanique mobile qui navigue en zigzaguant dans l'Atlantique, vers le sud, pour échouer à mi-chemin planétaire du Brésil et de l'Angola; Luanda, en fait, se trouve sur la longitude subéquatoriale de Recife et de Salvador de Baía. Saramago re-rêve ainsi de l'utopie imaginaire lusitanienne – celle de

l'«âme atlantique» du Portugal, re-révée par Pessoa dans son *Mensagem* de 1934<sup>6</sup> comme un «Cinquième Empire» («*Quinto Império*») spirituel, à travers une «territorialisation déterritorialisée» – en entraînant l'Espagne dans son rêve. Cette espèce de *saudade* utopique qui a souvent imaginé la petite Mère du Portugal réunie et gardée par ses filles-colonies plutôt qu'unie à l'Europe. Saramago remue violemment le continent européen, mais pas l'Océan, qui accueille avec bienveillance le radeau de pierre naviguant. Nos perceptions européennes de l'espace historico-géographique s'en trouvent bouleversées. Saramago ne trouve jamais le moyen – cela ne l'intéresse pas – d'imaginer e qu'éprouverait la Méditerranée après le départ traumatisant de la *jonque de pierre* ibérique. Essayons d'imaginer, nous autres Méditerranéens, l'effet de ce vide énorme, par rapport au resserrement du détroit de Gibraltar, qui serait béant à l'ouest; l'Atlantique qui entre, impétueux et plutonique (le bruit abyssal de ce mot-image de la mythologie grecque me fascine), dans la petite «vallée majeure», comme Dante appelle la Méditerranée, ou dans le marais-flaque dont parlent Socrate-Platon dans le *Phédon*<sup>7</sup>. L'Atlantique, pendant que le radeau ibérique s'en va gondolant vers son parallèle de paix subéquatorial, entre cosmiquement dans ce trou qui s'ouvre tout grand en provoquant un tsunami qui noie l'Italie, placée en première ligne au milieu et en travers de la mer intérieure, devenue un golfe dévasté et désolé. Saramago n'y a pas pensé, mais j'y pense souvent chaque fois que m'appelle le souvenir de son imaginaire planétaire. Si j'étais un écrivain narratif, j'accomplirais le dessein utopique et serein de Saramago avec un roman catastrophique du genre film américain

5. José Saramago, *Le radeau de pierre*, tr. fr., Paris: Seuil, 1990.

6. Fernando Pessoa, *Message*, tr. fr., Paris: José Corti, 1989.

7. Dans le *Phédon*, œuvre de la maturité de Platon, l'auteur met en scène un dialogue entre Socrate et Platon.

dans lequel l'Italie serait noyée par l'Océan et deviendrait une Atlantide – [«Atlantide» avec A majuscule parce que cela correspond à l'une de ces figures mythologiques créée par l'imagination de l'océan Atlantique].

La mer Méditerranée est défigurée, l'encadrement romano-impérial des terres autour de l'eau devient une boucle océanique battue par des vents conquérants, des courants surprenants et étranges, des épaves et des débris, des requins et des monstres marins, des débris inimaginables, des migrants océaniques funestes et aliénés. La Méditerranée devient elle-même une immense ruine édentée et lépreuse, qui facilite et anticipe la défiguration finale, celle qui n'accepte plus la rive méridionale, ne la voit plus et ne la représente plus, la repousse et la perd; comme font les Africains – même ceux de la diaspora caraïbe – quand ils dessinent l'Afrique comme une île-continent, sans la *Méditerranée*, un énorme radeau au milieu des océans.

Si la mésaventure allégorique du radeau ibérique devait survenir, alors, peut-être, la Méditerranée deviendrait une mer au milieu du monde, mais déformée et rendue folle. La mer comme le monde. Somme toute, je regrette que le très beau roman de Saramago mène à la catastrophe de la Méditerranée; il n'y a pas pensé et moi, maintenant, je suis prêt à renoncer à la tentation d'une pensée catastrophique; vu que la Méditerranée a déjà été rendue concrètement catastrophique en devenant toujours davantage un cimetière marin, un dépôt d'ordures et un bassin de lignes pétrolières.

Le troisième auteur virgilien, au sens de guide de ma pensée, est précisément Glissant<sup>8</sup>. Comme poète caraïbe et antillais, issu d'un archipel et insulaire, non continental – sa patrie est la petite île de la Martinique, Dé-

partement d'outre-mer français – Glissant en sait beaucoup sur les mers ouvertes au milieu du monde. La poétique de Glissant – pensée avec celle d'autres écrivains caraïbes comme l'anglophone Derek Walcott<sup>9</sup> ou l'hispanophone Alejo Carpentier<sup>10</sup> – m'aide à mieux reformuler l'image d'une mer au milieu du monde. Glissant et Walcott, et Carpentier encore avant eux, proposent une vision des Caraïbes comme une mer ouverte qui s'expose au monde; une mer qui chemine vers l'avenir avec une énergie adamique et inaugurale propre à un véritable *Mundus novus*, ou plutôt un «*Brave New World*», un «merveilleux nouveau monde», qui est maintenant possible, juste maintenant, à cinq siècles de la conquête européenne, de la dévastation apportée par les Européens, de la déportation des esclaves africains dans le Nouveau-Monde américain, organisée et exploitée par les Européens au point d'enrichir exagérément, scandaleusement les villes européennes et leurs «cœurs des ténèbres»: Londres et Liverpool, Anvers et Bruxelles.

Pourquoi maintenant? Pourquoi la «*Nuestra America mestiza*» («notre Amérique métissée»), comme elle a été appelée par le cubain José Martí, des Caraïbes vers une zone plus méridionale, a-t-elle rejoint aujourd'hui, au moins depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle – comme l'a montré Roberto F. Retamar<sup>11</sup> – la conscience de pouvoir devenir jusqu'au meilleur de l'humanité libérée et de pouvoir inspirer un chemin positif de notre espèce, *contrairement* à l'Europe et aux États-Unis? Une véritable *voie alternative*, que Glissant désigne comme le chemin de la créolisation.

9. Derek Walcott, *Heureux le voyageur*, tr. fr., Belval: Circé, 1998.

10. Alejo Carpentier, *Vision d'America*, tr. it., Troina: Città aperta, 2008.

11. Roberto F. Retamar, *Per una teoria della letteratura ispano-americana*, tr. it., Rome: Meltemi, 1999.

8. Édouard Glissant, *Tout-Monde*, Paris: Gallimard, 1995; *Traité du Tout-monde*, Paris: Gallimard, 1997.

Il s'agit d'une direction vers laquelle tout le monde marche, à travers la mobilité des migrations et des échanges ou, selon ce que dit Glissant, « le métissage de l'imprévisible ». Les Caraïbes, terre-mer ouverte, sortent finalement de l'histoire de la douleur, sans l'oublier, mais en en faisant leur *nativité* sûre et irréversible, en devenant « la mer au milieu du monde », sans que nous autres Européens nous en apercevions. Les poètes caraïbes illustrent comment l'on s'expose au *Chaos-Monde* dans lequel nous nous trouvons tous et comment il se re-forme en un Tout-Monde, comme l'affirme toujours Glissant : ils l'annoncent et le pratiquent. Pour eux, la pensée antillaise se reconnaît dans la relation de contraste avec la Méditerranée. Notre mer reste un lieu fermé par rapport à la fixation trimillénaire de l'unité centrale, portée par sa pensée de l'être et de l'identité, exprimée par ses mythes, par son histoire européenne qui s'est vue à un certain point pensée par Hegel comme *Esprit du monde*, portée par sa prétendue unicité-universalité imposée au monde entier par ses trois religions monothéistes, greffées les unes aux autres, à la suite les unes des autres (Moïse, Jésus-Christ, Mahomet, ces maîtres+un dieu désacralisés dans un livre médiéval imaginaire, *De tributis impostoribus*, dont il a été dit que l'auteur n'était autre que Frédéric II).

Si l'on peut penser les choses ainsi, à quelles conditions est-il possible de proposer la Méditerranée comme *la* mer au milieu du monde ?

Notre colloque devient ainsi plus opaque, de même que notre imagination.

Je me suis dit, jusque-là, en suivant la méthode lucrécienne qui m'est chère, que je pouvais chercher à voir à travers les lumières que les choses parviennent aux choses en passant par une comparaison que je taxerai, justement, d'épicurienne : je me suis dit, à travers

la mondialité méditerranéocentrée, la catastrophe atlantide et le tournant caraïbe : mais que reste-t-il à penser ?

La voie caribéenne semble la plus pratique et la plus fructueuse : elle induit à penser qu'être au milieu du monde ne signifie pas se tenir en son centre, ni à sa tête, mais vouloir être n'importe où, dans le flux des courants, au milieu d'un monde qui n'a ni centre, ni périphérie, ni avant-gardes, ni états-majors, mais qui a au contraire des marais et des lagunes, des étangs et des flaques. Je suis porté à penser qu'être au milieu du monde signifie aller ensemble dans le Chaos-Monde vers le futur Tout-Monde, au milieu des courants.

La première mondialisation de l'Europe a été celle qui a inauguré la modernité. Elle a porté les Européens loin du lac méditerranéen vers l'Occident atlantique, soit pour rejoindre les Indes en contournant l'Afrique, avec Vasco de Gama, soit à la rencontre du Nouveau-Monde, soit en naviguant par le sud, avec Magellan, soit aussi vers le nord, avec la Russie conquérant la Sibérie et une grande partie de l'Arctique qu'elle continue de dominer d'une manière coloniale. Nous autres Italiens, nous sommes restés dans la Méditerranée à honorer l'Antique en ne reconnaissant pas le Nouveau-Monde, pourtant *découvert* par un Italien, Amerigo Verpucci. Nous ne l'avons découvert que plusieurs siècles plus tard, à travers la grande migration de la pauvreté post-unitaire<sup>12</sup>. Mais au XV<sup>e</sup> siècle, nous avons continué, imperturbables, à nous consacrer à la renaissance de l'Antiquité gréco-romaine, comme si de rien n'était. Je crois que cette révision de notre histoire est le devoir spécifique et urgent de la culture italienne d'aujourd'hui, si elle veut participer à cette implantation de la

12. Voir le beau fil d'Emanuel Crialesi, *Nuovo Mondo*, sorti en 2006. La période post-unitaire est celle des décennies qui suivent l'Unité italienne des années 1860-1870.

Méditerranée au milieu du monde. Voyons donc la mer fermée comme un territoire de l'Antique qui ne consiste pas seulement à transmettre des traces de persistance, mais se conçoit comme le lieu immuable de la possibilité d'une pensée concrète et indépassable de l'Antique, grâce à la pérennité de la durée marine; non seulement une carrière liquide d'épaves et de ruines, mais une consistance terre-aquatique de l'Antique, qui soit apparemment intacte et qui perdure, malgré que le fait que l'annonce de la mort du dieu Pan, comme l'affirme Plutarque, ait résonné, il y a plusieurs siècles, de ses côtes sur les étendues équoréennes couleur de vin. La mer Méditerranée semble n'avoir pas changé depuis le temps de Cléopâtre et de la bataille d'Actium; seuls ont changé ses côtes et ses terres, les hommes et leurs histoires, mais la mer reste constamment dans son identité imaginée. Et l'identité de la Méditerranée consiste à se souvenir de la persistance de l'Antique, *malgré* la modernité. L'Italie, avec son histoire, est la péninsule cruciale, responsable de cette rémanence fantasmatique qui n'a encore été ni déconstruite ni sécularisée, malgré Braudel, Matvejevic<sup>13</sup> et beaucoup d'autres. Cela semble étrange, mais je crois qu'il ne nous appartient qu'à nous, Italiens, de régler nos comptes avec l'Antique, à travers cette Méditerranée dans laquelle nous trempons depuis des millénaires, et de travers. Ce compte jamais bouclé est le nôtre et nous distingue des nations occidentales et atlantiques; seules les nations de l'autre péninsule, la balkanique, ont peut-être des comptes à revoir, mais avec la modernité européenne, pas avec l'Antique, même si les Serbes se vantent d'avoir fait naître plus d'empereurs romains que les Italiens.

13. Predrag Matvejevic, auteur du *Bréviaire méditerranéen*, Paris: Fayard, 1992.

Il nous appartient de décoloniser et de mieux repenser l'Antique chez nous, et sans doute pas de nous décoloniser de l'Antique. Nous qui continuons d'y penser comme restaurateurs du «classique», comme ses éternels nutritionnistes et gardiens de vivier. Notre littérature est totalement trempée dans ce projet millénaire, de Dante à Pétrarque jusqu'à Pascoli, D'Annunzio<sup>14</sup> et la médiocrité du XX<sup>e</sup> siècle, interrompue de temps à autre par Verga, Gadda, Montale ou Gramsci<sup>15</sup>. Nous ne sommes pas encore parvenus à penser l'Antique d'une manière juste, c'est-à-dire *nécessairement* par la modernité, qui équivaut à sa perte, et non pas par un engouement fantasmatique. L'Antique a été perdu et il nous a perdus; la constante mise en scène de sa restauration continue de précipiter notre histoire dans une mythification sans but ni avenir, sans éthique ni politique, sans critique; une Renaissance qui est honteusement esthétique et commerciale, mais aussi feinte. L'Antique nous a permis de nous sauver, par l'art de nombreux génies, en inventant la Renaissance, mais en renonçant en même temps à la Modernité. Et en la laissant, au même titre que la non-mondialisation de l'esprit commun, aux mains de ce pontife catholique romain qui nous occupe et nous gouverne encore, et qui envoie des missionnaires dans toutes ses colonies dans le monde. Et voilà le second point de vue par lequel nous pouvons et nous devons décoloniser l'Antique: reconnaître la christianisation de l'Europe comme une véritable *invasion barbare* depuis le sud-est, qui a étranglé l'Antique – la mise à mort de la

14. Giovanni Pascoli était un écrivain spécialiste de la poésie antique; Gabriele D'Annunzio un auteur engagé en faveur du nationalisme et du fascisme.

15. Giovanni Verga, Carlo Emilio Gadda, Eugenio Montale et Antonio Gramsci sont tous des auteurs du début du XX<sup>e</sup> siècle. Gramsci était un philosophe marxiste, l'un des fondateurs du Parti communiste italien; il est mort dans une prison fasciste.

philosophe Hypatie<sup>16</sup> valant pour toutes les autres – et qui en a détruit la mémoire. Et tout cela est aussi à inscrire dans la lumière infernale que nous envoient encore les cris et la souffrance de la destruction perpétrée par les colonisateurs européens des civilisations amérindiennes et africaines; les premières sont devenues aujourd'hui de nouvelles sociétés, non pas *re-nées*, mais créolisées et ouvertes au monde, alors que les secondes se trouvent toujours sous la domination européenne, ou arabo-islamique, voire même aussi nord-américaine.

Nous autres, Italiens, nous avons vécu depuis des millénaires comme une colonie politique brisée par les puissances européennes, comme une colonie mentale de la renaissance de l'Antique, et comme une colonie spirituelle et pénale de l'Église catholique. Comme nous le rappelle Iain Chambers dans son magnifique livre sur les multiples voix de la Méditerranée<sup>17</sup>, la même image naturalo-archéologique de la Méditerranée telle que nous l'avons forgée en Italie est aussi une forme de colonisation mentale européenne; en fait, « nous sommes habitués, au moins depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, à penser la Méditerranée dans des termes établis par un regard culturel qui mène au nord de l'Europe; c'est-à-dire au monde « moderne » et industrialisé, avec son « progrès » et ses États-nations, pour qui la côte septentrionale de cette mer (de l'Espagne à la Grèce, mais surtout en Italie), a représenté ses origines, aujourd'hui dépassées, et son passé préindustriel. [...] La Méditerranée est en même temps le lieu de civilisations anciennes et du sublime excès d'une nature indomptée... »<sup>18</sup> Cette image-artéfact, nous autres, Italiens, nous avons travaillé à

en renouveler la fiction *autour de la Renaissance*, pour y *appartenir*, comme s'il était possible de vivre de ce qui est *mort*. Nous en avons même fait notre seule culture, à la fois élitaire et vulgaire, funéraire et allégorique.

Nous n'avons pas participé à la vraie naissance de l'Europe, celle des nations qui ont commencé à se former dans le grand *melting pot* de la créolisation, à l'époque romano-gothique, mais nous avons exalté une posture de procrastination forcée et nécromantique de la renaissance classique et néoclassique. Nous avons colonisé, y compris pour le plaisir des autres Européens, et nous avons christianisé l'Antique, en vivant toujours dans cette contradiction médiocre et malsaine.

Peut-être saurons-nous un jour être en voie de décolonisation quand, en allant sur les rives de la Méditerranée, nous aurons arrêté de penser à la fable de l'Antique et nous commencerons à nous sentir au milieu du monde.

Et peut-être qu'à ce stade, je suis enfin en mesure de rendre compte de ma propre recherche, de la partager avec vous: je pense qu'il y a deux manières, entremêlées, sans encore nous en rendre compte, d'être des Méditerranéens *modernes*, d'aujourd'hui, « au milieu du monde », au milieu de son flux; mais d'un point de vue qui, étant donné les valeurs actuelles de ceux qui commandent le monde, se trouve clairement dans la zone séparée au nord-ouest de la planète, comme par un effet *Matrix*, même si nous préférons ne pas la considérer comme séparée, puisque nous en faisons partie.

La première de ces manières est celle qui a été mise en évidence par les « études subalternes » (« *subaltern studies* »), qui ont émergé en Inde et se sont ensuite développées dans les universités anglaises et américaines, en s'inspirant de la réflexion gramscienne sur la « subalternité ». De fait, comme l'affirme justement Iain Chambers, « le

16. Hypatie d'Alexandrie, philosophe et mathématicienne grecque, tuée vers 415 par des chrétiens fanatiques.

17. Iain Chambers, *Le molte voci del Mediterraneo*, tr. it., Milan: Cortina, 2007.

18. *Ibid.*, p. 19.



concept gramscien du subalterne continue à interpréter le monde dans chaque lieu, en portant la «question méridionale» à l'échelle de la planète»<sup>19</sup>. Le concept de subalternité et celui de question méridionale sont des concepts modernes, *méridionaux* et méditerranéens, nés en Espagne et dans la prison pouilleuse de Turi; ils concernent chacun, dans la relation planétaire, ou globale, du Tout-Monde, mais ils nous concernent tout particulièrement, nous, Italiens. Ce sont des concepts qui interprètent la condition humaine de ce monde, ici et maintenant, ce qui signifie qu'ils sont littéralement *modernes*, finalement.

La seconde manière d'être des Méditerranéens *modernes*, c'est celle qui est liée à la participation – en première ligne, à partir de la Méditerranée et du pont péninsulaire italien sud-est/nord-ouest traversé en son

centre<sup>20</sup> – à la grande relation mondiale de la migration planétaire de multitudes humaines qui se meuvent avec et contre le monde, du sud-est vers le nord-est de la Terre.

Je défends depuis longtemps l'idée que cette grande mobilisation de l'espèce humaine est l'heureuse opportunité pour l'Europe d'une nouvelle créolisation et d'une juste co-évolution. Mais je n'avais pas pensé que cela faisait aussi de la Méditerranée une «mer au milieu du monde». Merci de m'y avoir fait penser et d'avoir ainsi accru mon savoir. J'espère qu'il en va de même pour vous, comme on disait autrefois en Méditerranée pour se souhaiter une fructueuse et bienveillante réciprocité de volonté et d'action solidaire. ♦

Traduction et adaptation  
de Charles Heimberg

19. *Ibid.*, p. 18.

20. Voir à ce propos le très beau film italien du réalisateur tunisien Mohsen Melliti, *Io, l'altro*, sorti en 2007.

# Méditerranée: la mer au milieu du monde ?

Compte rendu de Charles Heimberg, Université de Genève

Organisé avec le soutien de l'éditeur Palumbo, qui lançait la revue de didactique de l'histoire *Mundus*, le colloque qui s'est tenu en mars 2008 à Palerme portait sur la Méditerranée et se demandait si elle était «au milieu du monde». Nous n'évoquerons ici que quelques-unes des nombreuses conférences qui ont marqué cette rencontre, non sans préciser qu'elle a encore été enrichie par de nombreux ateliers au cours desquels des enseignants ont présenté des activités didactiques possibles sur le thème de la Méditerranée.

L'intervention d'Armando Gnisci, publiée ci-avant, a malicieusement traité de cette question de la Méditerranée en se concluant par le souhait qu'être «au milieu du monde» signifie surtout se situer parmi ce vaste monde qui est marqué par des migrations et une créolisation des sociétés humaines.

Pour sa part, l'historien médiéviste Giuseppe Sergi s'est demandé pourquoi l'ouvrage *Mahomet et Charlemagne* était la seule œuvre de l'historien belge Henri Pirenne à avoir été rejetée par ses pairs. Publiée en 1935, tout à la fin de sa vie, elle était pourtant d'une grande importance dans son parcours. Elle affirmait que l'idée de Charlemagne n'aurait pas pu fonctionner sans celle de Mahomet, que la Méditerranée de cette époque était

devenue en quelque sorte une mer musulmane en même temps que l'économie de l'Europe continentale s'était trouvée refermée sur elle-même.

Henri Pirenne, dans ce livre, était effectivement dans l'erreur, non pas à propos de la Méditerranée, mais à propos de l'Europe continentale. Il était encore tributaire de cette vision fermée et naturelle de l'économie carolingienne qui avait dominé jusque-là parmi les historiens. En outre, le redimensionnement de l'importance de la bataille de Poitiers a aussi transformé l'interprétation de la présence musulmane en Europe et de son potentiel d'expansion.

Pour Giuseppe Sergi, il nous faut faire savoir, en particulier pour l'enseignement de l'histoire, qui sont les maîtres dont les œuvres sont désormais dépassées et qui sont ceux dont les œuvres restent des références classiques, comme si elles venaient juste d'être publiées. Ce qui est le cas de l'œuvre de Marc Bloch. La grande différence entre Pirenne et Bloch, les deux plus grands médiévistes du premier XX<sup>e</sup> siècle, c'est peut-être que Pirenne restait absolument attaché à des processus unidirectionnels et ne se permettait pas de retours en arrière. En outre, les développements récents de la recherche ont montré

qu'il n'y avait pas lieu de séparer à ce point la Méditerranée de l'Europe continentale, les villes côtières des villes de l'intérieur, toutes étant reliées par des réseaux complexes de communication.

Cet égo de la complexité, et de la nécessité de sa prise en considération, s'est largement retrouvé au fil des deux regards croisés de Mostafa Hassani Idrissi et Rafael Valls, à propos des manières d'aborder l'autre rive de la Méditerranée dans l'enseignement de l'histoire de leurs pays respectifs. L'Espagne comme le Maroc accordent une place significative à l'autre rive, mais le font souvent en fonction de critères qui leur sont propres. En Espagne, on parle beaucoup de l'Islam au Moyen Âge, non seulement pour la raison évidente de huit siècles de présence et d'acculturation musulmane de la péninsule ibérique à cette époque. Mais aussi à cause de son absence pour les périodes ultérieures. Ce qui a pour conséquence d'éloigner dans le temps l'intérêt potentiel pour cette civilisation<sup>1</sup>. Au Maroc, l'image de l'Europe qui est proposée aux élèves se présente comme assez ambivalente: très positive sur les sociétés européennes, elle l'est beaucoup moins quand il s'agit d'évoquer l'Europe dans ses relations avec d'autres. Par ailleurs, dans les manuels les plus récents, les connaissances historiques, notamment sur l'Europe médiévale, ne sont pas suffisamment mises à jour.

L'historien Salvatore Lupo, de son côté, a fortement souligné la diversité de la Méditerranée, notamment de ses cultures et de ses langues.

1. Ce constat vaut aussi pour d'autres pays européens, le monde musulman ultérieur n'apparaissant qu'à travers la colonisation ou les violences les plus contemporaines. Pour la France, voir Marlène Nasr, *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*, Paris: Karthala, 2001. Les manuels scolaires donnent à la première lecture l'impression d'un discours assez ouvert; et ce n'est qu'en y réfléchissant d'une manière plus approfondie que l'on peut percevoir des préjugés sous-jacents ou des postures cachées qui ont la vie dure.

L'époque contemporaine se caractérise par une très forte asymétrie de la Méditerranée en fonction des réalités coloniales. Cela vaut autant pour la rive méridionale que pour un Orient singularisé par l'Empire ottoman. Ce phénomène a également été marqué par la naturalisation de la différence raciale. Pourtant, l'origine linguistique du concept de sémitisme, terme qui désigne les peuples du sud de la Méditerranée, est commune aux Juifs et aux Arabes.

Les peuples du nord sont l'objet d'une historiographie, parce que la dimension individuelle, avec sa liberté de choix, leur est reconnue; mais au contraire, les populations du sud de la Méditerranée sont perçues comme des groupes régis par des rituels collectifs et sans liberté individuelle; ils sont donc plutôt étudiés par des anthropologues, ce qui implique un regard qui est plus extérieur.

Mais où peut-on situer la limite, le niveau exact de cette différence? C'est très compliqué. Et cela l'est d'autant plus que l'Italie est elle-même traversée par cette différence; que les critères raciaux du positivisme incitaient à distinguer un Sicilien d'un Piémontais...

L'émergence des États-Nations de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, a aussi souligné Salvatore Lupo, a été marquée par une vraie divergence entre la théorie (un peuple auquel correspondent un territoire et une nation) et la pratique (plusieurs peuples, un seul territoire, une nation qui est déchirée). Ce même phénomène a été encore plus accentué par la dimension diasporique de peuples comme les Arméniens ou les Grecs.

Au cours de sa synthèse finale, Antonio Brusa s'est efforcé de reconstruire le fil rouge de ce qui avait été présenté. Il s'agira de travailler dans deux directions complémentaires, d'une part, en posant bien les problèmes; d'autre part, en montrant qu'il y a des solutions. Et cela autour de quatre idées de base:

- la Méditerranée est un véritable sujet historique;
- ce sujet historique s'observe selon certaines règles, notamment une verticale et une horizontale;
- il est aussi l'objet de récits, qui sont à la fois ceux d'aujourd'hui et ceux d'hier; nous débordons en effet de récits sur la Méditerranée que nous devons sélectionner, trier et distinguer;
- il nous faut aussi des ressources; les ateliers du colloque ont ainsi été un très riche lieu de ressources pour les enseignants.

En tant que sujet historique, la Méditerranée constitue un scénario. Il est formé d'un fond historique et géographique sur lequel agissent des personnages. Et une narration se construit à partir d'eux.

Les deux axes de coordonnées, l'abscisse et l'ordonnée, l'horizontale et la verticale, se complètent. Sur la verticale, tout le problème est de savoir jusqu'où on peut aller. En se rappelant par exemple que les ports n'existent que parce qu'il y a d'immenses territoires auxquels ils sont reliés. Ceux qui étaient situés au-delà du *limes* romain faisaient donc aussi partie de la Méditerranée. D'un autre point de vue, celui de l'ordonnée horizontale, se trouvent notamment les angoisses de la pollution de la mer ou celles du conflit israélo-palestinien. De fait, le récit dominant nous parle d'une origine située au sud-est de la Méditerranée, puis d'un déplacement vers le nord-ouest qui l'a laissée en proie à ces multiples angoisses de l'horizontalité. Toutefois, il faudrait se demander si ce récit est le seul possible.

La Méditerranée, qui est tellement enseignée pour le Moyen Âge et si peu enseignée pour les périodes moderne et contemporaine, en Italie comme en Espagne, a également inspiré d'autres paradigmes historiographiques, d'autres narrations historiques: par exemple la vision musulmane ou la vision afro-américaine de l'origine négro-égyptienne de l'homme.

L'histoire de la Méditerranée pourrait donc être repensée comme reliée à l'idée d'une cohabitation, où chaque composante serait invitée à présenter le meilleur de ses réalisations et de ses actes. Ce procédé pourrait constituer la base de la reconstruction d'un récit historique méditerranéen à dimension interculturelle.

Prenons un processus horizontal comme la colonisation antique, qui correspond au processus d'urbanisation du monde méditerranéen: comment le racontons-nous? Comment évoquons-nous en particulier ces centaines de fondations urbaines? Dans un chapitre sur les Phéniciens puis, quatre chapitres plus loin, séparément, dans un chapitre sur les Grecs? N'est-il pas aussi essentiel de faire comprendre la contemporanéité de différentes civilisations anciennes?

Encore une fois, *La Méditerranée: la mer au milieu du monde?*, «*in mezzo al mondo?*», le titre de ce colloque était un jeu de mots. La Méditerranée ne peut plus être seulement perçue comme au milieu du monde, comme dans l'Antiquité et le Moyen Âge. Mais bien plutôt dans le monde, reliée au monde. ♦

# Orient-Occident, les Rendez-Vous de l'Histoire de Rabat

Compte rendu de Charles Heimberg, Université de Genève

Les 4<sup>e</sup> Rendez-Vous de l'Histoire de Rabat ont eu lieu en mars 2008... à Fès, dans un contexte de célébrations mémorielles autour du 1200<sup>e</sup> anniversaire de la fondation de la ville. Le programme de tables rondes et de conférences portait cette année sur le thème Orient-Occident.

Ce thème, qui est aussi celui du prochain cours annuel du Groupe d'études des didactiques de l'histoire (GDH)<sup>1</sup>, pose un problème de définition. En effet, sachant que la ville de Fès n'est pas vraiment située à l'est de l'Europe, il ne s'agissait pas tant dans ces débats de l'Orient et de l'Occident, dont les relations, les affrontements et les échanges se sont développés sur une très vaste échelle comprenant l'ensemble du continent asiatique, mais plutôt des mondes chrétien, juif et musulman, selon leurs points de vue respectifs et à travers leurs contacts, conflictuels ou non conflictuels.

Cette thématique revêt bien sûr une certaine importance si l'on tient compte de l'actualité, et notamment des différentes manifestations de préjugés ou de rejets qui s'observent en Europe, et en Suisse, à l'encontre du monde musulman.

1. Il aura lieu des 13 au 15 mai 2009 à Yverdon. Voir l'annonce à la fin de ce volume.

Les contenus de ces riches journées ont essentiellement tourné autour de deux dimensions. Tout d'abord, il a été question, en particulier dans une conférence d'Abdelahad Sebti<sup>2</sup>, de la complexité de l'enquête historique et de la pluralité des niveaux où se situent ses réflexions. Par exemple, le temps des origines, avec sa dimension mythique, est à distinguer du temps de l'histoire, marqué quant à lui par les regards croisés des communautés humaines. D'autre part, la figure des passeurs entre Orient et Occident, voyageurs ou chercheurs, découvreurs ou historiens, ainsi que des échanges souvent intenses qui ont marqué leurs itinéraires respectifs, a été très présente au fil de ces journées.

L'intérêt pour l'autre et pour les regards croisés dont il a été question à Fès se trouve au cœur de l'épistémologie de l'histoire. Leur prise en compte n'est donc pas une affaire de choix personnel, de morale ou de mode, c'est en réalité une exigence scientifique fondamentale.

Tout au long de l'histoire, des sociétés humaines se sont côtoyées, se sont mêlées et se sont parfois affrontées. Le regard de l'histoire sur ces sociétés examine leurs contacts et leurs

2. De l'Université de Rabat.

échanges respectifs. Il dresse l'inventaire de leurs différences comme de leurs ressemblances. Au chapitre de ces dernières, l'historienne Natalie Zemon Davis s'est demandé si François Rabelais et ce Léon l'Africain auquel elle a consacré un bel ouvrage<sup>3</sup> n'avaient pas finalement quelques points communs. Ils ne se sont certes jamais rencontrés; et leur érudition était sans doute différente; mais tous les deux pratiquaient plusieurs langues; et ils ont exprimé chacun une même réprobation de la grande violence de leur époque qui ne s'en tenait pas qu'à des guerres défensives.

Orient-Occident: le croisement des points de vue permet la découverte de la diversité de l'autre, qui n'est jamais le bloc monolithique dont parlent les discours identitaires. Il y a donc aussi un autre de l'autre. Ainsi en va-t-il par exemple de l'espace Maghreb-Machreq et des phénomènes migratoires qui le divisent, brisant l'image de façade d'une unité mal en point. Et des regards stéréotypés qui sont portés aujourd'hui sur la ville de Fès et sa médina, dont la patrimonialisation contemporaine a été promulguée par les colonisateurs au service du tourisme, mais aussi au détriment de la modernité sociale locale. Certes, Fès, la ville de la Quaraouiyine, a été un centre d'échanges et de diversité. Mais si la cohabitation de différentes communautés a été possible, pour la minorité juive, elle n'a pas toujours été idyllique.

Quant aux usages mutuels de l'Orient ou de l'Occident, ils sont très révélateurs. Notamment par leur évolution. Ainsi est-on passé, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, d'un orientalisme rêvé, ouvert sur le monde, d'un Orient qui fascinait tous les érudits, à un orientalisme désenchanté, partie prenante de l'invention de la tradition et de la construction identitaire occidentale, c'est-à-dire en fin de compte à un Orient colonisé et dominé. Ainsi l'attraction pour le vaste monde et pour l'universel a-t-elle fini par céder, là aussi, aux particularismes.

Dans une table ronde spécifiquement consacrée à l'enseignement de l'histoire, Mostafa Hassani Idrissi<sup>4</sup> a insisté avec raison sur le poids de l'ethnocentrisme dans les représentations de l'autre. Il a évoqué trois figures de l'ethnocentrisme qui relèvent chacune d'un procédé différent. La première ignore complètement l'autre; la deuxième en parle, mais selon un cadre perceptif et conceptuel qui reste fermé à l'autre; enfin, la troisième fait mine de s'intéresser à l'autre, mais elle ne parle en réalité que de nous-mêmes. Que ce soit par la prise en compte de l'histoire mondiale dans les parcours scolaires ou par la mise en œuvre d'un véritable travail de reconnaissance et de curiosité à l'égard de l'autre, l'histoire enseignée a donc un grand rôle à jouer pour élargir les regards et ouvrir les esprits. ♦

3. *Léon l'Africain, un voyageur entre deux mondes*, tr. fr., Paris: Payot, 2006.

4. Université de Rabat.



# Le cartable de Clio

**Actualité de l'histoire**





# Le modèle d'explication sociohistorique d'Ibn Khaldûn : limites et portée générale<sup>1</sup>

Abdesselam Cheddadi, Université Mohammed V de Rabat<sup>2</sup>

*... he has conceived and formulated a philosophy of history which is undoubtedly the greatest work of its kind that has ever been created by any mind in any time or place.*

Arnold Toynbee, *A Study of History*, London, 1935-1961, Annexe III, pp. 391-392.

Ibn Khaldûn (Tunis-Le Caire, 1332-1408) aborde l'étude de l'histoire avec le triple héritage de la tradition philosophique gréco-arabe et des traditions juridico-religieuse et historiographique arabo-musulmanes. Mais s'il en garde certains principes généraux, certains concepts et, parfois, certains points de méthode, il s'en départit suffisamment pour apparaître comme le premier penseur qui a introduit, dans l'étude de l'histoire, une approche sociologique et anthropologique. Mon propos ici est de présenter cette approche en étant aussi succinct et précis que

possible. Je me permettrai, toutefois, d'ajouter quelques réflexions sur les limites et la portée générale du modèle d'explication sociohistorique de notre auteur.

## La conception de l'histoire

D'abord quelques mots sur sa conception de l'histoire en tant que science. En se référant à la tradition culturelle arabe, Ibn Khaldûn distingue un premier niveau de l'histoire qu'il appelle « l'histoire dans son aspect extérieur ». Se trouve désignée par là toute la production historiographique musulmane jusqu'à son époque, elle-même héritière, du moins sur certains points, de la tradition byzantine chrétienne<sup>3</sup>, et se concentrant essentiellement sur l'histoire-récit des événements humains et naturels à travers le temps. D'où son intérêt pour les systèmes de datation et l'importance qu'elle accorde à la chronologie d'une part, et son souci d'authentification des informations historiques, de l'autre. À partir de ces deux prémisses, cette histoire s'est développée en une multitude de

1. Ce texte reprend avec d'amples modifications un article paru dans *Studia Islamica*, « La théorie de la civilisation d'Ibn Khaldûn est-elle universalisable? », Paris: Maisonneuve & Larose, N° 104-105, 2007, pp. 91-105. Pour une étude plus complète des conceptions khaldûniennes de la civilisation et de l'histoire, voir Abdesselam Cheddadi, *Ibn Khaldûn L'homme et le théoricien de la civilisation*, Paris: Gallimard, 2006.

2. New York, décembre 2006 – *Témara*, août 2008.

3. Voir Abdesselam Cheddadi, *Les Arabes et l'appropriation de l'histoire. Émergence et premiers développements de l'historiographie musulmane jusqu'au IX<sup>e</sup>/VIII<sup>e</sup> siècle*, Arles: Actes Sud, 2004.

genres et de formes de composition et d'organisation dont, notamment, la chronique universelle ayant pour objet l'histoire de l'homme depuis la Création, l'histoire générale de l'Islam, les chroniques dynastiques, les histoires locales, les annales, les dictionnaires biographiques et bien d'autres.

À cette première forme d'histoire, Ibn Khaldûn adresse deux reproches :

- de ne pas avoir été conséquente, selon sa propre logique, en laissant le champ libre à l'intrusion de trop de faux historiens ;
- surtout, de ne pas avoir renforcé sa méthode d'authentification des informations historiques, basée sur la critique des témoignages, par une critique interne, fondée sur la comparaison entre les faits racontés et la réalité extérieure.

Ce premier niveau de l'histoire, « l'histoire dans son aspect extérieur », n'est pas remis en cause en tant que tel par Ibn Khaldûn, mais l'histoire-récit est critiquée du fait qu'elle renferme nécessairement, de par sa nature, des erreurs, des mensonges, des fables, des formes de manipulation diverses qu'il importe de constamment redresser ; mais surtout, nous dit l'auteur de la *Muqaddima*, il ne s'agit là, en fait, que de la surface de la réalité historique, telle qu'elle est appréhendée directement et immédiatement. Au-delà de cette apparence extérieure (*zâhir*), il y a un socle plus profond, que seule la recherche théorique (*nazar wa tahqîq*), et non plus seulement la mémoire ou l'observation, permet d'atteindre.

Ce second niveau est appelé par Ibn Khaldûn « l'histoire dans son aspect intérieur » (*al-târikh fi bâtinih*) ou « l'histoire dans sa vérité » (*al-târikh fi haqîqatih*). Alors que la première forme d'histoire est liée à la vie des hommes et des collectivités humaines concrètes et donc à une réalité singulière, différente d'un peuple à l'autre, la seconde cherche à atteindre une réalité objective

découlant de la nature de l'homme et de la société humaine, obéissant à des lois générales et touchant à l'humanité prise comme un tout, dans le temps et l'espace.

Cette seconde forme d'histoire, affirme Ibn Khaldûn, doit être considérée comme une *science* dans l'acception philosophique du terme : elle a un objet propre, la société humaine et la civilisation, et « les accidents essentiels » qui les affectent, autrement dit, les caractéristiques qui découlent de leur nature. Elle vaut donc pour elle-même et doit figurer parmi les sciences philosophiques, aux côtés, par exemple, de la physique, des mathématiques et de l'astronomie. Elle a, par ailleurs, une grande utilité, puisque c'est seulement grâce aux connaissances qu'elle nous procure que l'on peut établir par une critique interne la véracité des faits rapportés dans l'histoire-récit.

La « science de la société humaine » (*'ilm l'ijtimâ' al-insâni*) ou « la science de la civilisation » (*'ilm al-'umrân al-bashari*) à laquelle Ibn Khaldûn ramène « la science de l'histoire » regroupe, en fait, tout ce que nous appelons, à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, les « sciences de l'homme ». Elle expose, d'après les savoirs de l'époque, les données de base de l'environnement géographique, climatique et écologique, les théories relatives aux rapports avec l'invisible, les représentations cosmologiques et psychologiques. Elle brosse un tableau des technologies, des sciences, des lettres et des méthodes d'apprentissage et de transmission des savoirs. Mais, par-dessus tout, elle étudie les formes de sociabilité, les types de société et les économies qui leur sont attachées, le pouvoir, les empires et les cycles d'évolution que leur formation et leur chute entraînent.

Tout en reconnaissant sa dette envers la tradition philosophique gréco-arabe, à laquelle il emprunte son souci de l'objectivité, sa conception de la science et sa méthode heuristique, Ibn Khaldûn est parfaitement

conscient de l'originalité de sa démarche. L'histoire était considérée depuis Aristote comme l'étude du singulier. La tentative d'Ibn Khaldûn d'en faire une science du général ou de l'universel, la combinaison qu'il fait entre l'observation et la généralisation, ses études sérielles des faits sociaux, politiques et institutionnels, sa construction de modèles explicatifs ne se retrouveront que dans les sciences sociales modernes à partir du XIX<sup>e</sup> siècle. Une comparaison menée en toute rigueur avec celles-ci révèle un nombre de points communs étonnant, en même temps, on s'en doute, que des différences fondamentales<sup>4</sup>. Dans le contexte propre à la culture islamique, Ibn Khaldûn, se tenant sur un pic isolé, révélait ainsi la possibilité d'une approche « scientifique » de l'étude de la société humaine et de la civilisation, une possibilité qui ne fut guère développée dans le contexte musulman et qui n'allait être retrouvée – sans d'ailleurs aucune influence décelable de la part de notre auteur – qu'environ quatre siècles plus tard en Europe. Cette remarque n'a d'intérêt que si on la replace dans une réflexion globale sur l'historicité et la relativité des sciences sociales en général et de « la science » de l'histoire en particulier. Vaste programme!

## La théorie de la civilisation

### *Les deux conditions a priori de la civilisation humaine*

Du point de vue philosophique, Ibn Khaldûn pose à la base de sa théorie de la civilisation deux a priori :

4. Voir Abdesselam Cheddadi, *Ibn Khaldûn, l'homme et le théoricien...*, op. cit., pp. 234-237 et 459-497; et le chapitre « Ibn Khaldûn et Braudel » in Abdesselam Cheddadi, *Actualité d'Ibn Khaldûn, conférences et entretiens*, Témara : Maison des Arts, des Sciences et des Lettres, 2006, pp. 128-148.

- la société est nécessaire à l'homme, autrement dit, l'existence de l'homme et, par conséquent, toute forme de civilisation humaine ne sont possibles que dans un cadre social, qu'au sein d'une société qui suppose une division du travail et une coopération entre les hommes. Il n'y a donc pas pour lui, comme c'est le cas des philosophes politiques modernes, un état de nature antérieur à la société. Cette proposition, qui lui est inspirée par la tradition philosophique gréco-arabe, se démontre, selon lui, logiquement, non historiquement. Elle constitue le premier pilier de son interprétation de la civilisation humaine;
- cependant, étant donné la nature égoïste et agressive des hommes, la société vivrait dans un chaos perpétuel si elle n'était pas régie par une autorité de contrainte, par un pouvoir coercitif qui oblige les hommes à se plier à des règles et à des lois qui leur permettent de vivre en commun. Ainsi, la société et le pouvoir, entendus comme des concepts au sens le plus abstrait, constituent pour Ibn Khaldûn les deux conditions a priori de la civilisation.

### *La civilisation est déterminée par les « zones climatiques » et par le passage de la puissance à l'acte*

Deux facteurs déterminent le cours de la civilisation aux yeux d'Ibn Khaldûn : le premier est lié aux zones climatiques qui partagent la terre, le second à la nature de l'homme et de la civilisation elle-même en tant que phénomène humain. Ibn Khaldûn adopte la théorie héritée des géographes grecs et arabes selon laquelle le monde est divisé en sept climats du sud au nord, passant de l'extrême chaleur à l'extrême froid. La civilisation n'est susceptible d'exister et de prospérer que dans les climats médians et tempérés. Dans les

zones aux climats extrêmes, la chaleur ou le froid excessifs qui y règnent les empêchent d'atteindre le stade de la civilisation. S'il s'y trouve des hommes, les conditions climatiques les contraignent à mener une vie plus proche de celle des animaux que des hommes. Le second facteur déterminant de la civilisation est lié au fait que les capacités de l'esprit humain se développent d'une façon progressive, en passant de la puissance à l'acte. La civilisation, qui résulte des produits de l'esprit, suit le même processus. Ibn Khaldûn constate qu'au cours des milliers d'années de l'existence humaine sur terre, toutes les potentialités de l'esprit humain ont pu être développées : au niveau de la production matérielle, les différentes formes d'agriculture et d'élevage, les divers types d'industries et les multiples modalités de l'échange ont été inventés et poussés jusqu'à leur ultime perfection ; au niveau de la production intellectuelle, les sciences, les technologies, les lois et les religions ont également connu un épanouissement progressif.

### **La dynamique de l'histoire humaine**

La dynamique de l'histoire est d'abord infléchi par ce socle quasi immobile des diverses manifestations de la civilisation en général. S'il y a progrès, il est insensible, se produisant au cours de longues périodes de temps qui se comptent en siècles et en millénaires, et il ne peut apparaître qu'à l'œil scrutateur de l'observateur avisé. Cependant, à un autre niveau, plus palpable et plus rapide, l'histoire est mue par les péripéties du pouvoir et de la formation des empires. C'est ce niveau qui retient le plus l'attention d'Ibn Khaldûn.

Pour expliquer les changements qui y interviennent suivant des cycles relativement rapides et réguliers, il échafaude la thèse d'une double polarité de la civilisation. Depuis tou-

jours deux tendances, selon lui, se partagent l'humanité : dans l'une, les hommes se contentent du nécessaire dans tout ce qui concerne leur vie matérielle, leur organisation sociale et leurs activités culturelles. Dans l'autre, ils recherchent le superflu et le luxe, développent les sciences et les techniques, et édifient des bourgades et de grandes cités. La première tendance se cristallise dans ce qu'il appelle la *badâwa*, un terme qu'il n'est pas exact de traduire par «vie au désert» (*desert life*). En fait, il s'agit plus largement de toute la sphère des sociétés agro-pastorales, vivant de l'agriculture et de l'élevage dans le pays ouvert au-delà des zones urbaines et comprenant des populations sédentaires ou nomades, organisées socialement en familles et en tribus unies par un esprit de corps puissant et, politiquement en chefferies plus ou moins égalitaires, dépendantes du pouvoir central ou complètement autonomes. La seconde tendance se cristallise dans la *badâra*, qui désigne la sphère des sociétés urbaines, vivant des produits de l'artisanat et du commerce dans des agglomérations plus ou moins étendues, organisées socialement en entités familiales atomisées ou faiblement unies, soumises politiquement à un pouvoir central qui leur est le plus souvent étranger. Ces deux pôles de la civilisation, rural et urbain, sont à la fois opposés et complémentaires : le pôle «rural», simple et premier, s'oppose au pôle «urbain», complexe et, logiquement et historiquement, second ; mais ils sont, dans le même temps, interdépendants sur les plans démographique, économique et surtout politique. Coexistant depuis toujours et ne pouvant aller l'un sans l'autre, ils sont conçus par Ibn Khaldûn comme formant un système unique de la civilisation.

Contrairement à une tradition qu'on retrouve aussi bien dans l'Antiquité gréco-romaine que dans la tradition iranienne, les montagnards et les nomades – qu'Ibn

Khaldûn associe dans la même catégorie des *badw* – ont la même dignité que les citadins, les *hadar*. La supériorité des *hadar* sur le plan de la civilisation est nette: la civilisation urbaine, pense Ibn Khaldûn, est la fin de la civilisation en général. C'est en elle seulement que se réalisent les potentialités scientifiques et techniques de l'esprit humain; c'est en elle également que peut s'épanouir le raffinement des arts et des lettres, ainsi que celui des comportements et des mœurs. Mais il y a un revers de la médaille: le luxe, qui va avec le raffinement, entraîne la mollesse et la corruption du pouvoir et, par suite, la mort de la civilisation urbaine elle-même. De son côté, l'ordre rural possède des avantages dont est démunie l'ordre urbain. Les mœurs de ses habitants, plus près de la nature et fondées sur des besoins plus simples et plus limités, sont plus saines et ne donnent pas prise à la corruption du luxe, qui y est inconnu; les conditions de la vie à la campagne exigent le courage et le port des armes en permanence, ce qui fait de la société rurale une réserve de guerriers valeureux pouvant intervenir chaque fois que l'occasion se présente.

Ce sont ces oppositions et ces décalages entre ordre urbain et ordre rural qui expliquent leur interdépendance et leur complémentarité et, du même coup, toute la dynamique de l'histoire. La corruptibilité de l'ordre urbain, son incapacité intrinsèque et structurelle à se défendre contre l'ennemi extérieur et à assurer l'ordre intérieur, sa finitude à courte ou moyenne échéance, d'une part; le fait, d'autre part, que l'ordre rural représente un stade inachevé de la civilisation et est, par conséquent, nécessairement poussé vers la réalisation de la civilisation à son stade d'achèvement, ses prédispositions guerrières et ses mœurs rigoureuses qui le rendent apte à conquérir le pouvoir, créent ainsi les conditions objectives d'un cycle régulier de l'évolution historique, marquée par la formation et la chute des empires.

### **La formation du pouvoir**

Comment se constitue le pouvoir? Comment, plus précisément, se forment les empires? Pour répondre à ces questions, il faut s'arrêter un instant sur deux notions fondamentales de la théorie de la société d'Ibn Khaldûn: celles de *umma* et de *'asabiyya*.

Le monde social d'Ibn Khaldûn est constitué de familles, de tribus et de nations, *umma*. La nation, *umma*, a chez lui le sens de l'«*ethnos*» grec ou de la «nation» biblique, c'est-à-dire un ensemble ethnique plus uni par la langue et la culture que par la race. Les nations qu'il considère sont celles des Arabes, des Berbères, des Kurdes, des Turcs, des Francs, des Noirs, des Byzantins, des Chinois, des Indiens pour la période islamique, mais aussi, des Hébreux, des anciens Égyptiens, des Babyloniens, des Perses, des Grecs et des Romains antérieurement à l'Islam. Ce qui caractérise toutes ces nations, c'est que, à un moment ou à un autre de leur histoire, elles ont constitué des empires, ou ont été sous la dépendance d'un empire. La nation représente donc pour Ibn Khaldûn le cadre naturel, le seul possible, de formation des empires, du pouvoir et de l'État sur une vaste échelle. À un niveau inférieur, comme celui de la tribu ou même de la famille, un pouvoir peut émerger: mais il reste limité et, ou bien il s'inscrit dans des ensembles familiaux ou tribaux indépendants les uns des autres ou bien il est soumis à un empire. Les empires se définissent donc d'abord par les nations qui les constituent et en second lieu par les territoires qu'ils soumettent à leur autorité. Ils sont par essence ethniques et secondairement territoriaux. Par ailleurs, ils laissent toujours en dehors de leur autorité une zone incontrôlée, où règnent des tribus indépendantes. Ibn Khaldûn développe ainsi une théorie historique de la rotation des nations, qui passent tour à tour de l'ordre rural à l'ordre urbain, exploitant et contrôlant successivement les richesses du monde.

À la base de ce mouvement cyclique des nations, il y a la possibilité de la formation d'un pouvoir d'État grâce à la mobilisation de l'esprit de corps, la *'asabiyya*. La *'asabiyya*, c'est ce qui unit, rend solidaire, et c'est aussi la force sociale qui en résulte. Elle peut naître de liens sociaux naturels, comme ceux du sang, dans un système tribal pur, ou des rapports de clientèle, comme dans une société qui combine les deux systèmes tribal et urbain, ou encore de liens créés artificiellement, comme dans une société où le pouvoir est confié à des groupes de mamelouks, esclaves achetés dans des pays lointains et éduqués militairement et idéologiquement pour former une classe dirigeante solidaire. Elle peut enfin résulter de l'adhésion à des valeurs et à des idéaux communs de type religieux ou autre.

Ibn Khaldûn établit que la *'asabiyya* la plus puissante est celle qui se forme dans les sociétés les plus éloignées de la civilisation urbaine et les plus fermées à son influence; celles qui, par conséquent, conservent intactes leurs qualités guerrières et leurs vertus morales de simplicité et de rigueur. Elle s'affaiblit et atteint son degré minimal au fur et à mesure que l'on se rapproche du monde corrompu des villes, où règnent le luxe et la mollesse. Une *'asabiyya* d'origine purement religieuse, qui ne s'appuie pas sur une force tribale, est inopérante, affirme Ibn Khaldûn. Mais lorsque la solidarité religieuse se conjugue avec la solidarité tribale, on atteint à la forme la plus puissante de *'asabiyya*, celle qui, généralement, donne naissance aux empires universels (*al-duwal al-kulliyya*).

Ibn Khaldûn pose une loi générale qui lie la *'asabiyya* et la souveraineté (*al-mulk*): toute *'asabiyya* a pour fin ultime la formation d'un pouvoir politique, d'une souveraineté, d'un État; réciproquement, il ne peut pas y avoir de pouvoir politique, de souveraineté, d'État, sans *'asabiyya*. Les souverainetés et les États

ainsi constitués tendent nécessairement, affirme Ibn Khaldûn, vers une forme de pouvoir absolu et tyrannique, monopolisant la gloire, le prestige social et la richesse. Au sein de la famille et de la tribu, les hommes entretiennent des rapports de solidarité horizontaux, de tendance égalitaire. Quand un membre de la famille ou de la tribu est agressé par un étranger, il peut compter sur la solidarité automatique et inconditionnelle de l'ensemble des autres membres de son groupe; il en va de même pour une famille par rapport à la tribu à laquelle elle appartient, ou pour une tribu par rapport à la confédération de tribus dont elle fait partie. Cette forme de solidarité primaire horizontale se mue en une relation verticale d'allégeance lorsque, dans un processus long et complexe, il se forme, au sein d'une nation, un pouvoir de type étatique dont la visée est la conquête d'un empire existant ou la formation d'un nouvel empire. L'autorité, la gloire et la richesse tendent alors à être monopolisées par un seul homme, et la solidarité entre les membres égaux de la tribu est remplacée par l'allégeance des sujets à leur souverain. En portant un de leurs membres au pouvoir étatique, les tribus perdent progressivement leur *'asabiyya*. Les hommes qui les composent se transforment en clients du souverain et sont, en une phase ultime, remplacés par d'autres, engagés en tant qu'individus, sans référence à leur appartenance.

Il faut insister sur le fait que la formation des États par les diverses grandes nations du monde s'inscrit, selon Ibn Khaldûn, dans un processus total. Les nations qui émergent de l'histoire, comme celles des Perses ou des Grecs dans le passé préislamique, ou celles des Arabes, des Turcs et des Francs à l'époque de l'Islam, accomplissent dans le même mouvement une révolution politique et sociale et une mutation économique et culturelle.

### **Le déroulement de l'histoire**

Il faut maintenant examiner brièvement comment Ibn Khaldûn applique ce modèle au déroulement historique concret. S'il critique la présentation généalogique de l'histoire humaine, encore vivace dans l'historiographie arabe, il l'accepte, cependant, comme prémisses, faute de pouvoir la remplacer par une théorie plus adéquate et fondée sur des éléments d'information plus sûrs. Il en retient la division du monde en nations, chacune se rattachant à une branche particulière issue de Noé, second père de l'humanité. Il montre qu'à aucune époque de l'histoire le monde n'a été soumis à un seul empire. Le plus souvent, deux ou trois puissances se sont partagé la terre, comme les Babyloniens et les anciens Égyptiens, ou les Grecs et les Perses, ou les Byzantins et les Sassanides. Ne pouvant, faute de données suffisantes, exposer ni leurs soubassements sociaux ni les mécanismes selon lesquels les empires se sont succédés, il se contente de citer, quand il le peut, les limites de leur expansion territoriale, leur chronologie et les noms de leurs rois. Dans son examen du cas de l'empire arabe, il donne plus de détails.

Ibn Khaldûn fournit une rétrospective historique des Arabes depuis les origines jusqu'à son époque. On peut dire que, ce faisant, il invente les Arabes en tant que « nation ». S'il a peu à dire sur les peuples semi-mythiques des 'Ad, des Jasm et des Thamûd, il s'attarde plus sur les Arabes du Yémen, sur ceux des frontières nord-est et nord-ouest de l'Arabie, mais surtout sur les Mudar du Hijâz qui donnent naissance à l'empire arabe islamique. Au sein de ces derniers, il insiste sur l'émergence des Quraysh en tant que tribu dominante, et sur les Banû Umayya en tant que branche jouissant de la plus grande *'asabiyya* parmi les Quraysh. L'empire arabe se forme, selon lui, comme le résultat, d'un côté, de la mobilisation des tribus arabes autour des

Mudar, des Quraysh et des Banû Umayya et, de l'autre, de leur unification autour de la nouvelle religion de l'islam. Pendant un temps, l'empire arabe, dirigé par les Quraysh et uni par l'islam dans le cadre de la *umma* islamique, a poursuivi une expansion qui n'a jamais été égalée avant lui par aucun autre empire. L'arrêt de celle-ci est expliqué par l'épuisement des forces tribales arabes dans les armées qui ont opéré les conquêtes et stationné sur les frontières de l'empire. Ainsi, aucune nation, aussi nombreuse soit-elle, ne peut, selon Ibn Khaldûn, s'étendre sur toute la terre. En outre, après l'étape de l'unité, vient celle du morcellement. Inéluctablement, des nations particulières, d'abord intégrées dans l'empire, s'en détachent pour former de nouveaux États dès que les forces de l'empire commencent à décliner. Tout empire qui se veut universel comme celui des Arabes ou, avant lui, ceux d'Alexandre, des Romains, des Perses, ne peut se réaliser qu'un temps, en raison de la vitalité des particularismes ethniques et nationaux, et de l'épuisement inéluctable de ses propres forces.

### **Le modèle d'explication sociohistorique d'Ibn Khaldûn**

#### **Le modèle et ses limites**

Les limites du modèle d'explication sociohistorique que nous propose Ibn Khaldûn sont évidentes. Inspiré par les sociétés arabe et berbère et par le cadre religieux, institutionnel et politique de l'islam, il ignore, malgré son souci réel d'universalisme, d'autres types de société et de civilisation comme la cité-État de l'Antiquité gréco-romaine, le système indien des castes, la bureaucratie chinoise, les systèmes féodaux européen et japonais. Mais avant de revenir à la question de sa portée générale, je voudrais maintenant



le reprendre de façon plus synthétique, afin de mettre en relief ses éléments les plus fondamentaux.

À la base, l'existence humaine n'est possible que dans un cadre social impliquant la division du travail et la coopération, et un cadre politique comportant un mécanisme de contrainte permettant d'amener les hommes à faire ce qui leur est collectivement utile pour leur survie. Ces deux conditions a priori de l'existence humaine constituent les deux axes selon lesquels la civilisation se développe à travers l'histoire, donnant lieu à une conception bipolaire de celle-ci : un pôle de la civilisation où les hommes se contentent du nécessaire, qu'Ibn Khaldûn identifie à la *badâwa*, ou civilisation rurale, et un pôle de la civilisation où ils recherchent le superflu et le luxe qu'il identifie à la *hâ-dâra*, ou civilisation urbaine. Même s'il y a une antériorité logique et historique du pôle rural par rapport au pôle urbain, les deux ordres revêtent la même dignité humaine et forment un système unique de la civilisation dans lequel l'homme développe ses potentialités sociales et politiques, intellectuelles, spirituelles, scientifiques et techniques. Ibn Khaldûn les considère dans un segment du temps qui s'étend depuis la Création jusqu'au présent et qui est marqué par deux formes de temporalité : la première concerne le socle quasi immobile de la vie matérielle et de l'organisation sociale profonde ; la seconde a rapport avec l'apparition des grandes religions, la formation des empires et des États, et les événements politiques et militaires qui les jalonnent. Le moteur de la première forme de temporalité, celle de la longue durée, a partie liée avec le passage de la potentialité à l'actualité, de l'état de non-développement à l'état de développement. Bien que lié à la formation des États et des empires et à l'état de leur prospérité ou de leur déclin, ce passage suit son rythme propre, un rythme très lent

qui se poursuit pendant des millénaires, affirme Ibn Khaldûn. Le processus d'actualisation en soi de la civilisation est globalement déjà achevé, pense-t-il. Certaines parties du monde, comme la Mésopotamie, l'Égypte ou le Yémen ont été les lieux privilégiés du développement de la *civilisation urbaine*. D'autres, comme le Maghreb ou l'Arabie sont restés enracinés dans la *civilisation rurale*. D'une manière générale, l'histoire de la civilisation en tant que telle s'est pratiquement arrêtée, parce qu'elle a atteint son achèvement. Désormais, elle se réduit à sa dimension politique, où se manifeste la seconde forme de temporalité, dont le moteur est la formation du pouvoir, des États et des Empires. Le rythme en est relativement plus rapide, scandé par des cycles réguliers de naissance, de développement et de chute. La dynamique historique dépend de la configuration des zones de *civilisation rurale* et de *civilisation urbaine* dans le monde. Étant donné la corruptibilité essentielle de la *civilisation urbaine* et, par conséquent, sa réversibilité, le mouvement de l'histoire ne conduit pas vers une généralisation de la *civilisation urbaine* mais vers le maintien de la bipolarité *civilisation rurale/civilisation urbaine*.

### **La portée générale du modèle**

Ibn Khaldûn nous propose ainsi un schéma global pour penser le monde prémoderne sur une double base, anthropologique et historique. Sur le plan anthropologique, on peut retenir trois aspects fondamentaux de sa théorie de la civilisation :

- son unité et son caractère essentiellement bipolaire ;
- sa perfectibilité et son nécessaire achèvement, dans le processus du passage de la potentialité à l'actualité et de l'ordre rural à l'ordre urbain ;

- sa corruptibilité, qui en fait une réalité réversible.

L'histoire qui découle de ces prémisses anthropologiques présente deux caractéristiques :

- elle suit un double mouvement temporel : temps long du passage global des potentialités humaines à leur actualisation, temps plus rapide du mouvement cyclique régulier où les sociétés, organisées en nations, passent tour à tour de la *civilisation rurale* à la *civilisation urbaine* puis retournent à la *civilisation rurale*, dans un processus total, social, politique, économique et culturel ;
- elle a comme moteur le pouvoir, fondé de façon privilégiée sur la *'asabiyya* tribale, et, comme cadre politique, l'empire, qui peut s'étendre sur de très vastes territoires sans jamais couvrir la terre entière, et qui ne dure qu'un temps limité.

Mais peut-être plus importantes que ce modèle explicatif sont les questions qui le sous-tendent. D'abord, sur le plan anthropologique : la civilisation humaine est-elle une ou plurielle ? Le développement dont elle est susceptible est-il limité ou illimité, réversible ou irréversible ? Ensuite, sur le plan historique : le mouvement de l'histoire se produit-il selon des régularités déterminées ou de façon aléatoire ? Peut-on identifier des facteurs déterminants de l'évolution historique, qui en seraient, en quelque sorte, les moteurs ?

Pour juger de la portée générale du modèle d'explication sociohistorique d'Ibn Khaldûn, il faut s'interroger sur la pertinence, à un niveau universel, à la fois des questions qui le sous-tendent et des réponses qu'il apporte à ces questions. Il serait trop long de procéder ici à une discussion systématique de ce sujet. Je me contenterai donc de quelques remarques partielles et rapides, en prenant à

titre d'illustration les cas de la cité-État antique et du système féodal européen, qui étaient les plus proches des sociétés musulmanes, et en laissant de côté les cas des sociétés et des civilisations de l'Afrique, de l'Inde, de la Chine et de l'Amérique précolombienne, plus éloignées du monde musulman et, surtout, exigeant des compétences que je n'ai pas. Pour finir, je reviendrai à la possibilité d'application du modèle d'explication khaldûnien au monde moderne.

Dans l'ensemble, on peut affirmer que la problématique d'Ibn Khaldûn, de façon explicite ou implicite, était au centre de la pensée antique et médiévale, bien que sur des bases et sous des formulations différentes, et qu'elle reste fondamentale pour la pensée moderne, bien qu'en des termes infiniment plus complexes. Les réponses, elles, variées dans les diverses cultures antiques et médiévales mais gardant la même orientation, s'inversent totalement à l'époque moderne.

### **Le monde antique et médiéval**

L'unité de l'homme, postulée dans un cadre mythique, religieux ou philosophique, était généralement admise dans la pensée antique et médiévale des deux aires irano-sémitique et européenne. La nouveauté chez Ibn Khaldûn, c'est de la ramener, en définitive, au-delà des aspects biologique et généalogique, aux conditions matérielles de possibilité de l'existence de l'homme et de la civilisation, qu'il identifie d'un côté à la division du travail et à la coopération entre les hommes et, de l'autre, au pouvoir.

Le développement de la civilisation était également conçu comme limité et réversible : idée grecque de l'éternel retour, conceptions judéo-chrétiennes de la faute, de la chute et de la rédemption, doctrines de l'histoire du salut et du plan divin pour l'homme. L'originalité d'Ibn Khaldûn réside, ici, dans le fait

d'avoir lié ce développement à des considérations purement matérielles : actualisation progressive des potentialités de l'esprit humain, caractère bipolaire, rural et urbain, du système de civilisation humaine. Ibn Khaldûn affirme nettement l'idée de progrès, en l'encadrant, toutefois, par les idées d'achèvement, de régression ou de réversibilité. Il y a certes un progrès des conditions matérielles, scientifiques, technologiques et économiques, mais ce progrès est affecté d'une valeur ambivalente, qui pousse la civilisation vers une plus grande perfection, et, dans le même temps, vers sa ruine. Le progrès n'est pas indéfini, il est nécessairement réversible.

Dans la pensée antique et médiévale avant Ibn Khaldûn, la question des rapports de l'ordre urbain et de l'ordre rural n'était pas thématifiée comme telle, sauf peut-être, et d'une manière secondaire, dans l'opposition entre paysan et nomade, ou montagnard, qu'on trouve tant chez les Grecs que chez les anciens Iraniens. Elle n'en était pas moins présente, et il est possible de la ramener au modèle khaldûnien.

Nous avons vu que, chez Ibn Khaldûn, l'ordre rural et l'ordre urbain sont à la fois opposés et complémentaires. Dans la cité-État, ils sont intégrés, avec une prédominance du mode de vie urbain. D'où la valorisation du paysan, qui fait partie de la cité, par opposition au nomade ou au montagnard, qui sont extérieurs à la cité. L'ancienne forme d'organisation tribale perd son efficacité sociale, pendant que sont mis au premier plan le citoyen-soldat et les divers organes de la représentation démocratique. La *'asabiyya* tribale est remplacée par une *'asabiyya* «citoyenne» ou «civique».

Le système féodal européen, à l'inverse, opère l'absorption de la dimension urbaine dans l'ordre rural, lequel prédomine à la fois sur les plans social, politique et écono-

mique. La *'asabiyya* tribale et la solidarité citoyenne font place à l'ordre militaire féodal, organisé hiérarchiquement. Cependant, à la suite d'une lente évolution qui voit se développer les grandes cités marchandes et la dissolution progressive des structures féodales au sein des monarchies territoriales vers la fin du Moyen Âge, on assiste à un retour, comme dans la cité-État, à un mouvement inverse d'absorption de l'ordre rural dans l'ordre urbain.

La question du déroulement de l'histoire était clairement posée à cette époque. Conçu de façon cyclique, comme chez les Grecs, ou linéaire, comme dans le christianisme, le déroulement historique était expliqué dans un cadre religieux. Une lecture matérialiste s'appuyant sur le modèle khaldûnien resterait suggestive.

Dans le monde antique gréco-romain de la cité-État, où l'ordre rural et l'ordre urbain étaient intégrés, le mouvement historique n'était pas commandé par le passage de l'un à l'autre. On était en présence soit d'une rivalité entre cités-États de niveaux de développement équivalents, qui tiraient leur puissance d'une *'asabiyya* «citoyenne» ou «civique», soit d'une concurrence pour la domination entre deux systèmes à l'organisation sociale et politique différente, celui des Grecs et des Romains d'un côté et celui des Perses de l'autre, gardant pendant un millénaire un relatif équilibre. Le système des cités-États, après avoir connu une crise interne, évolue d'abord vers la formation de l'empire d'Alexandre, l'émergence de Rome comme puissance dominante et la formation de l'empire romain. Ensuite, les pressions, puis le déferlement, sur la Grèce et l'Italie des peuples nomades du Nord et de l'Est mettent fin à l'équilibre entre le système des cités-État et la royauté perse, et provoquent l'effondrement définitif du système des cités-États. L'Antiquité tardive, vivant dans

l'ambiance culturelle hellénistique qui cède peu à peu la place à l'influence du christianisme, se caractérise, d'une part, par l'émergence de Byzance en tant qu'État théocratique et son affrontement mortel avec la Perse et, d'autre part, par l'irruption de l'empire arabe constitué grâce à une *'asabiyya* tribale et par la formation progressive d'un système social et politique inédit : celui de la féodalité en Europe de l'Ouest.

Le système global qui se constitue en Europe, dans le bassin méditerranéen et en Asie mineure et centrale, à partir du VII<sup>e</sup> jusqu'au XI<sup>e</sup> siècle, voit une période de stabilisation de deux systèmes opposés et rivaux : le système tribalo-citadin, dominé par l'islam, et le système féodal, dominé par le christianisme. À l'intérieur du système féodal européen, où l'ordre rural domine l'ordre urbain, la papauté ne réussit pas à faire du monde chrétien un empire uni politiquement. Les deux tendances qui s'y dessinent depuis le début du IX<sup>e</sup> siècle, la formation de riches cités marchandes et la constitution d'États monarchiques territoriaux finissent par miner l'organisation féodale. Cependant, l'encadrement militaire et administratif de la société par la *'asabiyya* hiérarchique féodale, aussi bien que la gestion des cités marchandes par le capital, évoluent vers les premières formes de la société capitaliste moderne à partir des XV<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècles. Dans le cadre du système tribalo-citadin prévalant dans les sociétés musulmanes, l'empire arabe, un temps uni autour de la religion de l'islam, se disloque en une multiplicité de royaumes sous l'effet du hiatus entre ordre rural et ordre urbain, des vagues successives du déferlement turcomongol et de l'absence ou de la faiblesse de la *'asabiyya* urbaine. Malgré les assauts qu'il subit de la part des Turcs nomades et des « Francs », il préserve un certain équilibre, jusqu'à l'époque de son affrontement avec l'Europe capitaliste montante.

### **Le monde moderne**

Il est tout à fait évident que les questions de l'unité et de la pluralité de la civilisation, du caractère limité ou illimité de son développement, des facteurs moteurs ou déterminants de l'histoire, conservent, dans la pensée moderne, une place prépondérante. Toutefois, tout un ensemble de bouleversements et d'évolutions leur impriment une portée et une signification nouvelles. L'idée d'unité est battue en brèche : on ne parle plus de *la* civilisation, de *la* culture ou de *l'*histoire, mais d'une pluralité de civilisations, de cultures et d'histoires. L'idée d'explication générale est, elle aussi, critiquée : l'histoire n'est plus vue d'une manière linéaire, mais comme une multiplicité de destins toujours changeants. La rupture la plus profonde est sans doute celle de l'abandon de la thématique de la corruptibilité, de la réversibilité et de l'achèvement du développement. Elle n'émane pas seulement de considérations idéologiques, mais du socle même sur lequel est bâtie la civilisation moderne.

Si l'on procède ici à une lecture khaldûnienne, ne fût-ce qu'à titre d'exercice, on peut dire que le monde moderne a réalisé pour la première fois dans l'histoire une intégration complète de l'ordre rural et de l'ordre urbain. La civilisation ne peut plus retourner à un état primitif ou moins développé ; elle ne peut plus accomplir une forme d'évolution cyclique. L'unité des activités humaines qu'elle tend à réaliser dans un horizon prévisible – qui n'a rien d'utopique – implique une unité géographique de la terre, la disparition des disparités et des déséquilibres régionaux et l'établissement de formes de relations internationales inédites. La dynamique historique n'a plus d'autre ressource et d'autre base que le développement de l'ordre urbain en lui-même. Celui-ci devient simplement l'ordre humain, dans un monde où il n'y a plus ni en deçà ni au-delà de la civilisation. C'est

ce qui expliquerait l'apparition et la domination de la nouvelle idéologie du *progrès indéfini*, laquelle a mis au rancart les thèses de *l'achèvement* et de *la réversibilité* de la civilisation qui ont marqué toute l'époque pré-moderne.

Après avoir accompagné la modernité européenne depuis son émergence, en faisant de l'Europe l'aboutissement de toute l'histoire humaine, l'idéologie du progrès tend à se dépouiller de son caractère européocentriste, tout en s'inscrivant plus profondément dans le réel. Le progrès indéfini de la production matérielle et intellectuelle, érigé en exigence absolue du système global, devient le nouveau moteur de l'histoire. L'histoire, conçue dans l'ancienne optique d'achèvement et de réversibilité de la civilisation, prend fin pour laisser la place à une nouvelle conception qui intègre tout le passé de l'humanité dans sa marche vers *le toujours inachevé*. Au plus près, l'avenir peut être objet de prospection et de planification; fondamentalement, il est assumé comme un trou noir.

Dans ce nouveau contexte, les questions de pouvoir, de formation des empires et de gouvernance changent complètement de nature. La dynamique du pouvoir ne peut

plus être celle de la conquête de richesses ou de territoires situés dans un autre camp, puisqu'il n'y a plus qu'un seul territoire et un seul camp, et l'empire, conquis sur l'Autre moins développé ou rival, n'a plus de sens. Désormais, le politique, l'économique et le culturel se confondent dans un même système de gestion et de gouvernance du monde.

Dans ce cadre unifié de la civilisation, l'altérité et la diversité prennent aussi des significations et des formes inédites. Fondée sur une égale dignité des hommes, l'altérité individuelle ou collective, avec ses formes passées et présentes, devient la base de la créativité sociale et humaine, et perd tout caractère exclusif et agressif. La diversité qui s'y alimente devient la matière indispensable à l'idéal de progrès indéfini qui fait tourner le monde moderne et le garant d'une mondialisation harmonieuse et non conflictuelle. Elle doit s'exprimer au travers d'une démocratie totale, dont les formes et les modalités restent à inventer, mais qui a pour conditions préalables la prise en compte des singularités individuelles et collectives et la capacité de tous de penser le monde en se pensant et de se penser en pensant le monde. ♦

# Les politiques sociales comme objet historique

Matthieu Leimgruber, Université de Genève<sup>1</sup>

« [L'économiste] Joseph Schumpeter affirmait être capable de détecter le grondement de l'histoire mondiale dans les comptes des finances publiques. Selon lui, les affaires fiscales [...] révélaient au mieux l'esprit d'un peuple, son niveau culturel, sa structure sociale. De manière semblable, le développement de l'État social est un sujet qui dissimule des enjeux d'une importance cruciale sous des questions qui semblent de prime abord purement techniques et obscures. L'assurance sociale, les pensions de retraites, la compensation des accidents de travail, le risque actuariel, les points d'indexation et les différentiels d'ajustement du coût de la vie ne semblent pas se prêter à l'élaboration d'un récit haut en couleur. Pourtant, si on les approche depuis le bon angle, les dimensions clés de la politique sociale témoignent des luttes acharnées entre les classes sociales et les intérêts organisés. Les batailles qui se déploient autour de l'État social mettent à nu la structure et la conflictualité des sociétés modernes. »

(Peter Baldwin, 1990, tr. fr.<sup>2</sup>)

Alors que l'avenir des retraites et du système de santé figurent en tête de l'agenda politique du XXI<sup>e</sup> siècle, il n'est pas étonnant que les historiens s'efforcent de déchiffrer les contours et les origines des politiques sociales. Outre leurs liens avec les finances publiques, mentionné ci-dessus par Peter Baldwin, un déchiffrement de ces institutions, qui accompagnent et encadrent nos parcours de vie et de travail, recouvre des aspects aussi divers que la définition conflictuelle des domaines dévolus à l'État et au marché dans l'organisation des politiques sociales, ou encore l'analyse des contours, à la fois inclusifs et exclusifs, de la citoyenneté sociale. Afin de décortiquer ces dimensions qui font des politiques sociales un objet de luttes, mais aussi d'étude, multiformes, j'utilise comme fil rouge la trajectoire singulière de l'État social helvétique. Afin de faciliter l'entrée dans ce domaine de recherche complexe, j'ai indiqué également à la fin de cette contribution plusieurs ressources bibliographiques, statistiques et documentaires consacrées à l'histoire des politiques sociales en Suisse.

1. [http://web.mac.com/matthieu\\_leimgruber](http://web.mac.com/matthieu_leimgruber)

2. Peter Baldwin, *The politics of social solidarity: class bases of the European welfare state 1875-1975*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 1.

## Une trajectoire complexe et conflictuelle

La trajectoire de l'État social helvétique nous offre l'image d'un arc séculaire, qui débute à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et dont l'élan se poursuit encore aujourd'hui. Pour faciliter la compréhension, cette trajectoire peut être divisée a posteriori en trois périodes distinctes. Entre 1890 et 1948, on assiste à une phase de fondation difficile. Entre le premier refus de l'assurance maladie et accident en 1900 et l'échec en 1931 de la première loi sur l'assurance vieillesse et survivants (AVS), l'action de la Confédération se limite essentiellement au subventionnement des caisses existantes dans le domaine maladie, chômage et vieillesse. Hormis l'introduction d'une assurance limitée pour les accidents de travail (1912), c'est véritablement durant la Seconde Guerre Mondiale que la donne change radicalement. L'introduction en 1940 de l'assurance perte de gains (APG) pour les soldats mobilisés et le plébiscite populaire pour l'AVS en juillet 1947 ancrent alors les assurances au centre de l'État fédéral.

Cette première découpe chronologique souligne le parcours semé d'embûches des assurances sociales dans un système politique où les oppositions financières ou fédéralistes (refus du transfert des tâches à l'État central) peuvent à chaque étape s'appuyer sur la démocratie référendaire pour faire capoter les projets de lois<sup>3</sup>. À l'inverse, ces faux départs favorisent une autre spécificité de l'État social helvétique, à savoir la fragmentation de la protection sociale, et renforcent l'influence d'intérêts organisés puissants – assureurs, médecins, mais aussi lobby des caisses de pension – bien décidés à défendre leur terrain

3. Herbert Obinger *et al.*, «Switzerland. The marriage of direct democracy and federalism» in *Federalism and the welfare state: New World and European experiences*, New York: Cambridge University Press, 2005, pp. 263-306.

et leurs prérogatives contre l'intrusion de l'État fédéral<sup>4</sup>. Malgré la présence de l'AVS en tête des revendications de la grève générale de 1918, la gauche n'a pas seulement milité pour des programmes sociaux homogènes au niveau fédéral au cours du XX<sup>e</sup> siècle. De nombreux syndicats, soucieux de préserver leur autonomie face à l'État, ont aussi participé à la constitution de politiques sociales largement placées sous l'ombrelle du patronat<sup>5</sup>.

De 1948 à la fin des années 1970 s'ouvre une phase de développement modéré de la protection sociale, centré notamment autour de l'expansion de l'AVS (pas moins de neuf révisions entre 1950 et 1979). Si cette période est également marquée par l'introduction de l'assurance invalidité (AI, 1959) et de l'assurance chômage (1976-1982), la fragmentation subsiste: malgré plusieurs tentatives de révision (notamment en 1964), l'assurance maladie demeure marquée par l'enchevêtrement des caisses. Quant à elle, la prévoyance vieillesse liée aux entreprises ne couvre qu'une mince couche de salariés, le plus souvent les hommes. Les frontières entre ce «deuxième pilier» et l'AVS sont définies après une lutte acharnée qui oppose, entre 1968 et 1972, la doctrine des trois piliers à une alternative de gauche aujourd'hui oubliée: les pensions populaires<sup>6</sup>.

Il faut souligner la dichotomie des assurances sociales au niveau du genre. C'est bien le citoyen-soldat-travailleur qui émerge durant la Seconde Guerre mondiale comme destinataire légitime et principal des APG et de

4. Matthieu Leimgruber, *Solidarity without the state? Business and the shaping of the Swiss welfare state, 1890-2000*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

5. Christine Trampusch, «Von einem liberalen zu einem post-liberalen Wohlfahrtsstaat: Der Wandel der gewerkschaftlichen Sozialpolitik in der Schweiz», in *Revue suisse de science politique*, N° 14/1, 2008, pp. 49-84.

6. Matthieu Leimgruber, «Les trois piliers de la sagesse? La métaphore ternaire de la protection vieillesse en Suisse», in *Aspects de la sécurité sociale*, N° 4, 2005, pp. 2-12.



« State pensions in Europe. The crumbling pillars of old age », *The Economist*, 27 septembre 2003, présenté par Matthieu Leimgruber, « Les trois piliers de la sagesse ? Une métaphore ternaire de la protection de la vieillesse en Suisse », revue *Aspects de la sécurité sociale*, 4/2005, pp. 2-12.

l'AVS, alors que les femmes n'occupent qu'une place de second rang dans ces programmes phares de l'État social. Pour ces dernières, les droits sociaux seront longtemps subordonnés, liés au statut d'épouse qui donne droit à des rentes spécifiques (de couple, de veuve), et se conjuguent à l'absence de droits politiques<sup>7</sup>. La traversée du désert de l'assurance maternité et de la politique familiale durant les années de croissance de l'après-guerre confirme le décalage des droits sociaux entre hommes et femmes.

Depuis le milieu des années 1970 s'ouvre une phase contradictoire dans laquelle nous vivons encore aujourd'hui. Si la part des dépenses de protections sociales dans le produit intérieur brut (PIB) s'élevaient à 15 % en 1970 (contre moins de 10 % en 1950), cette part s'élève à près d'un tiers en 2005<sup>8</sup>. Cette hausse trouve ses origines non seulement dans la hausse des prestations, mais

aussi dans l'intégration d'institutions privées au cœur de l'État social, notamment par le biais du deuxième pilier retraite obligatoire (Loi sur la prévoyance professionnelle, LPP, 1982) et de l'assurance maladie de base (LAMA, 1994). Depuis les années 1990, le rattrapage tardif des droits sociaux des femmes (notamment avec la 10<sup>e</sup> révision AVS de 1995, la 1<sup>re</sup> révision LPP de 2004, mais aussi l'assurance maternité finalement introduite en 2004) coexiste avec les mesures d'austérité récurrentes, les tentatives de (contre-)réforme des programmes existants et les profondes mutations du travail. S'il est difficile de croire les Cassandre qui prédisent l'effondrement pur et simple d'un État social à la fois accablé par le poids du vieillissement et miné dans ses fondements par la globalisation et l'érosion du « travail », il est évident que l'infrastructure sociale complexe brièvement décrite ci-dessus doit faire face aux défis posés par la maturation de programmes sociaux dont l'inertie couvre une, voire plusieurs générations, et dont le développement se poursuivra encore longtemps.

L'évolution des différents programmes schématiquement énumérés ci-dessus constitue bien une succession complexe de batailles portant aussi sur la définition des domaines

7. Christine Luchsinger, *Solidarität, Selbständigkeit, Bedürftigkeit: der schwierige Weg zu einer Gleichberechtigung der Geschlechter in der AHV: 1939-1980*, Zurich: Chronos, 1995; Regina Wecker et al., *Die «schutzbedürftige Frau»: Zur Konstruktion von Geschlecht durch Mutterschaftsversicherung, Nachtarbeitsverbot und Sonderschutzgesetzgebung*, Zurich: Chronos, 2001.

8. Voir le panorama de la protection sociale présenté par l'Office fédéral de la statistique (OFS): [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/13/00/pan.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/13/00/pan.html)



«à risque» nécessitant une protection collective, sur la mobilisation des ressources nécessaires pour couvrir ces risques ou encore le partage des compétences dévolues aux différents acteurs dans chacun des domaines de la protection sociale.

### **Coûts et bénéfices de la protection sociale**

Les moyens alloués à la protection sociale représentaient 29,2% du PIB helvétique en 2005, un chiffre dans lequel les dépenses allouées aux retraites (11,9% du PIB), à la santé (7,2%) et à l'invalidité (3,4%) se taillaient la part du lion. Avec 29,2%, la Suisse se situe en tête des pays européens (la moyenne de l'Europe des 27 s'établissant à 27,2%), avec la France, l'Allemagne et la Suède. Autre indicateur, les assurances sociales représentaient à elles seules les 14% des dépenses étatiques en Suisse. En ajoutant à ce chiffre les autres dépenses de prévoyance sociale (6%), ainsi que celles octroyées au domaine de la santé (14%), la protection sociale au sens large mobilise un bon tiers des budgets publics en 2005<sup>9</sup>. Ces chiffres et les discours sempiternels sur le « fardeau » que représenteraient ces dépenses pour la société cachent une dimension humaine fondamentale. En effet, cette vaste et complexe infrastructure sociale a joué, et joue toujours, un rôle crucial pour garantir les conditions d'existence de plusieurs millions de personnes. En 2007, deux millions de personnes (soit plus d'un quart de la population) recevaient ainsi une rente AVS en Suisse ou à l'étranger. Si le mécanisme de l'assurance sociale n'existait pas, les familles et les institutions d'assistance sociale seraient submergées par cette tâche de soutien.

9. Voir toujours sur le site de l'OFS, le panorama de la protection sociale (note 1) ainsi que le panorama des finances publiques: [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/18/01/pan.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/18/01/pan.html)

Malgré son ampleur quantitative et qualitative, la protection sociale ne contribue que modestement à réduire les inégalités sociales inhérentes aux sociétés capitalistes, et son rôle dans la redistribution des revenus demeure minime. Une perspective européenne permet de relever les spécificités du financement des politiques sociales helvétiques. En premier lieu, le niveau comparativement bas de contributions versées par les employeurs ou l'État (signe d'une « pression fiscale » modérée) contrastent avec un niveau élevé des contributions assumées directement par les personnes protégées, notamment par le biais des primes par tête de l'assurance maladie, qui demeurent inégalées en Europe. Quant aux recettes issues des placements des caisses de pension du deuxième pilier LPP, elles représentaient à elles seules les 18% des recettes globales de la protection sociale, contre une moyenne de 3,4% dans l'Europe des 27! En d'autres termes, dans le domaine de la protection sociale, les mécanismes redistributifs, à l'instar des cotisations AVS qui sont prélevées sans plafond sur tous les salaires, coexistent avec des flux financiers, et en premier lieu le système de capitalisation de la LPP, qui font de coûteux détours par les poches des assureurs et autres acteurs financiers. Cette tension entre redistribution et profits, ainsi que le fait que des pans importants de la protection sociale relèvent de mécanismes de marché, soulignent l'enchevêtrement des dimensions étatiques et privées des politiques sociales en Suisse. Une complexité produite par les luttes brièvement esquissées dans la section précédente.

### **Acteurs et espaces de la protection sociale**

La fragmentation importante de la protection sociale helvétique constitue un obstacle certain à sa compréhension. Mais c'est aussi

une aubaine, car elle nous force à dépasser les grands récits simplificateurs qui émaillent parfois l'histoire de l'État social. L'introduction de l'AVS un siècle après la Constitution de 1848 joue un rôle, au même titre que les Chemins de fer fédéraux et – jusqu'à récemment – l'armée de milice, de clé de voûte de la Confédération moderne. Toutefois, la laborieuse trajectoire de la protection sociale semble laisser peu d'espace pour un équivalent du chancelier allemand Bismarck, pionnier-démiurge de l'État social de 1900, d'un Roosevelt, à la barre durant le tourbillon de la Grande Dépression et l'inventeur du terme « *Social Security* », ou encore d'un Lord Beveridge, inspirateur du système de santé national (NHS) anglais de l'après-guerre.

Si des hommes d'État d'envergure, comme les radicaux Ludwig Forrer et Walther Stampfli, ou le socialiste Hans-Peter Tschudi (respectivement pères fondateurs de l'assurance accident et de l'AVS, et architecte de l'expansion de l'AVS après 1948) ont marqué la fondation ou l'expansion des politiques sociales, il est nécessaire d'aller au-delà de ces hautes sphères pour saisir les espaces spécifiques du *système de protection sociale*. En effet, le terme d'« État social » semble trop limitatif lorsque l'on examine de plus près des programmes fédéraux comme l'AVS qui sont gérés par des caisses de compensation décentralisées au niveau des cantons et des branches professionnelles, lorsque l'on étudie les caisses de retraite obligatoires (LPP) dont l'organisation demeure largement en mains privées, ou encore une assurance chômage dont la gestion quotidienne est déléguée aux syndicats. En fin de compte, ne faudrait-il pas parler de la *protection sociale* comme d'un *champ de bataille*, où la place de l'État est disputée et où s'affrontent des intérêts organisés aux buts souvent antagonistes? Au-delà des simples clivages gauche-droite, l'analyse du rôle des intérêts

organisés dans le façonnement des politiques sociales met au jour les « luttes acharnées » relevées par Peter Baldwin et dont l'ampleur dépasse largement le domaine étatique.

Abandonner la perspective limitative de l'« État social » permet aussi de rappeler les tensions entre les niveaux nationaux et régionaux. En plus de décrypter les limites de l'État social fédéral, l'historien peut rappeler le rôle des cantons et des communes dans des domaines « résiduels » en termes financiers, mais ô combien décisifs sur le plan symbolique et politique, comme l'assistance aux pauvres<sup>10</sup>. L'histoire des politiques sociales demeurerait également incomplète sans un coup de projecteur sur les savoirs et réseaux d'experts constitués par les statisticiens, juristes et autres actuels issus des bureaucraties privées (compagnies d'assurance) et publiques qui délimitent les contours précis de chaque partie du système de protection sociale.

### Une citoyenneté à géométrie variable

Le domaine de la protection sociale se prête également à de fructueuses interrogations sur la citoyenneté sociale. En dirigeant son regard non pas seulement sur les institutions et les acteurs mais aussi sur celles et ceux qui sont les bénéficiaires ou encore les oubliés du système, l'histoire des politiques sociales nous offre des réflexions importantes sur les frontières de l'intégration et de l'exclusion.

Dans les sociétés contemporaines, les luttes pour l'égalité ne se déroulent pas seulement au niveau politique, à l'instar des retards du suffrage féminin en Suisse, mais aussi de plus en plus un niveau des droits sociaux. Une histoire de l'AVS ne peut ainsi se faire

10. Jean-Pierre Tabin *et al.*, *Temps d'assistance. L'assistance publique en Suisse de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Lausanne: Antipodes, 2008.

sans une analyse de la résolution difficile des inégalités de genre, que ce soit au niveau des rentes de couples (finalement éliminées en 1995 au profit du «*splitting*» mettant chaque époux et épouse sur un pied d'égalité) ou de la prise en compte tardive des tâches éducatives assumées en large partie par les femmes. Le chemin de croix de l'assurance maternité ou l'accès difficile des femmes aux caisses de retraite professionnelle constituent autant de sujets que les historiens peuvent utiliser pour analyser les discriminations, entre hommes et femmes qui ont longtemps figuré au cœur des politiques sociales et qui perdurent encore aujourd'hui.

De la vieillesse comme synonyme de dénuement matériel et social à la vieillesse assurée, l'histoire des politiques sociales nous permet de réfléchir à l'émergence de la retraite comme période à part entière dans les parcours de vie. Outre l'histoire de la vieillesse, l'histoire sociale de la maladie, du handicap et de l'invalidité nous offrent également des ouvertures prometteuses pour comprendre les histoires enchevêtrées des corps et des institutions sociales<sup>11</sup>. Enfin, une histoire des politiques sociales ne peut faire l'économie de se pencher sur les transformations du monde du travail. L'émergence des assurances sociales est en effet intimement liée à l'avènement de sociétés dans lesquelles le travail salarié s'impose comme une des voies d'accès les plus sûres aux différents droits sociaux<sup>12</sup>. Si le modèle implicite de la sécurité sociale repose en grande partie sur la protection de celles et ceux qui travaillent et leurs dépendants, on comprend mieux pourquoi la précarité rampante, à laquelle font face aujourd'hui de

nombreux salariées et salariés, érode les fondements du système de protection sociale et contribue à alimenter les doutes sur sa pérennité.

### **Le paradoxe de la solidarité et du risque**

Comme le souligne le sociologue Robert Castel, «être protégé aujourd'hui, c'est aussi être menacé»<sup>13</sup>. Nous faisons face en effet à une situation paradoxale: alors que les sociétés capitalistes avancées sont devenues, grâce au développement des politiques sociales, parmi les plus sûres que l'histoire humaine ait connu, nous assistons à une remontée des incertitudes. D'un côté, une offensive néolibérale qui met au pilori l'État social comme un fardeau insupportable et contribue à «déstandardiser» les formes du travail salarié qui assurent les fondements du système de protection sociale. De l'autre, une glorification de la prise de risque et de l'esprit d'entreprise qui passe comme chat sur braises sur le fait que la flexibilisation des conditions de travail est synonyme de nouveaux risques et de discontinuité des droits sociaux. Ces derniers, loin de libérer les gens, érodent leurs capacités et en fin de compte les dimensions libératrices de la collectivisation du risque qui est au cœur d'assurances sociales comprises comme une réponse partielle aux déchirements provoqués par l'avènement du capitalisme. Loin d'être résolue, la «question sociale» demeure au cœur de nos sociétés. À ce titre, l'histoire des politiques sociales, en nous invitant à réfléchir sur les conflits et les débats qui ont entouré les mutations de la question sociale, met à nu, pour paraphraser à nouveau l'historien Peter Baldwin cité en exergue, la structure et la conflictualité des sociétés modernes. ♦

13. Robert Castel, *L'insécurité sociale: qu'est-ce qu'être protégé?*, Paris: Seuil, 2003.

11. Urs Germann, «Eingliederung vor Rente». Behindertenpolitische Weichenstellungen und die Einführung der schweizerischen Invalidenversicherung», in *Revue suisse d'histoire*, N° 58/2, 2002, pp. 178-197.

12. Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris: Flammarion, 1999 (1995).

## Quelques outils pour approcher l'histoire des politiques sociales en Suisse

L'historiographie du système de protection sociale suisse est à l'image de ce dernier, à savoir encore fragmentée et incomplète. Depuis une dizaine d'années, quelques tentatives de synthèse partielles<sup>14</sup> publiées dans des ouvrages collectifs permettent néanmoins une orientation bibliographique et thématique rapide. Les versions imprimées ou en ligne des articles consacrés aux assurances sociales du *Dictionnaire historique de la Suisse*<sup>15</sup> et du *Dictionnaire suisse de politique sociale*<sup>16</sup> facilitent également les premiers contacts avec cette matière multiforme. Afin de mettre en perspective les débats actuels dans la longue durée<sup>17</sup>, un détour par la littérature d'inspiration politologique sur la protection sociale peut s'avérer utile. Enfin, plusieurs monographies récentes offrent des analyses fouillées de domaines clés comme les retraites<sup>18</sup>, l'assurance accident<sup>19</sup>, la place des femmes dans les politiques sociales<sup>20</sup>, ou encore l'assistance sociale<sup>21</sup>. La fondation en 2005 d'un

réseau consacré à l'histoire de l'État social en Suisse témoigne également de l'intérêt renouvelé pour ce domaine de recherche<sup>22</sup>.

En attendant la publication d'une collection de sources documentaires sur la politique sociale (un projet en cours d'élaboration à l'Université de Bâle sous la direction des historiens Josef Mooser et Bernard Degen), la publication intégrale en ligne de la *Feuille fédérale* met déjà à disposition des personnes intéressées une foule de documents législatifs (lois, arrêtés, etc.) permettant de suivre le développement de la sécurité sociale depuis 1848<sup>23</sup>. Toujours sur la Toile, la profusion de données et d'analyses disponibles sur les portails de l'Office fédéral de la statistique (OFS)<sup>24</sup> et de l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS)<sup>25</sup> témoignent de la mise à niveau louable des statistiques sociales suisses depuis la fin des années 1990, après des décennies d'approximations. Ces statistiques permettent, entre autres, de comparer le poids respectif des différentes branches des assurances sociales depuis 1950 (OFS, *Comptes globaux de la protection sociale*), de suivre l'évolution détaillée de chacune de ces branches (OFAS, *Statistique annuelle des assurances sociales*) et enfin de comparer la Suisse avec la plupart des autres pays européens.

L'étude comparative des systèmes nationaux de protection sociale est un domaine de recherche prolifique. Pour une introduction prenant en compte les trajectoires diverses et de longue durée, on peut se référer à un manuel rédigé par une équipe de chercheurs de l'Université de Lausanne<sup>26</sup>. ♦

14. Brigitte Studer, « Soziale Sicherheit für alle? Das Projekt Sozialstaat 1848-1998 », in *Etappen des Bundesstaates. Staats- und Nationsbildung in der Schweiz*, Zurich: Chronos, 1998, pp. 159-1886; Sébastien Guex et Brigitte Studer, « L'État social en Suisse aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Notes sur quelques pistes de recherche », in *Von der Barmherzigkeit zur Sozialversicherung/de l'assistance à l'assurance*, Zurich: Chronos, 2002, pp. 201-212; Bernard Degen, « Entstehung und Entwicklung des schweizerischen Sozialstaates », in *Geschichte der Sozialversicherungen/ L'histoire des assurances sociales, Studien und Quellen/Études et Sources*, Zurich: Chronos, N° 31, 2006, pp. 17-48.

15. <http://hls-dhs-dss.ch/>

16. <http://www.socialinfo.ch>

17. Herbert Obinger *et al.*, « Switzerland... », *op. cit.*; Bertozzi Fabio *et al.*, *La réforme de l'État social en Suisse. Vieillesse, emploi, conflit travail-famille*, Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, 2005.

18. Matthieu Leimgruber, *Solidarity...*, *op. cit.*

19. Martin Lengwiler, *Risikopolitik im Sozialstaat: Die schweizerische Unfallversicherung (1870-1970)*, Cologne: Böhlau, 2006.

20. Christine Luchsinger, *Solidarität...*, *op. cit.*; Regina Wecker *et al.*, *Die « schutzbedürftige Frau » : ...*, *op. cit.*

21. Jean-Pierre Tabin *et al.*, *Temps d'assistance...*, *op. cit.*

22. [www.hist.unibe.ch/content/netzwerke](http://www.hist.unibe.ch/content/netzwerke)

23. [www.admin.ch/ch/f/ff/index.html](http://www.admin.ch/ch/f/ff/index.html)

24. [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch), domaine « 13. Protection Sociale ».

25. [www.bsv.admin.ch](http://www.bsv.admin.ch)

26. François-Xavier Merrien *et al.*, *L'État social. Une perspective internationale*, Paris: Armand Colin, 2005.

# L'histoire et ceux qui la transmettent dans l'espace culturel

Entretien avec Giuseppe Sergi, Université de Turin<sup>1</sup>

**Dans quelle mesure les opérateurs culturels peuvent-ils favoriser ou, au contraire, faire obstacle à la diffusion des réflexions et des résultats les plus récents de la recherche historique?**

Je dirais tout d'abord que les opérateurs culturels devraient être plus nombreux, du moins en Italie. Actuellement, ils sont confondus avec d'autres catégories dont la professionnalité est bien différente: journalistes, commissaires d'expositions, voire même employés des agences de presse. Il est assez étrange de voir qu'en même temps que s'affirme la figure du « médiateur culturel » pour favoriser les rencontres interethniques, il soit tellement difficile de former des opérateurs culturels d'histoire, spécialisés justement dans la « médiation » entre recherche avancée et grand public (au moins en dehors de l'Angleterre et de sa tradition d'*open university* née il y a de nombreuses années).

Il devrait donc y avoir un bien plus grand nombre de ces opérateurs culturels. J'ai pu vérifier (notamment dans le cadre d'expositions) que l'opérateur culturel d'histoire ne peut pas être généraliste, mais qu'il doit avoir

un champ de spécialisation, même s'il est forcément plus vaste que celui des chercheurs. Il pourrait s'agir d'un ensemble formé de l'art, de l'archéologie et de la littérature; mais, en revanche, les compétences d'un contemporainiste sont trop différentes de celles d'un antiquisant, d'un égyptologue, d'un médiéviste.

Ce genre de médiateur devrait être ce que l'on appelait autrefois un « vulgarisateur scientifique », mais avec tous les instruments spécifiques dont on dispose aujourd'hui dans les champs de la communication, de la psychologie ou de la didactique. Dans le champ des « sciences dures », on considère que les scientifiques sont déjà utilisés au maximum dans leurs laboratoires et qu'il revient à d'autres de traduire leurs recherches dans des termes compréhensibles pour les non-spécialistes. L'histoire, de son côté, a le défaut de sembler plutôt facile, ce qui fait que ses divulgateurs s'aperçoivent assez peu de ses innovations, qui leur apparaissent comme de simples nuances. Il est ainsi fréquent que les historiens préfèrent faire eux-mêmes le double travail: publier des recherches spécialisées dans des revues académiques et les vulgariser dans des livres destinés au grand public.

1. Auteur de *L'idée de Moyen Âge. Entre sens commun et pratique historique*, tr. fr., Paris: Flammarion, 2001.

Revenons au travail des opérateurs culturels. Leur principale fonction devrait être de simplifier la complexité des démonstrations historiques, sans faire perdre pour autant le «sens» de ladite complexité en matière d'histoire. Les idées qui ont, par exemple, accompagné pendant environ deux siècles (de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle à la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle) la connaissance du Moyen Âge étaient assez simples : une économie enfermée dans des seigneuries (correspondant à la *curtis*, avec la conviction qu'il n'y circulait aucune monnaie), une pyramide féodale, les «serfs de la glèbe», un progrès associé, à partir des XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles, à la naissance de la bourgeoisie et au développement des communes. Tout était schématique, simple et, surtout, en rien comparable avec l'époque moderne. Depuis que toutes ces représentations ont été dépassées (Marc Bloch avait déjà commencé à le faire, mais il n'y a que quelques décennies que cela a abouti chez nous à des «rectifications largement partagées» parmi les historiens), le lien entre histoire professionnelle et divulgation s'est interrompu.

Certains des opérateurs culturels restent liés aux souvenirs scolaires de leur enfance ou à des lectures très vieilles et ne sont pas en mesure de bien faire leur travail. Beaucoup d'autres, en revanche, qui ont une certaine conscience du problème, rétorquent que les explications «d'avant» étaient plus simples et n'hésitent pas à les proposer de nouveau bien qu'ils sachent qu'elles sont fausses. Il y a des programmes culturels de télévision qui font des dégâts (et dans ce sens, la Grande-Bretagne et *History Channel* sont encore pires que les expériences continentales) parce qu'ils suggèrent l'illusion d'un progrès inexorable sans aucun engagement réel de mise à jour : la recherche systématique des notes de couleur et des observations folkloriques (peu importe qu'il s'agisse du Moyen Âge européen, de l'ancienne Égypte, de l'empire

romain ou de l'expansion arabe) finit par mettre au second plan les contenus, vieillissés, dépassés et non éducatifs, qui sont proposés par ailleurs. Celui qui vulgarise veut en même temps étonner et confirmer : étonner avec des différences trop marquées entre passé et présent, mais aussi confirmer avec des discours historiques qui soient déjà un peu familiers au spectateur-auditeur-visiteur. Il devrait pourtant se contenter de traduire pour les non-spécialistes, sans effets spéciaux, ce qu'on lit dans les bons livres d'histoire récents. Mais la réalité est bien différente. Il y a peu, à Milan, la responsable d'une émission télévisée qui devait concevoir deux épisodes d'un programme sur la naissance de la bourgeoisie m'a répondu, après que je lui aie conseillé un livre, qu'elle n'avait pas le temps de lire.

### **Quels sont les obstacles qui font que l'école éprouve tant de difficultés à insérer dans ses pratiques pédagogiques les résultats les plus récents de la recherche historique ?**

La situation n'est ici pas très différente de la vulgarisation dans l'espace public. La fonction principale de l'école, au début du troisième millénaire, devrait être de soustraire définitivement la culture commune à la grande «vulgate» du début du XX<sup>e</sup> siècle (qui est encore très persistante). L'engagement de l'école devrait ainsi consister à rendre accessible la complexité et, je dirais même, à rendre fascinante la normalité du passé.

Les contenus de l'enseignement de l'histoire ne doivent pas être conditionnés ou contaminés par la «fonction» de l'apprentissage de l'histoire. Du passé, on ne doit pas transmettre ce qui est «utile» (et cela même si c'est utile à l'éducation à la citoyenneté, au sens civique, etc.), on ne doit pas transmettre des paradigmes, mais bien plutôt la connaissance de mécanismes ou de catégories interprétatives. Le sens critique auquel

l'apprentissage de l'histoire peut concourir est dès lors à développer sur la base de parcours cognitifs et de reconstruction (quand c'est possible) qui aient été vérifiés: l'école ne doit pas passer, dans une transmission didactique plus globale, des morceaux du passé choisis exclusivement pour leur fonction pédagogique.

Je crois que l'enseignement de l'histoire est justement utile en tant que correctif de l'instrumentalisation qui a été faite de l'histoire par les différentes cultures nationales entre le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle: des identités ont été soulignées ou inventées, des lieux communs se sont renforcés autour de diverses traditions, l'idée s'est imposée d'un progrès linéaire et permanent qui soit conforme au mythe du développement. Mais ces mémoires partagées à fond identitaire – les spécialistes le savent bien – ne sont pas de l'histoire; et l'histoire sérieuse sert à en limiter les dégâts. L'histoire qui prétend formuler également des prévisions pour l'avenir (justement dénoncée par un médiéviste français comme Georges Duby) n'est pas non plus de l'histoire: ce n'est qu'une nouvelle version déformée, qui continue à jouir d'un succès culturel de masse, de la vieille conception cyclique de l'histoire défendue par Giambattista Vico<sup>2</sup>.

Un peu partout en Europe, l'école est traditionnellement réticente à s'ouvrir à l'histoire professionnelle, parce qu'elle est trop liée (auparavant par des directives gouvernementales, aujourd'hui dans une plus large mesure par la recherche en toute bonne foi d'une utilité pédagogique du passé) aux fonctions apocryphes de son enseignement. Je ne cherche pas ici à exorciser toute idée d'enseignement historique; mais je pense que son utilité devrait être considérée a posteriori

2. Giambattista Vico (1668-1744), philosophe napolitain qui a théorisé une conception cyclique de l'histoire dans *La science nouvelle*, publiée en 1725 (n.d.t.).

comme une utilité «dérivée», découlant de contenus corrects et significatifs, et non pas comme une utilité «structurelle», marquant a priori l'ensemble du discours historique.

### **Quels sont les principaux éléments de réflexion des historiens, en particulier les médiévistes, qui mériteraient d'être transmis par l'histoire scolaire?**

Les élèves devraient avoir accès à une connaissance du passé qui corrige leurs préjugés, sans leur suggérer ni l'idée que «tout se serait toujours passé de la même manière», ni celle qu'il suffirait d'observer le flux du temps, le «progrès qui fait que l'humanité va toujours de mieux en mieux», sans aucun engagement individuel ou collectif qui soit.

Dans ce sens, la connaissance du Moyen Âge, période très longue, très variée, avec une forte dimension expérimentale, peut être précieuse.

Pour le Haut Moyen Âge, la recherche distingue la territorialité de la personnalité du pouvoir: nous sommes habitués à la première (c'est-à-dire aux frontières des États), mais il est utile de comprendre que durant certaines phases du passé – qui n'étaient pas conditionnées par l'organisation romaine – la personnalité du pouvoir prévalait, avec des tribus mobiles et des territoires provisoires. Pour les V<sup>e</sup>-VII<sup>e</sup> siècles, l'acquisition peut être plus importante: apprendre que les puissants savaient «qui» ils commandaient, mais ignoraient «dans quelles frontières» ils gouvernaient.

Pour les VII<sup>e</sup>-IX<sup>e</sup> siècles, le thème le plus important, qui mérite la mise à jour la plus radicale, est celui de la rencontre latino-germanique. Il a été démontré que les mécanismes de l'identité et de l'altérité ne suivent pas des lignes ethniques, mais un mélange entre présent et mémoire récente: un Bavarois ne se sent pas plus différent d'un Hongrois (non germanique) que d'un

Alaman (germanique selon la classification traditionnelle). Les élèves peuvent ainsi apprendre que l'une des périodes retenues normalement comme « fermées » accordait en réalité peu d'importance aux ethnies : il était normal qu'il y ait des expéditions militaires communes à plusieurs peuples, à travers des fédérations qui pouvaient être provisoires ou même se stabiliser dans le temps ; c'est ce que firent les Francs ; ce qui n'est pas sans rapport avec leur succès.

Pour les VIII<sup>e</sup>-XI<sup>e</sup> siècles, parmi les enseignements les plus utiles, il faudrait montrer que la seigneurie, la *curtis*, n'a jamais été compacte, pas plus qu'elle n'était faite de cercles concentriques, fermés à l'extérieur. Constaté que tant la partie à gestion indirecte que celle à gestion directe de l'exploitation seigneuriale étaient distribuées sur plusieurs villages invite à abandonner l'idée de « troc » et d'« économie fermée », ainsi qu'à se rendre compte du fait que de la monnaie circulait dans les marchés.

Il est enfin important d'enseigner, que jusqu'à la fin du XIII<sup>e</sup> siècle, les pouvoirs locaux étaient seigneuriaux, et non pas féodaux ; qu'ils étaient construits assez spontanément autour des châteaux, et non pas délégués par en haut : l'image toute hiérarchique de Moyen Âge, avec l'Empire qui gouverne ou délègue, est donc à effacer ; comme il faut oublier l'idée opposée d'une pure anarchie : les pouvoirs seigneuriaux locaux avaient leur rationalité ; ils se fondaient sur un rapport contractuel avec les habitants qu'ils gouvernaient parce qu'ils les protégeaient en l'absence de milices royales. C'est ainsi que s'émousse la pertinence de deux cultures, toutes les deux de sens commun et toutes les deux dangereuses : celle de la « nostalgie traditionaliste » qui perçoit au Moyen Âge une société verticale fondée sur l'autorité, et celle de la vision « consolatrice » qui n'utilise le Moyen Âge que comme une prémiss

sombre et désordonnée de l'affirmation triomphale des États nationaux et du capitalisme.

Pour l'Italie en particulier, il est utile d'appliquer les recherches des historiens professionnels aux pouvoirs citadins : tout d'abord en niant la figure de l'évêque-comte (et en expliquant bien ce qu'était l'immunité et l'*ius distringendi*<sup>3</sup>), ensuite en rompant la relation insuffisamment fondée entre bourgeoisie naissante et développement des communes (étant donné que la majeure partie des communes italiennes ont été promues par des familles de l'aristocratie militaire).

Enfin, pour les XIII<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècles, il est utile d'expliquer le caractère interne de la réagrégation, en particulier des États régionaux (ceux que la tradition définit comme des « seigneuries citadines »), en illustrant – puisque c'est assez facile – la distinction entre haute justice (exercée par des princes, appliquée aux problèmes militaires et aux délits les plus graves) et basse justice (exercée par des seigneurs locaux, appliquée à la vie quotidienne et aux délits mineurs).

Puisque cette cohabitation possible, cet emboîtement entre pouvoirs de diverses dimensions a recours – seulement dans cette phase – à des coordinations de type féodal, on peut donc mener une réflexion générale sur nos erreurs de perspective et sur la tendance (naturelle, dans un certain sens) à lire tout le millénaire médiéval comme s'il était semblable au dernier de ses siècles, c'est-à-dire le XV<sup>e</sup> siècle. Ces déformations et ces tendances doivent bien entendu être corrigées pour stimuler une propension culturelle à percevoir la spécificité des périodes précédentes qui ne correspondent pas à l'imaginaire du Moyen Âge tel qu'il est généralement diffusé par les opérateurs culturels et le journalisme. ♦

Propos recueillis et traduits  
par Charles Heimberg

3. Le droit de contraindre et de punir (n.d.t.).





# Le cartable de Clio

**Usages publics de l'histoire**



# Des témoins mille fois entendus?

Laurent Douzou, Institut d'études politiques, Lyon,  
Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes – UMR 5190)

La question de la fonction à assigner aux témoins ne se pose pas exactement dans les mêmes termes, selon qu'on l'envisage en tant que chercheur ou en tant qu'enseignant, même s'il y a des similitudes entre les deux, le plus petit dénominateur commun étant que tous deux sollicitent les témoins avec l'espoir qu'ils accepteront de leur prêter un concours indispensable à une meilleure compréhension d'une période donnée.

## Le témoin dans la salle de classe

Les enseignants qui ont recours aux témoins n'ont pas besoin qu'on leur explique pourquoi ils le font. Ils savent d'expérience que le témoin intervient avec une parole qui lui est propre et que nul autre que lui ne peut porter comme il le fait, avec cette intensité qui est sa marque. Les élèves ne s'y trompent d'ailleurs pas : leur écoute est généralement sans commune mesure avec celle que nous autres, enseignants, obtenons ; l'émotion qu'ils peuvent ressentir est d'une tout autre nature et d'une tout autre force que celle qu'il peut leur arriver d'éprouver en cours. La différence – radicale – entre l'enseignant et le témoin tient au fait que le premier propose des grilles d'intelligibilité du passé en essayant

de les organiser et de les étayer sur des faits, des dates, des exemples, des anecdotes, etc., quand le témoin incarne l'histoire qu'il raconte, en est la vivante représentation. Certes, tous les témoins ne sont pas logés à la même enseigne quant à la capacité de témoigner. Il en est de fulgurants, de touchants, de saisissants. D'autres ont la parole moins aisée, le contact moins facile, le propos moins percutant. Il reste que tous disent le passé, le relatent, le narrent à partir d'une expérience individuelle et même intime qu'ils partagent avec leurs auditoires.

Bien entendu, au-delà de l'illusion d'imédiateté que l'on a souvent en face d'un témoin, son propos n'est vraiment intelligible que si un travail approfondi a été effectué au préalable avec les élèves. L'émotion vive qu'on rechercherait en ne préparant pas les élèves exposerait à un déficit total d'émotion et de compréhension. Il faut avoir bien travaillé avec les élèves pour que le témoignage porte, pour qu'il donne tous les fruits qu'on peut en attendre. De toute façon, il ne portera jamais entièrement, jusques et y compris quand la rencontre se passe au mieux. Impressionnés, voire subjugués, les élèves peuvent se sentir en osmose avec le témoin. Rien n'est plus illusoire, évidemment. Il y a entre

les élèves et le témoin – plus âgé, plus aguerris, formé à une autre époque, ayant traversé des épreuves cruelles – un monde, un gouffre que rien ne saurait gommer. La sensation d’immédiateté est agréable, féconde en un sens, elle n’en est pas moins une illusion trompeuse. Y réfléchir avec les élèves a posteriori, à des degrés divers en fonction de leur maturité intellectuelle, sans nécessairement atténuer la vivacité de leurs émotions, sans conceptualiser excessivement, c’est une part du travail que la parole du témoin permet. Et elle seule. Parce que le témoin est, d’une certaine façon, le présent du passé.

Certes, son témoignage n’est pas pure reminiscence du passé qu’il évoque. S’y mêlent, comme c’est normal, de nombreux éléments venus s’agréger au souvenir, des aiguillons poussant à témoigner (la lutte contre les négationnistes, par exemple), des lectures, des films, etc. Tout cela qui est indéniable ne doit pas conduire à frapper le témoignage de nullité ou de suspicion si forte qu’il serait décrété nul et non avenu. Il y a, dans tout témoignage, des éclats de passé qui refluent et qui lui confèrent une authenticité à laquelle les élèves sont sensibles. Il n’est jusqu’aux difficultés que le témoin éprouve parfois à témoigner, à maîtriser son émotion qui ne concourent à sa qualité. On peut renoncer à faire appel aux témoins au motif que leur témoignage est faillible. C’est ne pas voir que l’apport d’un témoin ne se mesure pas sèchement en termes de vrai/faux. Les tenants d’une science dure – dans la double acception du terme – seraient bien inspirés de tenir compte de cette notation de Germaine Tillon selon laquelle les bribes de renseignements rapportées par les survivantes du camp de Ravensbrück étaient « souvent d’autant plus imprécises ou lacunaires qu’elles [étaient] plus authentiques »<sup>1</sup>. En faisant

1. Germaine Tillon, *Ravensbrück*, Paris : Seuil, 1973, p. 7.

appel aux témoins pour prendre la parole dans une classe, on constate qu’il en ressort quelque chose que l’enseignant ne peut, tout seul, faire ressentir. Tout, jusques et y compris l’imprécision qui s’attache à tout témoignage, aide à mieux comprendre la complexité d’un passé qui ne se laisse pas enfermer dans les parties bien ordonnées d’un cours parfaitement structuré. C’est là l’intérêt majeur de la venue du témoin, qui trouble à sa manière le bel ordonnancement qui prévaut au quotidien.

Dans le type d’intervention d’un témoin dans une classe, il n’y a pas de tension perceptible, hormis peut-être parfois la difficulté qui peut se faire jour pour des élèves de saisir ce qui est en jeu, ou encore des questions involontairement maladroitement qui peuvent être blessantes. Généralement, ce genre d’obstacles est aisément surmonté par les efforts et la gentillesse que déploie le témoin pour se faire entendre.

### **Le témoin dans le processus d’écriture de l’histoire**

Venons-en au rôle du témoin dans le cadre d’un travail de recherche en prenant le cas de la France des années noires. Au cœur de la guerre, ses acteurs n’ont cessé de s’interroger sur la place et le poids qu’aurait leur parole le jour où la bataille aurait été gagnée. C’est vrai de tous les acteurs : résistants, internés, déportés, persécutés. Avec une hantise exprimée dès le temps de la lutte : celle de vivre une expérience inouïe qu’il serait extrêmement difficile de transmettre. Les résistants ont pensé que la clandestinité – qui impliquait de brouiller les pistes, d’écrire le moins possible, d’oublier ce qui devait l’être pour des raisons élémentaires de prudence – risquait d’être opaque aux historiens qui travailleraient, comme on dit, sur archives. Ils ont eu conscience d’être dépositaires de

parcelles d'une histoire dont la nature même faisait une histoire enfouie, enfuie, inaccessible. Ils ont craint que la passion qui les dévorait ne soit inintelligible pour ceux qui n'avaient pas été partie prenante de leur combat. Même hantise, mais exacerbée encore, chez les juifs d'Europe persécutés et voués à l'extermination. Annette Wieviorka a parfaitement caractérisé cette volonté arc-boutée de « témoigner d'un monde englouti » quand elle analyse le témoignage légué par ceux qui n'ont pas survécu aux événements dont ils ont pourtant rendu compte. Elle montre l'intuition, au cœur du génocide, de l'urgente nécessité de porter témoignage pour que cette histoire puisse un jour être écrite<sup>2</sup>. Même souci chez les déportés au triangle rouge : il n'est que de penser au *Ravensbrück* de Germaine Tillion et de ses compagnes de déportation dont la première édition – aujourd'hui inaccessible et qui mériterait d'être rééditée – fut publiée dès 1946<sup>3</sup>.

Il faut insister : non seulement les acteurs furent, avant la Libération (du pays, des camps, des persécutions) persuadés qu'ils auraient à témoigner, mais ce fut un moteur puissant pour nombre d'entre eux pour tenter coûte que coûte de survivre. Il en découle ceci : le témoignage n'est pas seulement, et comme par nature, consécutif à la période qu'il embrasse historiquement ; il est constitutif du vécu même de la période. Il commence à s'élaborer pendant la période. Les acteurs pensent à ce qu'ils diront, à ce qu'on dira de l'action qu'ils mènent au cœur même de cette action en train de sourdre. La mémoire, ici, est indissociable de l'histoire en train de se vivre, ce qui incite à nuancer la dichotomie parfois abrupte que l'on

opère entre histoire et mémoire, la première étant censée incarner la vérité, la deuxième la fidélité. Les choses sont un peu plus compliquées que cela, en réalité.

À la Libération, l'idée selon laquelle les acteurs étaient seuls en mesure de dire ce qui s'était réellement passé était communément admise en France. C'est dans cette optique que furent créées en 1944 et 1945 deux instances officielles (la Commission d'histoire de l'Occupation et de la Libération de la France, le Comité d'histoire de la guerre) qui fusionnèrent en 1951 pour former le Comité d'histoire de la Deuxième Guerre mondiale. Ce dispositif plaçait en son centre la sauvegarde d'archives, mais aussi et surtout la collecte de témoignages recueillis auprès des acteurs mués en témoins.

L'axiome selon lequel seuls les acteurs pouvaient dire ce qui était advenu et, le cas échéant, écrire cette histoire comme il convenait, remit en cause fortement l'espèce d'interdit de fait qui pesait universitairement sur l'écriture d'une histoire jugée trop récente. Il remit aussi en cause le primat de l'écrit. De fait, les acteurs-témoins jouèrent un rôle éminent dans la conception de l'histoire à écrire, dans la façon d'en sauvegarder la mémoire. Ils se firent enquêteurs pour collecter des témoignages, peuplèrent les différentes commissions du Comité d'histoire de la Deuxième Guerre mondiale. La condition sine qua non pour être du nombre des enquêteurs, des historiens, des correspondants départementaux du Comité d'histoire de la Deuxième Guerre mondiale était d'avoir été partie prenante des combats de la période.

Cette approche fut théorisée et légitimée par Lucien Febvre lui-même. Préfaçant en 1953 un recueil de textes clandestins, *Les Idées politiques et sociales de la Résistance*, Lucien Febvre s'en prenait « à ceux qui vont disant, en toute bonne foi pour les uns, en toute grosse malice les autres : « Il est impossible en

2. Annette Wieviorka, *L'Ère du témoin*, Paris : Plon, 1998.

3. Germaine Tillion, *Ravensbrück, Cahier du Rhône*, N° 65, Neuchâtel : publié en décembre 1946 par les Éditions de la Baconnière, 214 p.

1953, une dizaine d'années après les événements, d'écrire l'histoire de ces années brûlantes, 1940-1944; l'entreprendre, c'est se vouer à un échec certain; où sont les documents secrets, où les esprits surhumainement critiques capables de s'élever assez haut pour ne point tomber à ras de terre dans le piège des vérités partisans? Attendons, attendons quarante ans; alors, les acteurs de la tragédie étant morts, ou moribonds, les historiens pourront, toutes cendres refroidies, commencer à retirer sans se brûler les marons tout cuits de la légende officielle.»<sup>4</sup>

Lucien Febvre était un historien trop averti pour ne pas tempérer son propos, sans l'atténuer pour autant, selon un raisonnement qui laissait, symboliquement au moins, le dernier mot aux Résistants :

«Ils diront, les Historiens, ce qu'ils pourront dire, étant des hommes de l'an 2000, vivant dans le climat de l'an 2000, imprégnés de l'esprit et des besoins et des nécessités de l'an 2000. Raison de plus pour que nous leur procurions, les hommes de 1950 [...] en toute honnêteté, notre version à nous des événements que, bien sûr, ils interpréteront autrement que nous. Qu'ils ne pourront pas ne pas interpréter autrement que nous, j'entends – mais aussi que les Historiens de l'an 2050, qui suivront. Sans que nous puissions dire qu'ils ont raison, eux, et que nous avons tort, nous. Au moins, notre version des événements a-t-elle eu ses preuves vivantes. Elle est contresignée par des milliers de sacrifices. Au double sens du mot, elle a eu ses Martyrs.»<sup>5</sup>

Au-delà de sa défense d'une histoire pensée et écrite pas ses acteurs, la prise de position de Lucien Febvre manifestait son souci que soit élaborée une histoire incarnée plutôt que de reconstituer un squelette impeccable, mais dénué de chair. L'histoire ainsi conçue s'est déployée de 1944 au début des années 1980. Fondée sur des témoignages, écrite par des acteurs, elle a connu son apogée avec les synthèses d'Henri Michel et les chroniques d'Henri Noguères et d'Alain Guérin.

À partir des années 1980, on assista à une remise en cause de l'apport des sources orales pour ce qui avait trait à la Résistance notamment. La situation était paradoxale dans la mesure où c'est précisément dans ces années que la réflexion théorique sur ce qui avait été jusqu'alors la pratique assez empirique des sources orales fit de substantiels progrès, notamment grâce aux travaux de Philippe Joutard<sup>6</sup>. Quoi qu'il en soit, cette remise en cause fut effective et donna lieu à d'intenses débats. Ces débats ne sont pas clos et je voudrais dire ici pourquoi les sources orales sont, à mon sens, un atout dont on ne peut se passer.

Il ne s'agit pas de faire un plaidoyer mais de livrer le fruit d'une expérience. En faisant mien le diagnostic posé par Pierre Bourdieu selon lequel la pratique des sources orales «ne trouve son expression adéquate ni dans les prescriptions d'une méthodologie souvent plus scientifique que scientifique, ni dans les mises en garde antiscientifiques des mystiques de la fusion affective»<sup>7</sup>.

Et d'abord, il faut dire ceci: même les chercheurs les plus réticents vis-à-vis des sources orales ne peuvent ignorer totalement ce gisement. De fait, tous les travaux qui ont été menés sur la période des années noires en

4. Henri Michel, Boris Mirkine-Guetzévitch, *Les Idées politiques et sociales de la Résistance, documents clandestins, 1940-1944*, Paris: PUF, collection Esprit de la Résistance, 1954, p. VII.

5. *Ibid.*, p. IX.

6. Philippe Joutard, *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris: Hachette, 1983.

7. Pierre Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, Paris: Seuil, 1993, p. 903.

France ont, depuis l'origine, fait leur place aux témoignages, existants ou sollicités pour l'occasion. Car il y avait quelque chose de très vrai dans l'idée que, sans le concours des témoins (résistants, détenus incarcérés, déportés), on ne pourrait pas écrire cette histoire.

Au reste, les acteurs-témoins eux-mêmes n'ont pas été assez naïfs pour prétendre qu'ils détenaient à eux seuls la vérité. Pascal Copeau a remarquablement exprimé ce point de vue: «En vérité je ne donne pas cher de l'histoire fondée sur la seule mémoire...<sup>8</sup>»

Que faut-il donc attendre des témoins?

L'établissement de certains faits, bien sûr. Mais là n'est probablement pas le plus important. Leur apport principal tient au fait d'écouter les témoins, d'enregistrer (dans tous les sens du terme) ce qu'ils ont à dire, en distinguant témoins très sollicités et témoins silencieux ou discrets, dont le mode de témoignage diffère foncièrement. Le plus stimulant dans ce processus, c'est de voir ébranlées, sans que le témoin en ait souvent même conscience, des hypothèses que le chercheur croyait fortes et sûres. À son corps défendant, il arrive que le témoin, en déconcertant l'historien, infléchisse une recherche. Les conditions externes de l'entretien (comment est-on reçu? par qui? combien de temps? etc.) apprennent également beaucoup sur le présent comme sur le passé du témoin et, à travers lui, sur l'évolution de la société.

L'autre enseignement troublant de la confrontation avec les témoins, c'est le constat que, passée la première impression de proximité, le témoin et l'historien puisent dans des horizons extrêmement différents, que les mots qu'ils emploient en croyant spontanément les comprendre parce qu'ils leur sont communs, renvoient à des représentations très

différentes. Par là, c'est l'accès à un passé enfoui qui est rendu partiellement possible.

Enfin, la relation entre acteur-témoin et historien est par essence conflictuelle. «Interroger une tradition, si vénérable soit-elle, c'est ne plus s'en reconnaître uniment le porteur.»<sup>9</sup> Il y a nécessairement une distance. Un processus de dépossession intervient dans cette relation. Les témoins disent souvent qu'ils «ne s'y retrouvent pas» en parlant des travaux des historiens. On peut arrondir les angles, mais sûrement pas gommer les aspérités. Il en résulte que les lecteurs les plus acérés des historiens sont les acteurs-témoins précisément. Il en résulte aussi des tensions entre acteurs-témoins et historiens qui sont parfois source d'irritation pour les deux parties. Ces tensions amènent des historiens à penser, et même parfois à écrire noir sur blanc, que l'histoire de la Résistance ne pourra s'écrire conceptuellement qu'une fois les témoins disparus.

Cet énoncé présuppose que la contemporanéité d'un événement, sur le plan mémoriel, est strictement fonction de sa position sur une frise chronologique. Rien n'est plus faux, bien sûr, et on peut enseigner des questions appartenant au passé et qui demeurent à vif. Témoin, cette mise en garde du proviseur du lycée languedocien où il venait d'être nommé au jeune professeur d'histoire Marc Bloch: «Ici, le XIX<sup>e</sup> siècle, ce n'est pas bien dangereux; quand vous touchez aux guerres de Religion, soyez très prudent.»<sup>10</sup>

Au-delà, la principale objection au recours aux sources orales est fondée sur la méfiance nourrie à l'égard de la mémoire dont le témoin est porteur. Le témoignage recompose,

9. Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, «Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux», Paris: Gallimard, Quarto, 1997, t. 1, p. 26.

10. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris: Armand Colin, 1997, p. 59.

8. Fernand Rude, *Libération de Lyon et de sa région*, Paris: Hachette, 1974, préface de Pascal Copeau, p. 9.



occulte, dissimule, ment même le cas échéant ou se tait. La belle affaire! Évidemment. Et c'est la tâche des historiens de cerner ces écarts en «trouble-mémoire», selon le mot de Pierre Laborie. Cela n'enlève rien au fait que les deux parties ont tout à gagner à se rencontrer «dans un effort commun d'intelligence»<sup>11</sup>. Ériger la défiance en règle absolue, c'est poser que l'historien seul est en mesure de dire ce qui est advenu et que sa fonction est de percer des secrets. De ces secrets qui font dire à un personnage de Malraux: «Qu'est-ce qu'un homme? Un misérable petit tas de secrets...»<sup>12</sup> Or, le secret, qui est en effet présent et qui est constitutif du témoignage, c'est tout autre chose. C'est par exemple ce que cherche à cerner par le travail, l'empathie, la sensibilité, un auteur comme François Maspéro<sup>13</sup>. Pratiquer les témoins, d'une manière si possible fructueuse et éclairante, c'est souscrire à cette notation d'Arlette Farge: «On ne ressuscite pas les vies échouées en archive. Ce n'est pas une raison pour les faire mourir une deuxième fois.»<sup>14</sup>

Au total, pour l'enseignant comme pour le chercheur, le rôle de l'acteur mué en témoin par l'écoulement du temps est crucial. L'usage que l'un et l'autre en font diffère bien sûr. Il converge aussi en ce que le témoin est

à la fois, et indissociablement, celui dont la parole est précieuse, irremplaçable, et une source de questionnements qui permet de donner du corps à un enseignement, de la vie et de la profondeur à une recherche. On lit parfois que l'écriture d'une histoire digne de ce nom passe par une soigneuse mise à distance de témoins mille fois entendus. En réalité, on ne prête jamais assez l'oreille aux témoins et si une histoire fondée sur les seuls témoignages ne serait pas fiable, une histoire qui ferait fi des témoignages ne le serait pas davantage. Personne ne l'a mieux senti et écrit que Germaine Tillion dans la préface à la deuxième édition de *Ravensbrück* en des termes d'une belle hauteur de vues qui disent la fragilité et la complémentarité des deux parties: «Vingt-sept ans après la fin de la Seconde Guerre mondiale, les témoins n'ont pas encore tous disparu mais ils sont de moins en moins nombreux, tandis que depuis déjà des années les historiens, mémorialistes et compilateurs le sont de plus en plus.

«Me trouvant au confluent des deux courants, j'ai tenté d'évaluer ce que chacun d'eux charrie en surface ou laisse couler dans l'ombre, car des deux côtés on compte des naufrages.»<sup>15</sup> ♦

11. Jean-Marie Guillon, Pierre Laborie (dir.), *Mémoire et Histoire: la Résistance*, Toulouse: Privat, 1995. Intervention de Jean-Pierre Vernant en conclusion du colloque, p. 345.

12. André Malraux, Œuvres complètes, vol. 3, *Antimémoires*, Paris: Gallimard, La Pléiade, p. 10.

13. François Maspéro, *Les abeilles et la guêpe*, Paris: Seuil, collection Fiction & C<sup>ie</sup>, 2002.

14. Arlette Farge, *Le goût de l'archive*, Paris: Seuil, 1989, p. 145.

15. Germaine Tillion, *Ravensbrück*, op. cit., p. 7.

# Retours du passé et empreintes du présent

## Usages et mésusages publics des témoignages antifranquistes

Odette Martinez-Maler, Université Paris Ouest et Bibliothèque de documentation internationale contemporaine BDIC-MHC

Si l'histoire des républicains espagnols et de leur résistance à la dictature franquiste est étudiée depuis longtemps par les chercheurs en sciences sociales, c'est à partir de la fin des années 1990 que se multiplient les témoignages écrits et les interventions portant sur la scène publique les récits personnels de ces acteurs antifranquistes eux-mêmes. Comment comprendre cette émergence des témoins et à quels enjeux répondent les formes de transmission de leurs expériences historiques? Mais aussi: quelles sont les mises en scènes qui les minent?

### Émergences et enjeux

On ne peut analyser l'irruption des témoins antifranquistes sur la scène publique sans la resituer dans une histoire spécifique de la mémoire espagnole, liée à celle de la dictature et à l'effacement systématique des traces de la répression, puis à celle du passage à la démocratie; sans la rapporter aux formes sociales que prennent, depuis 1995, les retours sur le passé.

Comme toutes les dictatures, le régime franquiste a programmé l'effacement des traces de la terreur: un effacement consigné par les archives policières et militaires face

auxquelles les témoignages des opposants restent le seul moyen de connaître l'expérience résistante. Or, la transmission de cette dernière est longtemps restée marginale. En 1976, en effet, les conditions de la sortie de la dictature ont mis sous le boisseau le point de vue des vaincus de la guerre civile: une «transition de velours», accomplie dans un cadre consensuel, a certes accordé à tous les acteurs de la guerre et de l'après-guerre une amnistie générale, mais au prix de l'absence de procès d'épuration et de commission de vérité, sans franche rupture avec l'ancien régime autoritaire. Elle s'est faite au prix d'un refoulement du passé. Les opposants ont été amnistiés, mais leur résistance n'a pas été légitimée: il a fallu attendre le 20 novembre 2002 pour que le coup d'État de Franco soit condamné par le Congrès des députés. Certains résistants n'ont obtenu de la démocratie, pour laquelle ils avaient lutté, ni reconnaissance ni réparation: c'est le cas des combattants des guérillas des années 1940-1950, qui ne seront réhabilités comme «combattants pour la liberté» par le Congrès des députés qu'en mai 2002; d'ailleurs, ils demeurent exclus des mesures d'indemnisation réservées aux soldats de l'Armée républicaine ou franquiste. Les jugements prononcés

contre eux par des tribunaux militaires de la dictature n'ont pas été annulés en 1977 et ne le sont toujours pas, malgré la ratification de la loi dite « de la mémoire historique » en octobre 2007.

Pourtant, vers la fin des années 1990, « ce pacte de silence de la transition » est remis en question. Les témoignages se multiplient. Signe d'une fracture avec les partis supposés les représenter et qui ont géré ce silence, les acteurs devenus témoins opposent une exigence mémorielle au discours des institutions. Son expression est favorisée par le mouvement de retour sur le passé qui se généralise alors et qui élargit la place prise par les témoins et leurs récits dans l'espace public. Émanant de la société civile, ce mouvement oblige les institutions et les états-majors des principaux partis à revenir sur la politique d'« amnésie consentie » adoptée au nom de la réconciliation nationale. Il manifeste la violence d'un compromis qui, en empêchant l'expression des clivages liés au passé, a maintenu, dans l'espace public, la prédominance du point de vue des vainqueurs. Il révèle combien ce compromis a heurté la demande de justice de celles et de ceux qui avaient combattu contre les factieux du 18 juillet 1936.

Cette demande de reconnaissance a débouché sur des actions de transmission prises en charge par les témoins eux-mêmes. À travers leurs associations, ces derniers adressent à la société une parole qu'ils n'entendent plus déléguer aux représentants des partis politiques. Je renvoie ici à l'exemple des « Caravanes de la mémoire », de 2000 et 2002, organisées par l'association *Archivo guerra y exilio* (AGE), qui ont provoqué dans leur sillage une moisson de témoignages, filmés et archivés à leur tour<sup>1</sup>. Ou encore aux levées de paroles délivrées par les exhumations de fosses menées par l'*Asociación de la recuperación de la memoria histórica* (ARMH)

ou le *Foro por la memoria*<sup>2</sup>, pour ne citer que les associations les plus connues. Ces témoignages ont transgressé l'injonction de silence qui soudait le corps politique. Ils font désormais exister une histoire qui était activement gommée dans la sphère publique, même si, comme toutes les représentations, ils effacent et imposent d'autres écrans, car il n'y a pas de témoignage absolu qui se prévaudrait d'une transparence au réel.

Ces récits restituent le point de vue de ceux qui ont vécu, dans leur chair, la guerre, la guérilla, l'exil, les camps. Ils tentent de transmettre la part subjective de l'histoire antifranquiste, celle des émotions, des espérances et d'inscrire dans le paysage d'aujourd'hui une éthique de résistance.

Pour ceux qui ont traversé la torture ou la déportation, témoigner correspond à un enjeu éthique essentiel. C'est un acte qui permet une reconnaissance fondatrice. Ici, l'élaboration d'un récit personnel adressé à l'autre, l'écoute et le regard de ce dernier rétablissent un lien social. Ils permettent de symboliser l'expérience tragique, pour la mettre à distance, de restaurer en soi une dignité atteinte et de réintégrer une communauté humaine<sup>3</sup>. Beaucoup de paramètres interviennent dans l'interprétation qu'un individu peut faire de son passé : la diversité des actions accomplies, des positions occupées, la différence des sexes, des trajets sociaux et politiques. Ces différences de trajectoire

1. Voir Odette Martinez-Maler, « Les Caravanes de la mémoire. Effractions et discordances », in *Espagne : la mémoire retrouvée (1975-2002)*, Matériaux pour l'histoire de notre temps, N° 70, coordonné par Danièle Rozenberg, mars 2003 ; et le documentaire *Desmemoria*, réalisé en collaboration avec Isabelle Brémond-Salesse, production BDIC, 2003. Archives conservées à l'Archivo de Cataluña et à la BDIC.

2. Voir le film documentaire de Daniel Touati, *Santaella*, produit par Cauri films en 2008.

3. Ghyslain Levy, « Dire l'infime ou la langue du témoin » in *Témoignage et écriture de l'histoire*, Régine Robin et Jean François Chiantaretto (dir.), Paris : L'Harmattan, 2003.

font que certains témoins disposent de médiations qui leur permettent de symboliser, à l'intention de tiers, l'épreuve subie, et d'échapper ainsi à la capture d'un passé traumatique vécu comme un présent perpétuel.

Il faut souligner combien l'attestation des témoins est décisive pour mettre en place des politiques de réparation lorsque les traces des crimes contre l'humanité ont été soigneusement effacées par les archives officielles, comme le montre, par exemple, le travail accompli par la Fédération des espagnols de déportés et internés politiques (FEDIP) qui a obtenu du Gouvernement allemand des réparations pour les survivants et les veuves des déportés au « Triangle bleu »<sup>4</sup>.

L'effort pour donner voix aux témoins antifranquistes correspond aussi à un enjeu cognitif. Alors que les sentences prononcées par les tribunaux militaires de la dictature n'ont pas été annulées, alors que les archives officielles de cette époque n'ont pas été rassemblées dans des centres d'archives qui favoriseraient leur approche critique, ces témoignages permettent d'opposer au point de vue de l'appareil répressif, celui des victimes du terrorisme d'État, des traces de mémoire qui, certes, ne sont pas neutres mais qui ouvrent à la pluralité des lectures du passé.

Ils contribuent à redonner un sens politique à des actions de résistance masquées par la terminologie policière. C'est particulièrement vrai des actions liées aux mouvements de lutte armée des années 1940-1950. Les membres de ces « armées irrégulières » sont désignés comme des « bandits » et des « terroristes » dans les archives militaires, en raison de la violence politique qu'ils opposaient

4. Voir la revue *Hispania* aux archives de Salamanque et les archives orales sur Ramiro Santisteban, dernier président de la FEDIP, et sur Odette Ester, compagne de José Ester Borrás qui fut déporté en 1943 à Mauthausen et devint en 1945 le secrétaire de la FEDIP, au service audiovisuel de la BDIC.

à celle du régime. Il est, en outre, très difficile de se représenter ce que furent ces guérilleros et leur réseaux d'appui à partir des archives des différents partis, pour des raisons liées à la contrainte de la clandestinité et à l'histoire de leur mémoire empêchée<sup>5</sup>. Témoigner, pour ces acteurs, c'est donc retrouver une dignité de résistant qui avait été niée par la criminalisation de leur combat du côté franquiste et l'oblitération de leur rôle historique du côté des partis de gauche<sup>6</sup>. Un moyen de relier leur lutte à la résistance antifranquiste commencée en 1936, pour rétablir une continuité historique que les stratégies politiques des partis tendaient à effacer.

Quelle conséquence tirer de cette attention à la dimension sociale et politique des témoignages des acteurs antifranquistes? Comment accueillir et recueillir, dans toutes leurs dimensions et avec toute leur force, ces actes de mémoire? Comment prendre la mesure de leur sens et de leur portée sans être attentif aux empreintes du présent qui les façonnent? Comment tenter d'approfondir la transmission de valeurs et de connaissances dont ils sont les porteurs irremplaçables?

## Scènes et mises en scène

Les témoignages sont pris dans des formes qui sollicitent leur contenu et déterminent leur sens. Ils sont mis en scène et en partie façonnés par et dans des espaces institutionnels (politiques, académique, culturel) ou des espaces sociaux (associatifs, privés) en partie dépendants de l'espace médiatique qui tend à uniformiser les représentations. Ainsi trois figures du témoin – la victime, le combattant,

5. Odette Martinez-Maler, « À propos d'une amnésie: les guérillas antifranquistes », in *Mouvements*, janvier 2002.

6. Voir le témoignage de Francisco Martinez Lopez, « *El Quico* »: *Guerrillero contre Franco*, Paris: Syllepse, 2000. Et celui de Manuel Zapico in *Maquis y guerrillas*, coordonné par Marie-Claude Chaput *et al.*, *Regards*, revue du CRIIA, Paris: Université de Paris X-Nanterre, N° 7, 2004.

le descendant – sont régulièrement conviées sur des scènes dont dépendent leur signification et leur portée.

### Des victimes

Tous les acteurs de la guerre civile, comme ceux qui subirent la violence politique imposée par la dictature, sont d'abord des victimes dont les souffrances doivent impérativement être reconnues et trouver place dans le récit national sur le passé.

Mais ne prendre en compte que cette dimension de l'histoire, parfois au détriment de toutes les autres, substituer le récit des douleurs à la discussion des valeurs, peut contribuer à dissiper le sens et les enjeux, sociaux et politiques, de la guerre civile. Tel est le cas quand les acteurs de ce conflit, de quelque bord qu'ils se réclament, sont exclusivement mis en scène comme les victimes « d'une folie collective » et d'une « guerre absurde ». Cette rhétorique victimaire est repérable dans les discours institutionnels, mais aussi associatifs, ou dans les mises en forme culturelles (exposition, cinéma documentaire) du passé<sup>7</sup>. Et François Godicheau a montré que ce récit traversait aussi le discours historiographique<sup>8</sup>.

Cette « victimisation » des acteurs de l'histoire, dans le contexte particulier d'une Espagne démocratique qui a du mal à rompre complètement avec son passé franquiste, semble proposer un espace de convergence entre « vaincus » et « vainqueurs ». La figure de la victime ressoude ainsi, par une mise en scène pathétique d'un commun passé de douleurs, des mémoires antagoniques. Elle contribue à légitimer le récit d'une « guerre

fratricide » qui met en parallèle terreur franquiste et terreur antifranquiste. Particulièrement à l'œuvre dans le discours des formations politiques, ce récit qui neutralise les clivages idéologiques de la guerre civile répond aussi à un impératif de pacification sociale au présent. On le retrouve dans les prescriptions de certaines associations qui recommandent aux victimes certaines formulations en partie modelées par les langues du droit international<sup>9</sup>.

### Des combattants

Parmi les victimes directes du franquisme certaines ne se bornent pas à revendiquer ce titre, parce qu'elles furent d'abord des combattants, des vaincus autant que des victimes. Leurs témoignages sont indissolublement des actes d'attestations historiques d'un passé de combat et des actes de transmission politique de son sens. Mais on mesure l'extrême fragilité de ces paroles quand elles sont prises dans des dispositifs d'exploitation culturelle ou font l'objet de présentations hagiographiques.

Ainsi en va-t-il par exemple des rencontres de Santa Cruz de Moya (Cuenca) annuellement consacrées à la guérilla antifranquiste : elles redoublent la mythification des acteurs de la guérilla par leur exclusion hors de l'espace politique, minant ainsi l'hommage qui leur est rendu. Au-delà des enjeux économiques, la confusion de l'hommage et de la représentation culturelle, dans l'esprit des experts associatifs et des édiles, est ici extrêmement révélatrice. Tout se passe comme si la responsabilité politique et éthique du témoin vivant était ici déniée par les formes institutionnelles de sa figuration, dévorée par sa mise en scène muséale, voire

7. Ainsi, l'exposition *Exilio* au Palacio de Cristal de Madrid, en 1999.

8. Voir « La represión y la Guerra civil española. Memoria y tratamiento histórico », in *Historia y Antropología Jurídica*, numéro spécial de *Prohistoria*, 5, 2001, pp. 75-88.

9. Par exemple, *El Equipo Nizkor*, *Amnesty international*, l'*AMRH* ou l'Association « Descendientes del Exilio ».

son objectivation académique. Et de fait, mise hors champ.

Dans ce cadre, la fabrication d'icônes héroïques participe d'un processus de réification des témoins qui neutralise leur pouvoir d'intervention au présent. Ainsi, à une « mémoire exemplaire »<sup>10</sup> qui relierait la représentation du passé à ses enjeux éthiques se substitue la mise en spectacle d'une histoire fermée sur elle-même et qui n'affecte plus le présent. Le témoin est renvoyé à l'immobilité sublime du mythe. Tel est notamment l'effet de la production d'hagiographies d'acteurs du passé, souvent prises en charge par des journalistes médiatiques. Celles-ci, en privilégiant les récits légendaires, réduisent l'espace d'une littérature qui prendrait le risque de la complexité, de l'opacité du réel et de sa résistance aux mots ; bref, d'une approche critique qui tenterait d'ouvrir un espace d'expression pour les témoins vivants.

### Des descendants

Parmi les victimes du franquisme figurent les descendants : « témoins des témoins », héritiers d'une histoire, et passeurs de cette histoire, dépositaires d'une mémoire. S'ils témoignent, c'est à la fois pour eux-mêmes et pour ceux qui ont disparu ; c'est qu'il existe, sur plusieurs générations, une « transmission » des traumas qui exige réparation : une transmission inconsciente des souffrances et des secrets qui impose aux descendants la nécessité de restaurer l'image des aïeux oubliés, s'ils veulent « faire le deuil » du passé, c'est-à-dire accomplir de leur côté cette transmission. Ce faisant, ils témoignent pour d'autres. Ce sont d'irremplaçables « témoins des témoins ». Ainsi le développement de certaines associations de « *recuperación de*

*memoria histórica* » (récupération de la mémoire historique) a consacré, depuis une dizaine d'années, l'avènement d'un nouveau personnage social : « *le nieto de republicano* », le petit-fils de républicain fusillé, exilé, persécuté. Il est dépositaire d'une mémoire familiale qu'il a pour mission d'« exhumer » (*rescatar*) et porte-parole de ceux, parmi ses ancêtres, qui furent privés de voix. Les noms des associations sont très révélateurs de l'angle identitaire sous lequel est envisagé le travail de mémoire : Descendientes del exilio, Filles et fils de réfugiés espagnols et enfants de l'exode (FFREEE), Hijos y nietos de republicanos. Emilio Silva, fondateur de l'AMRH, journaliste qui a impulsé la généralisation du mouvement d'exhumation des fosses, a été mis en scène dans la presse comme l'archétype de cette figure.

Or, cette approche identitaire a des fonctions qui méritent d'être éclaircies. Pour le « témoin de témoin », l'identification à l'aïeul peut venir, au prix d'une ellipse temporelle, boucher une béance narcissique ou symbolique : c'est encore une retombée de la tragédie historique. Mais la constitution d'une scène identitaire remplit d'autres fonctions : non seulement la représentation des figures tutélaires autrefois réprouvées, aujourd'hui restaurées, peut offrir un espace social (et économique) à certains porteurs et promoteurs de mémoire, mais elle contribue à combler un vide politique, une absence de perspective historique<sup>11</sup>.

À ces scènes qui parfois se chevauchent, il faudrait ajouter une scène doctrinaire qui convoque les témoins à une place déjà toute

10. Tzevan Todorov, *Les abus de mémoire*, Paris : Arlea, 1995.

11. Sur cette figure du descendant de républicain, voir Odette Martinez-Maler, « Passeur de mémoire et figure du présent : *El nieto de republicano* (le petit-fils de républicain) », in *Culture et mémoire. Représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels, les arts du visuel, la littérature et le théâtre*, sous la direction de Carola Hähnel-Mesnard et al., Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, 2008, pp. 43-52.

tracée par l'interprétation qui est faite de leurs récits ; ainsi l'interprétation surplombante des témoignages d'acteurs qui leur assigne, sur certains sites associatifs, un sens politique compatible avec le programme de ressourcement identitaire et mémoriel de la gauche espagnole.

Ces scènes, sur lesquelles le témoin est invité à figurer, ont en commun de gommer la dimension historique et la distance critique par la sidération de l'image victimaire, légendaire, identitaire. L'impossible expression des clivages déplace la représentation vers des scènes et des figures qui, à défaut de pacifier la mémoire du passé, la contiennent dans des formes qui en neutralisent le potentiel d'altération et de questionnement du présent.

Quelles autres mises en forme et quelles autres scènes permettraient à ces témoins anti-franquistes de dire une expérience morale et historique qui se donne si difficilement à entendre sur ces scènes que nous venons d'évoquer ? Cette question renvoie à la nécessité d'explorer, voire de créer, des espaces qui seraient susceptibles de recueillir ces voix menacées de se perdre (voix d'en bas, voix de combattants, voix de femmes résistantes) en ménageant une distance qui aide à les entendre autrement. La constitution d'archives orales, faites de traces de mémoire individuelle, de récits personnels, de témoignages filmés, peut-elle répondre à cet impératif

cognitif, éthique et politique ? Comment le travail intempestif et critique qu'elle suppose peut-il ouvrir un espace, qui ne se soustrait pas au présent, mais qui résiste à l'attraction d'une certaine actualité qui, comme on l'a vu, expose les témoignages à des contraintes de représentation qui en affaiblissent la portée et le sens ?

Or, pour que cette création d'archives devienne elle-même un acte de transmission pour le présent et l'avenir, des médiations pédagogiques sont nécessaires. L'école est sans doute l'un des lieux les plus appropriés pour que, de vive voix ou par leur enregistrement, la parole des témoins puisse être entendue.

De là ces questions. Puisque les représentations médiatiques des témoins deviennent omniprésentes dans la transmission de l'histoire, comment développer, dès l'école, une éducation à la lecture critique des témoignages (qu'ils soient inscrits dans des mises en scène documentaires, journalistiques ou livrés par des archives orales), à une analyse attentive de leur fabrication autant que de leurs enjeux ? Comment rendre lisibles et décodables pour d'autres, en particulier pour des élèves, les injonctions à dire, les modèles de discours social, les masques de postures, les marques de censure qui viennent se mêler aux traces intimes de la mémoire et coder les paroles recueillies ? ♦

# «Il nous faut déconstruire le roman national!»

Entretien avec Suzanne Citron

**Pourquoi aviez-vous écrit «Le mythe national» il y a une vingtaine d'années?**

L'écriture du *Mythe national* est l'aboutissement d'un long cheminement que j'évoque dans *Mes Lignes de démarcation* (Paris: Syllepse, 2003), sous-titré Croyances, utopies, engagements. J'ai vécu la guerre d'Algérie comme le déchirement de ma propre intériorisation de ce Mythe: dix ans à peine après la Libération, la République française reproduisait les méthodes de la Gestapo et de surcroît poursuivait ceux qui les dénonçaient. Cela m'a conduit à un premier regard critique sur les manuels primaires des années 1950 et sur la façon dont ils escamotaient le mouvement ouvrier et ne décrivaient de la colonisation que les aspects «positifs». La lecture de Maurice Halbwachs et, parallèlement, les manifestations de jeunes au début des années 1980 (les émeutes de Vénissieux) m'ont convaincue que l'historiographie scolaire traditionnelle ne pouvait se constituer en mémoire structurante pour les enfants de la première immigration postcoloniale. Enfin, des lectures, alors étrangères à la formation universitaire, comme *L'Ancien Régime et la Révolution*, de Tocqueville, *L'Histoire de la Commune*, de Lissagaray..., la conviction de l'existence d'un tabou historiographique

sur la guerre de 14-18, d'autres lectures enfin ayant trait à l'épistémologie des sciences (Koyré, Prigogine...) ont débouché sur une première mise en forme de mes réflexions: *Enseigner l'histoire aujourd'hui, la mémoire perdue et retrouvée* (Paris: Éditions ouvrières, 1984).

Dernier ingrédient plus circonstanciel: la montée, dans ces mêmes années, du Front national, qui se nourrissait des schémas anti-arabes et anti-islamiques de l'historiographie traditionnelle: Charles Martel, les Croisades (le livre d'Amin Maalouf, *Les Croisades vues par les Arabes*, paraît en 1983).

**Cette situation a-t-elle changé aujourd'hui que vous le republiez?**

Vingt ans après la situation a forcément évolué. L'idée d'un «roman national» a pris corps dans divers milieux, historiens et intellectuels. L'influence du Front national s'est érodée, mais nous avons un Ministère de l'identité nationale et un président dont les rapports à l'histoire sont plus qu'ambigus. D'autre part, la déconstruction des strates historiographiques de ce que nous appelons «l'histoire de France des origines à nos jours» – dont le mythe d'une Gaule sans commencement – déconstruction qui occupe la



deuxième partie de mon livre – n'a jamais fait l'objet d'un débat, ni d'une véritable mise en cause, alors que depuis quelques années, les débats sur les lois mémorielles et la « guerre des mémoires » pourraient l'impliquer.

**Vous évoquez dans votre livre un immobilisme prégnant des manuels? Mais ont-ils vraiment si peu évolué que vous l'affirmez? Et pourquoi?**

Il faut distinguer, d'une part, les niveaux primaire et secondaire et, d'autre part, la périodisation et le traitement du « contemporain » ou des périodes antérieures. Les travaux des chercheurs et les demandes sociales de « mémoires » ont conduit à certaines révisions historiographiques des manuels sur l'écriture du XX<sup>e</sup> siècle depuis les années 1980 (rôle du régime de Vichy, guerre d'Algérie, etc.). En 2002, l'esclavage et la traite des Noirs ont figuré explicitement dans les points forts du programme du Cours moyen.

Mais le schéma traditionnel d'une histoire linéaire et continue spatialisée autour d'une Gaule préfigurant la France, puis annexant Clovis et Charlemagne à « l'histoire de France », demeure intact dans les manuels les plus récents. Et le découpage de l'histoire au collège – Antiquité – Moyen Âge – Histoire moderne – Histoire contemporaine – reproduit celui du XIX<sup>e</sup> siècle. Tabous idéologiques, cloisonnements académiques, paresse intellectuelle, intérêts éditoriaux constituent à mon sens un mélange paralysant.

**N'est-il pas inévitable que la transmission de l'histoire contienne une dimension identitaire forte?**

Certainement. Mais c'est là justement le problème par rapport à la société française post-coloniale et fluide d'aujourd'hui, dans une Europe en recherche et un monde globalisé :

l'idéologie assimilatrice de la III<sup>e</sup> République, dont l'enseignement de « nos ancêtres les Gaulois » était l'un des instruments, ne fonctionne plus. Nous ne pouvons plus lire le passé avec le regard du scientisme nationaliste du XIX<sup>e</sup> siècle.

**Comment expliquer que les nouvelles perspectives ouvertes par Marc Bloch et l'École des Annales aient tant de peine à passer dans les contenus de l'histoire scolaire?**

C'est là une vraie faillite et les facteurs sont complexes. D'abord Marc Bloch n'était plus là à la Libération. Lucien Febvre a alors tenté d'intervenir sur les programmes, mais il a été contré en 1947 par l'Inspection générale et la Société des professeurs d'histoire, et il a renoncé. Ensuite la grande époque des *Annales* a coïncidé avec l'évolution épistémologique analysée dans *L'histoire en miettes* de François Dosse (Paris: La Découverte, 1987). Le prestige de Fernand Braudel a, de fait, servi l'immobilisme, car il cautionnait lui-même une histoire traditionnelle à l'école primaire durant les débats des années 1970-1980. Si Jacques le Goff a été un temps président d'une commission de réformes (notamment au moment du Colloque de Montpellier de 1984), les grands historiens des *Annales* n'ont, dans l'ensemble, pas vraiment cherché à mettre en perspective les questions de l'historiographie scolaire et des rapports entre histoire et identité nationale. Entre 1984 et 1992, la parution et la médiatisation des *Lieux de mémoire*, coordonnés par Pierre Nora, a donné l'illusion d'une « révolution historiographique », alors que cela s'est, de fait, traduit par une théorisation de l'histoire traditionnelle redéfinie comme un « patrimoine ».

**Si l'on veut dépasser la périodisation traditionnelle des quatre grandes périodes (Antiquité, Moyen Âge, Temps moderne et**

**Époque contemporaine), par quoi faudrait-il alors la remplacer?**

Je ne puis évidemment m'étendre sur cette immense question. Elle pose les problèmes de conceptualisation du temps et de l'espace, ou plutôt des temps et des espaces. La carence de l'école des *Annales*, et notamment de Braudel, est justement de n'avoir pas assumé une véritable réflexion épistémologique et une nouvelle manière d'ajuster des temps et des espaces pluriels dans une mise en perspective commune de l'histoire de l'humanité. Claude Lévi-Strauss a écrit dans *Race et histoire*, en 1952, qu'il y avait deux grandes dates dans l'histoire humaine, la révolution néolithique et la révolution industrielle. C'est une piste qui nous permettrait de remettre en question le découpage traditionnel europécisé, produit par la culture et les connaissances du XIX<sup>e</sup> siècle (antérieures notamment à l'émergence d'une anthropologie préhistorique).

**Êtes-vous pessimiste ou optimiste quant à la possibilité de cette histoire plurielle, mélodique et polyphonique, que vous appelez de vos vœux?**

Dans cette nouvelle édition, j'ai étoffé la réflexion critique sur l'historiographie du XIX<sup>e</sup> siècle. Beaucoup d'historiens chercheurs, y compris des « médiévistes », sont conduits à ce genre de mise en cause, du moins pour ce qui les concerne. Mais l'université française manque de structures communes pour cette réflexion. Cette nouvelle édition du *Mythe national* est comme un

nouvel appel de ma part. Même si je n'ai jamais occupé de position « institutionnelle » ou de pouvoir, il m'est arrivé d'être « entendue » dans différents réseaux.

J'ai publié en 1996 (et réédité en 1999) *L'Histoire des hommes*, chez Syros. Mais Syros est passé sous le contrôle de Nathan (et d'Éditis, récemment revendu à l'espagnole Planeta). Mon livre ne se « vendait » pas assez et il a été pilonné. J'y proposais une autre mise en perspective. Mais, comme précisé plus haut, il n'y a jamais eu jusqu'à présent de grand débat médiatisé sur une réécriture de l'histoire nationale, tenant compte de ce qui a été « oublié » et qui fait l'objet des demandes actuelles (immigration, colonisation, esclavage, histoire juive...).

Les propositions actuelles du ministre Xavier Darcos et les influences qui s'exercent sur le président Sarkozy (d'Henri Guaino, de Max Gallo, etc.) n'ont pas vraiment de quoi rendre optimiste dans l'immédiat.

Mais, heureusement, beaucoup d'enseignants s'interrogent, des structures comme le CNDP (Centre national de documentation pédagogique) et l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) réunissent des travaux et suscitent des débats. L'existence du CVUH (Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire)<sup>1</sup> et de ses enseignants militants est aussi un encouragement à ne pas désespérer! ♦

Propos recueillis  
par Charles Heimberg

1. Voir les ouvrages parus aux Éditions Agone de Marseille: Gérard Noiriel, *À quoi sert « l'identité nationale »* (2007) et, sous la direction de Laurence De Cock, Fanny Madeline, Nicola Offenstadt et Sophie Wahnich, *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France* (2008). Voir aussi Corinne Bonafoux, Laurence De Cock-Pierrepont et Benoît Falaize, *Mémoires et histoire à l'École de la République, quels enjeux?*, Paris: Armand Colin, 2007.

# L'histoire scolaire face à une mémoire douloureuse et polémique

Théodora Cavoura, Faculté de Philosophie, Département de l'éducation, Université d'Athènes

*Cette contribution se réfère à la mémoire collective d'un groupe politique qui s'est manifesté dans un débat public. À l'occasion de la publication d'un manuel d'histoire pour les lycéens grecs et chypriotes, ce débat public a occupé pendant longtemps les médias. La lecture des événements historiques faite par ce groupe m'a permis d'élucider les aspects narratifs de cette mémoire, son contenu, les valeurs sociales véhiculées ainsi que ses sources d'inspiration.*

La publication, en 2001, d'un manuel d'histoire destiné aux lycéens grecs et chypriotes de la classe de Terminale a provoqué un débat public qui a envahi les médias pendant de longs mois. Anciens combattants, personnalités politiques, journalistes et historiens ont participé au débat, provoquant à la fois la manifestation des mémoires collectives des différents groupes et des propositions historiennes.

Il est intéressant de souligner que le pouvoir politique, pour la première fois, n'a pas eu le contrôle absolu de la présentation du passé. Jusqu'ici, en Grèce, les manuels scolaires étaient une affaire directement liée au pouvoir politique, qui imposait sa version officielle du passé par l'usage d'un manuel unique pour tous les élèves. Or, à l'encontre

de ce qui se passait auparavant, ce manuel a été le produit d'un concours ouvert, suivant les directives de la communauté internationale (Union européenne et Unesco).

La publication de ce nouveau manuel, sous le titre *Histoire contemporaine*<sup>1</sup>, a provoqué une certaine euphorie dans la communauté des historiens. Mais elle n'a pas duré longtemps. Quelques mois seulement après la mise en circulation du manuel, le ministre de l'Éducation a décidé de le retirer. En réalité, la version que ce manuel présentait des sujets brûlants de l'histoire nationale n'était pas en accord avec l'idéologie dominante grecque et chypriote. La justification officielle de ce retrait concernait, parmi d'autres arguments, l'histoire de Chypre. Plus précisément, l'interprétation et l'argumentation mobilisées par les auteurs<sup>2</sup> du manuel au sujet de l'idéologie et de la violence anticomuniste d'une association nationaliste secrète, l'EOKA, l'Organisation nationale des combattants chypriotes. Il s'agit d'une association

1. Libre traduction française du titre.

2. Eugenia Alexaki, Stella Vatougiou, Panagiotis Gatzotis, Théodora Cavoura, Giorgos Kokkinos, Elsa Kontogeorgi, Aggeliki Kostoglou, Spyros Marketos, Giannis Papatheodorou, Kostas Raptis, Evi Proussali et Athina Syriatou.

nationaliste, fanatique, d'extrême droite, formée contre le colonialisme britannique pendant les années 1950, qui a mené un combat anticolonialiste, mais qui a en même temps assassiné des communistes chypriotes et des membres de la communauté turque. En proposant cette argumentation, les auteurs contestaient la version officielle et mettaient en danger le récit national.

Malgré la courte vie du manuel, le débat à son sujet a été long et très vif. Je me suis intéressée plus particulièrement aux articles de presse concernant la lecture des événements par l'EOKA. J'ai interprété cette pratique communicative comme une action sociale organisée, et le contenu des discours comme des indices de la mémoire collective du groupe. Dans ce contexte de contemporanéité, les mémoires collectives s'organisent selon les exigences du moment et elles composent en même temps leur mise en perspective.

## L'approche

Pour situer mon propos, j'aimerais expliciter ce que j'entends par usage public de l'histoire. J'adopterais, pour cela, la définition proposée par Nicola Gallerano : « L'usage public de l'histoire fait référence à tout ce qui se développe en dehors des lieux consacrés à la recherche scientifique, au sens strict du terme. Parmi eux, les associations culturelles, partis politiques, groupes éthiques et culturels qui s'attachent à promouvoir une lecture plus au moins polémique du passé en comparant le sens commun historique ou historiographique à partir de la mémoire de leur groupe respectif. »<sup>3</sup> Tout au long de cette communication, je ferai usage de l'expression « mémoires collectives » au pluriel. Cela me

3. Nicola Gallerano, « Histoire et usage public de l'histoire », in *Diogène*, Paris : Gallimard, N° 168, octobre-décembre 1994, pp. 87-106.

permet de relativiser l'existence d'une mémoire globale et unifiée, et de prendre en considération les enjeux identitaires qui sont sous-jacents.

La mémoire de ce groupe délimite mon objet d'étude ainsi que les formes d'approche mobilisées.

J'ai choisi de m'occuper de la mémoire collective de l'EOKA telle qu'elle s'est exprimée par son discours dans la presse durant cette polémique<sup>4</sup>. Ce groupe, qui est constitué d'anciens combattants, se présente au public sous le nom d'Association des combattants de l'EOKA '55-'59. Plus précisément, j'ai analysé le contenu de son discours et des valeurs sociales véhiculées, son style discursif, ses sources d'inspiration, ses stéréotypes, sa structure narrative, ainsi que son intentionnalité.

La narrativité offre une voie intéressante pour analyser les mémoires collectives. Comme l'affirme Bruner, nous sommes tous des *story-telling animals* quand nous interprétons, évaluons et donnons du sens aux actions humaines<sup>5</sup>. La mémoire, comme la langue, peut être caractérisée comme un système de signes, de symboles et de pratiques. Les dates mémorielles, les noms, les lieux, les monuments, les textes, les images stéréotypées sont tous incorporés aux modes d'expression et à la langue elle-même, comme l'a montré le linguiste de Saussure. Leur expression individuelle dans les textes des journaux, par l'imposition de tous ces symboles, représente quelque chose d'analogue à la démonstration saussurienne<sup>6</sup>.

4. Presse consultée : A) Journaux chypriotes : *Simerini*, 1-4-2002, 21-4-2002, 27-4-2002, 29-4-2002, 30-4-2002, 3-5-2002, 9-5-2002, 18-5-2002, 19-5-2002, 24-5-2002, 27-5-2002, 28-5-2002, 29-5-2002, 3-6-2002, 6-6-2002, 9-6-2002 ; *Politis*, 1-5-2002 ; *Philelytheros*, 26-5-2002. B) Journaux grecs : *To Vima*, 26-5-2002, 2-6-2002 ; *Eleftherotypia*, 15-6-2002.

5. Jerome Bruner, *Culture et modes de pensée*, Paris : Retz, 2000.

6. Amos Funkenstein, *Perceptions of Jewish history*, Berkeley : University of California Press, 1993, pp. 3 et 6.

## Le récit de la mémoire collective

Le mode narratif choisi par le groupe à cette occasion, en accord avec l'image de soi qu'il veut présenter, est celui de la polémique. La violence discursive domine sous la forme d'agressions verbales et d'insultes à l'encontre des historiens qui sont les auteurs de ce manuel et de ceux qui ont apporté leur soutien à la démarche historiographique. Ces derniers sont désignés comme des *antihellènes* qui «empoisonnent l'âme de la jeunesse» et des «manipulateurs de l'histoire nationale». Certains membres de l'EOKA ont demandé le licenciement des historiens en question auprès de leurs institutions.

En ce qui concerne le contenu, l'analyse permet de dégager les principaux items mobilisés qui organisent la mémoire du groupe: la société, les personnages, l'espace. Pour chaque item, les propositions semblent avoir été sélectionnées et filtrées par référence aux valeurs partagées:

- *La société*, terme régulièrement utilisé, apparaît comme une entité unifiée. Elle est représentée comme une totalité homogène qui a soutenu la lutte anticolonialiste. «Toute la société a participé au combat», affirment-ils. En réalité, l'EOKA fondé sur une idéologie nationaliste extrême, imposée par son leader, avait exclu du mouvement révolutionnaire contre les Britanniques la participation de la gauche et de la communauté turque, en menaçant et en pratiquant la torture contre ses membres. La peur avait immobilisé une grande partie de la société<sup>7</sup>.
- *Les personnages* présentés dans les discours sont des «héros», puisqu'«ils se sont sacrifiés pour la libération de la nation». La mort violente est présentée comme une valeur suprême, comme un sacrifice qui aide la com-

munauté à maintenir son existence. Héros et martyrs, pleins de vertus, habitent cette mémoire et servent des idéaux, contribuant ainsi à la construction de l'identité du groupe. Cependant, la mémoire est un terrain de comparaison et de conflit qui révèle éventuellement des blessures ou d'autres enjeux. Elle agit selon un mécanisme d'inclusion et d'exclusion, d'appartenance et de non appartenance<sup>8</sup>. Ainsi la mémoire de ce groupe est-elle hantée par les «autres». Membres des organisations de gauche, ces «autres», assassinés, victimes de l'activité terroriste de l'EOKA, sont appelés aujourd'hui «des traîtres, des gangsters, des agents secrets, des alliés des colonisateurs».

- *L'espace*, fréquemment cité dans les discours, est un recueil de traces d'une certaine matérialité laissées par les événements qui ont affecté le cours de l'histoire du groupe<sup>9</sup>. «Les tombeaux, les prisons, les camps de concentration» sont des lieux de mémoire pour ce groupe. Pour Pierre Nora<sup>10</sup>, le lieu de mémoire englobe deux ordres de réalité: une réalité tangible, matérielle, inscrite dans l'espace, le temps, le langage et une réalité symbolique porteuse d'une histoire. Ici, ces lieux spéciaux sont dotés, comme les personnes d'ailleurs, d'une sorte de sacralisation et fonctionnent comme médiateurs entre le sacré et le profane. L'espace, dans son articulation avec la mémoire, médiatise quelque chose de l'histoire des sujets et pose la question de la permanence et de la continuité dans le temps. Le lieu conserve les traces matérielles qui représentent le lien sacré qui unit les individus

8. Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris: Albin Michel, 1994 (1<sup>re</sup> édition 1925).

9. Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris: Seuil, 2000.

10. Pierre Nora, «Between memory and history: les Lieux de Mémoire», *Representations*, Berkeley: University of California Press, N° 26, 1989; et «L'ère de la commémoration», in *Les lieux de mémoire*. III. *Les France*, t. 3, Paris: Gallimard, 1992 pp. 977-1012.

7. Paschalis Kitromilides, «The Ideological Framework of Cypriot Political Life», in George Tenekides et Yioannis Kranidiotis (éds), *Cyprus. History and the Struggles of its People*, Athènes: Estia, 1981, pp. 449-71.

à leur passé<sup>11</sup>. Dans notre cas, le lieu apparaît idéalisé et préservé comme une icône. Ici, l'espace fonctionne comme symbole de l'identité. Pour Halbwachs<sup>12</sup>, le lieu représente une armature. C'est un repère stable, délimité et continu, comme une sorte de reflet du passé et de continuité dans le temps. Ainsi, l'espace semble personnifié par le groupe.

### Les valeurs

La mémoire du groupe remplit aussi une *fonction normative*, dans la mesure où elle impose aux membres des règles et des valeurs collectives, des valeurs morales. Le terme « tradition », souvent cité dans les discours, recouvre divers objets et représente des valeurs immuables, on dirait même achroniques. La grécité, les racines, la langue, la religion, les guerres glorieuses, la révolution du XIX<sup>e</sup> siècle contre les Ottomans, les guerres balkaniques, et même les guerres médiques sont évoquées. Tous ces objets discursifs constituent le fond commun que les membres du groupe partagent, c'est leur patrimoine symbolique. Les membres du groupe, dans le partage du souvenir, se retrouvent et s'unissent dans un même passé. À l'encontre de la conscience historique qui se focalise dans l'historicité des événements, la mémoire collective, dans son effort d'ancrer le passé dans le présent, détruit l'historicité et renvoie à un temps achronique<sup>13</sup>.

### Le mode narratif

Les locuteurs ont actualisé deux outils narratifs : *l'émotion* et *l'illusion* de la *transparence*. Et ils ont exploité des *stratégies de persuasion*.

Les événements évoqués sont *chargés d'émotion*. Leur rappel leur attribue une

certaine vivacité. Les événements de la lutte contre le colonialisme britannique sont dramatisés pour solliciter l'émotion du public. Les images, très présentes dans les discours, sollicitent l'imaginaire par leur impact émotif et suggestif, et déterminent aussi le mode de « se rappeler »<sup>14</sup>, ainsi que son contenu.

Il est intéressant de souligner le double registre de cette mémoire. En effet, la mémoire est comme la monnaie, elle a deux faces un *obvers* et un *avers*; elle joue sur le clair et sur l'obscur<sup>15</sup>. Si les discours défendent le souvenir – parfois même violemment – ils défendent également l'oubli. En effet, des témoignages et des sources matérielles sont passés sous silence, car la sélection est un trait constitutif de la mémoire<sup>16</sup>. Certaines sources risqueraient de « contaminer l'histoire » par leurs questionnements. Ici, la mémoire, dans sa composante physique, se représente comme le corps qui risque d'être touché par des maladies. Mais d'un autre côté, la vivacité des témoignages offre *l'illusion d'une transparence*. Certains témoignages apparaissent par les locuteurs comme la vérité absolue. Mais l'histoire, à l'encontre de la mémoire, doit traverser l'illusion de la transparence et mettre en évidence ce qui reste sous le silence et l'obscurité.

Le discours du groupe est un acte de communication. L'intentionnalité de l'expression publique est un aspect à mettre aussi en évidence. Les narrateurs utilisent toute une *stratégie de persuasion*; et ils s'adressent, à mon avis, à un double auditoire. D'un côté, ils se tournent vers les « nôtres », les membres du

11. Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux...*, *op. cit.*

12. *Ibid.*

13. *Ibid.*

14. Tzvetan Todorov, « La mémoire devant l'histoire », *Terrain, revue de l'ethnologie de l'Europe*, Paris : Fondation de la Maison des sciences de l'Homme, N° 25, 1995.

15. Denise Jodelet, « Mémoire de masse : le côté moral et affectif de l'histoire », *Bulletin de psychologie*, tome XLV, N° 405, 1992.

16. Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris : Arlea, 1995.

groupe, ceux qui partagent la même idéologie, dans le but de consolider leur cohésion, d'assurer la durée dans le temps et de souder leur sentiment d'appartenance. De l'autre, quand ils envisagent le passé, ils essaient également d'attirer l'attention des « autres », de ceux qui résistent à accepter cette version du passé.

### **Pour conclure**

J'aimerais conclure cette communication en essayant d'illustrer le schéma narratif qui désigne les parcours accomplis par les actes du langage de ce groupe. Dans tout le matériel analysé, on trouve l'usage, presque général, d'une formule stéréotypée, *les personnes évoquées sont toujours des héros et les combats historiques sont toujours victorieux*. À mon avis,

il s'agit bien là d'une structure abstraite qui sert de matrice<sup>17</sup> pour la construction de cette mémoire; et probablement d'un instrument culturel; ce qu'il serait intéressant de vérifier avec d'autres matériaux.

En matière de mémoires, on ne peut négliger l'apport de l'historiographie. En ce qui concerne les événements historiques, la réalité est complètement différente. L'historiographie, par sa lecture critique du passé, explique que ce combat n'était pas victorieux. La fin de la période anticolonialiste a été couronnée par des sacrifices, des martyrs, des déchirures au sein de la communauté grecque, mais aussi par les deux traités de Zurich et de Londres, en 1959, qui ont offert à la communauté turque des droits disproportionnés par rapport à sa situation démographique. ♦

17. James Wertsch, « Specific Narratives and Schematic Narrative Templates », in Peter Seixas (éd.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, 2004.

# Le cartable de Clio

**Didactique de l'histoire**





# L'enseignement de la Shoah au regard des autres sujets controversés dans l'école française : enjeux pédagogiques et mémoriels

Benôit Falaize, chargé d'études et de recherche à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), Lyon

«Vala a commandé, d'une voix sèche, un quart Vittel, me coupant la parole au moment où j'évoquais de mauvais souvenirs. Je me suis tu. Nous vivons à la merci de mauvais souvenirs.»<sup>1</sup> Patrick Modiano, qui entretient dans chacun de ses romans des relations particulières avec la mémoire de la Shoah, nous invite à considérer que, dans les enjeux de mémoire, nous sommes «à la merci» d'un passé qui se réactualise sans cesse. À l'occasion des débats mémoriels très lourds d'enjeux en France comme ailleurs en Europe, où le passé traumatique ne cesse de se rejouer dans des actualités d'instrumentalisations permanentes, l'historien Pierre Nora a souvent utilisé la formule selon laquelle, au-delà du silence, de l'amnésie parfois salutaire, «la mémoire divise, l'histoire réunit». L'histoire serait là pour dire le vrai, pour renvoyer à l'histoire ce qui appartient à l'histoire, ou du moins rendre raison des querelles de mémoires que chaque communauté nationale ou européenne pourrait nourrir.

Pourtant, dans les salles de classe de l'école française, le cours d'histoire divise lui

aussi. *De facto*, si l'on prend soin de regarder l'histoire de l'école, le cours d'histoire a toujours divisé. Dans les régions hostiles à la Révolution française, les instituteurs de la République ont dû souvent batailler ferme pour faire entendre la voix d'une France républicaine, au risque de taire les massacres de la Révolution, au risque d'un unanimisme de façade. Dans d'autres régions encore, les guerres de Religion constituaient, dans le premier XX<sup>e</sup> siècle, un sujet «sensible», encore vif et susceptible de faire resurgir de vieux antagonismes. Mais, chemin faisant, le temps et les épreuves du temps national aidant, un discours consensuel, ou apparaissant comme tel, a pu se développer, surtout autour des années 1945-1965, au bénéfice d'une libération et d'une reconstruction tout à la fois initiatrices et inscrites dans les progrès sociaux des Trente Glorieuses, sans que la vivacité de certaines questions d'histoire ne disparaisse tout à fait. Les débats autour de l'Union soviétique et de la nature du communisme ont alimenté les controverses scolaires de ces années. Aujourd'hui, depuis une quinzaine d'années maintenant, l'histoire enseignée divise elle aussi, comme au temps des combats fondateurs de la République, où Henri IV faisait figure de héros réconciliateur. Les classes

1. Patrick Modiano, *Dans le café de la jeunesse perdue*, Paris: Gallimard, 2007.

connaissent une série d'incidents difficilement mesurables quantitativement, avec des statistiques fiables et nationales, mais dont le témoignage récurrent permet de mesurer aisément le désarroi ou l'inconfort des enseignants d'histoire, et pas seulement, face à des sujets intéressant l'histoire nationale et, de ce fait, l'identité française. D'une part, parce qu'il semble difficile pour les enseignants d'histoire de définir un roman national qui ait la même force intégratrice que celui produit avant les années 1970 en France. Au roman traditionnel que dénonçait Suzanne Citron dans son livre précurseur sur *Le mythe national*<sup>2</sup>, aucun récit cohérent n'est venu se substituer à une vision téléologique reposant sur la chrétienté, la monarchie et la nation présentées comme un continuum sans histoire. D'autre part, également, parce que les professeurs sont confrontés à toute une série de difficultés spécifiquement scolaires, de remises en cause des contenus d'enseignement, mais aussi de leur manière d'enseigner, de leur didactique, y compris par les élèves. Difficultés ontologiques donc, mais aussi pratiques, qui interrogent aujourd'hui non seulement l'école, mais aussi la société tout entière. Tout se passe comme si, dans l'école française, les pratiques étaient loin de ce que Paul Ricœur appelait l'exercice d'une « juste mémoire », c'est-à-dire la capacité à élaborer une conjonction respectueuse et harmonieuse de l'histoire et de la mémoire, jusques et y compris dans la pédagogie comme dans la didactique.

Paul Ricœur, et avant lui le médiéviste spécialiste de l'idée de croisade Alphonse Dupront, avait déjà posé la question : l'histoire peut-elle être le lieu de la reconnaissance ? Une reconnaissance d'une histoire plurielle comme une reconnaissance des

personnes qui la composent, par-delà l'histoire conflictuelle qui l'a structurée ? Cette idée généreuse qui émerge régulièrement des débats publics concernant l'histoire de France et de ses traumatismes, ou de ses zones d'ombre, renverrait à une conception de l'histoire conçue comme « thérapie » pour une société assaillie par les revendications identitaires, les enjeux mémoriels et les concurrences de mémoires, quand il ne s'agit pas de concurrences victimaires. Le *pharmakon* de l'écriture de l'histoire<sup>3</sup>, comme thérapie des blessures identitaires, des cicatrices de la mémoire... Transposé aux questions scolaires, y aurait-il un *pharmakon* de la pédagogie de l'histoire ?

Les recherches menées depuis une petite dizaine d'années à présent à l'Institut national de recherche pédagogique<sup>4</sup> permettent de mieux circonscrire ce qui constitue les difficultés scolaires liées à ces sujets délicats, sensibles ou controversés, de l'histoire récente européenne. Elles s'inscrivent dans un champ de recherches de plus en plus armées théoriquement, notamment depuis quelques années, dans le cadre soit de la didactique<sup>5</sup>, soit de la sociologie du curriculum<sup>6</sup>. Ce sont les conclusions provisoires de ces recherches en cours qu'il nous est possible d'évoquer,

3. Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Seuil, 2000, pp. 646-652.

4. Laurence Corbel et Benoît Falaize, *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, IUFM de l'Académie de Versailles/INRP, 2003 ; Pascal Mériaux et Benoît Falaize, *Le génocide arménien à l'école*, INRP, 2006 ; Benoît Falaize (dir.), Olivier Absalon et Pascal Mériaux, *L'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon : INRP, 2007 ; Anne-Marie Benhayoun, Gilles Boyer et Benoît Falaize, *La place de la colonisation dans les manuels scolaires de l'école primaire*, Lyon : INRP, 2007 ; Anne-Catherine Porte (coord.), *L'esclavage dans les programmes scolaires*, Lyon : INRP, 2007. Sur l'esclavage et la colonisation à l'école primaire, les enquêtes de terrain n'en sont qu'à leur début.

5. Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourrisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003.

2. Suzanne Citron, *Le mythe national*, Paris : Éditions ouvrières, 1989 ; réédité en 2008 aux Éditions de l'Atelier.

en relisant également une enquête réalisée dans l'Académie de Versailles, entre 2000 et 2003: *Entre mémoire et savoirs: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*<sup>6</sup>.

### **Une enquête qui posait les limites des recherches en didactiques**

Un point de méthode est nécessaire en préalable: l'enquête menée dans l'Académie de Versailles a concerné plus de 70 professeurs du primaire et du secondaire, dans plus de 25 établissements; trois disciplines différentes étaient étudiées prioritairement: la philosophie, l'histoire et les lettres. Elle a consisté à rassembler un large corpus d'entretiens et de quelques observations de classe. La méthode par entretien est toujours riche d'enseignement. Il semble d'emblée plus facile de dire ses pratiques professionnelles que de les écrire ou de les montrer. Cela renvoie à un mode de communication apparemment plus commode, en tous les cas plus clair: chacun a fait des choix pédagogiques et pense pouvoir les défendre, dès lors que le principe de répondre à une enquête est accepté. Autant il nous a été parfois difficile de trouver des collègues prêts à répondre à un questionnaire de l'INRP, apparaissant comme très officiel, presque évaluatif, sur un sujet aussi miné et plein d'enjeux que le nôtre, autant, dès que les personnes acceptaient de répondre sur ce thème, le passage à la parole, à une ou deux exceptions près, ne posa

6. (Note de la p. 122.) Françoise Lantheaume, *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente: État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, doctorat de sociologie (EHESS), 2002. Ou encore, «Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie: entre critique et relativisme, une mission impossible?», in Claude Liauzu (coord.), *Tensions méditerranéennes*, Paris: Cahiers Confluences Méditerranée-L'Harmattan, 2003, pp. 231-265.  
7. Laurence Corbel et Benoît Falaize, *Entre mémoire et...*, *op. cit.*

aucun problème particulier. C'est ce biais de méthode dans l'enquête qui ne cesse d'être présent, et qu'il faut garder à l'esprit tout au long de ce qui est présenté ici: les «faire-ordinaires» de la classe ont toujours été moins décrits que les pratiques exceptionnelles ou marginales, celles qui brisent les routines ou innovent. Nous avons conscience de n'avoir recueilli les témoignages que de celles et ceux qui se sentaient prêts à les livrer, soit parce que le sujet les intéressait, soit parce qu'ils y travaillaient déjà en priorité.

De la même manière, si les personnes interrogées sont en mesure de définir leurs choix pédagogiques, de relater une initiative particulière réalisée en équipe, ou avec l'aide d'un partenariat quelconque, la pratique quotidienne de la classe est plus difficilement ouverte. Déjà présent à l'écrit, ce même phénomène de récit des pratiques quotidiennes se retrouve à l'oral. C'est l'anormalité qui va être dite, c'est l'exceptionnel qui est relaté, quitte à ce que ceux-ci prennent, dans le discours, la place qu'ils n'ont pas dans les dix ou quinze ans de métier et d'expérience du métier. Ce préalable méthodologique est pour moi essentiel, car il nous alerte sur les nuances que nous devons accorder aux récits concernant notamment les réactions des élèves en classe. Non que celles-ci n'aient pas eu lieu, mais bien parce que celles-ci n'occupent jamais l'intégralité du temps scolaire d'une année, ni la plus grande part du temps consacré à ces sujets.

Un autre point n'est pas anodin dès lors que l'on mène des enquêtes en didactiques: le sentiment dominant était, dans l'équipe réunie pour ce qui devait être une enquête d'ampleur, au moins numériquement: soit l'enquête sera rigoureuse mais infaisable (trop coûteuse en temps, en énergie, en moyens), soit elle sera faisable, mais sans valeur. Cette alternative a pu freiner à certains moments le travail lui-même, sans jamais

l'arrêter. Au fond, cette tension entre le faisable et l'inutile, ou entre l'infaisable et le crédible, a constitué un authentique défi pour l'équipe entière. Mais la question statistique est cruciale, déterminante même aujourd'hui en France. Est-ce que ce que dit le sens commun sur «le développement du communautarisme», sur «les revendications identitaires» est possible à confirmer par une donnée statistique conséquente ou n'est que la conséquence d'un effet de loupe déformant?

Autre préalable de méthode, en dehors de la question redoutable de la représentativité de l'échantillon retenu, la recherche que nous avons menée s'est déroulée dans un contexte très particulier. Les entretiens se sont inscrits dans une époque historique particulièrement féconde et riche en «échos du passé». Le temps de l'enquête fut celui d'un contexte politique et international riche et porteur de sens, y compris pour l'objet que nous avons retenu. La persistance du conflit en Palestine, ses soubresauts répétés et l'accentuation des combats, le 11 septembre 2001, le retour, en France, de la mémoire de la guerre d'Algérie, avec sur le devant de la scène médiatique les accusations concernant le colonel Aussarès ou différents cadres de l'armée française, les débats historiographiques autour de deux thèses récentes de Raphaëlle Branche et de Sylvie Thénault concernant l'histoire algérienne<sup>8</sup>, le «choc» politique du 21 avril 2002 avec le Front national au second tour de l'élection présidentielle, le déclenchement de la guerre en Irak au printemps 2003 et l'ensemble des débats depuis 2002 sur l'antisémitisme dans les écoles et en 2003 la résurgence de ceux sur le voile... furent autant de sujets d'actualité, dont les entretiens se sont

fait l'écho, dont les élèves scolarisés se sont emparés, autant de questions de contexte qui ont indiscutablement joué dans l'analyse que chacune des personnes interrogées nous donnait à voir, à entendre ou à percevoir. Ce contexte fait partie intégrante de notre enquête. Il est un des éléments de compréhension de ce qui se joue en classe lorsque sont évoqués, par les enseignants, quel que soit leur niveau d'exercice et leur discipline, les «sujets délicats» de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle.

Mais il est un autre élément de contexte qui n'est pas sans importance: celui des débats entre «républicains» et «pédagogues», dans le cadre d'un débat présentant, souvent de façon caricaturale, les tenants d'une transmission scolaire frontale et ceux valorisant une tendance constructiviste de l'appropriation des savoirs. L'enquête a parcouru le plein essor de cette controverse, pédagogique celle-là, qui n'est pas sans rapport avec notre sujet de la transmission de l'histoire. Car on a eu tendance à opposer la transmission d'un récit national traditionnel à la construction critique, citoyenne et démocratique que propose l'histoire. Nicole Tutiaux-Guillon précise cette idée: «Pour le dire à grands traits, changer de citoyenneté de référence engagerait à passer d'un enseignement fondé sur la vérité et l'autorité à un enseignement fondé davantage sur le débat et la négociation du sens.» Certes, pour Tutiaux-Guillon, «le but civique serait de comprendre le rôle possible des arguments rationnels dans une discussion, lorsqu'on recherche non la victoire, mais le compromis et la décision acceptable et juste pour le plus grand nombre»<sup>9</sup>. Malgré tout, à propos de la Shoah, cette exigence pourrait s'avérer plus

8. Raphaëlle Branche, *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie, 1954-1962*, Paris: Gallimard, 2001; Sylvie Thénault, *Une drôle de justice. Les magistrats dans la guerre d'Algérie*, Paris: La Découverte, 2001.

9. Nicole Tutiaux-Guillon, «Le difficile enseignement des 'questions vives' en histoire-géographie» in Alain Legardez et Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux: ESF, pp. 119-135.

difficile à tenir. Que mettre en débat et quelle négociation du sens engager par rapport à l'extermination? Vers quel compromis arriver? L'autorité du savoir scientifique ne permet-elle pas de se prémunir ici d'un relativisme éventuel? Entre le modèle narratif mythique et le modèle constructiviste critique, peut-être y a-t-il une voie médiane où l'un des deux modèles ne se sent pas exclu par l'autre. Dans la pédagogie de l'histoire, peut-être faudrait-il revenir aux propos de Michel de Certeau pour qui «l'histoire tomberait en ruine sans la clé de voûte de toute son architecture: l'articulation entre l'acte qu'elle pose et la société qu'elle reflète. [...] Si elle quitte son lieu propre [...] elle se décompose pour n'être plus qu'une fiction (le narré de ce qui s'est passé) ou réflexion épistémologique (l'élucidation de ses règles de travail). Mais elle n'est ni la légende à laquelle une vulgarisation la réduit, ni la critique qui ferait d'elle la seule analyse critique de ses procédures.»<sup>10</sup> Du coup, on pourrait, avec un récit articulé et problématisé, assumer le lien que Marc Bloch définissait pour toute entreprise historique, y compris en vue de sa transmission au plus grand nombre, qui fait du lien étroit et permanent entre les canons académiques, la recherche critique et la vulgarisation de la recherche, la condition première du rôle civique de l'histoire. C'est toute la question du «roman national» qui est en jeu, et qui, certes, ne peut plus être tenu à l'identique, mais qui peut rester nécessaire dans une visée de roman rassembleur et pluriel tout à la fois.

### «Enseigner la Shoah?»

#### Des cours pas comme les autres

Comment aborder la Shoah à l'école? Comment «faire connaître la Shoah à l'école»<sup>11</sup>?

10. Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Paris: Gallimard, 1975.

Faut-il enseigner la Shoah ou «enseigner sur la Shoah»<sup>12</sup>? «Comment éduquer contre Auschwitz»<sup>13</sup> dans l'école française? Voire, comment ne pas «pédagogiser»<sup>14</sup> la Shoah au risque de relativiser l'événement ou, au contraire, de le sacraliser? Autant d'interrogations qui, depuis une grande décennie à présent, sont au cœur des questionnements pédagogiques des professeurs du secondaire et, désormais, des professeurs des écoles depuis les nouveaux programmes de l'école primaire de 2002. Car, comment rendre compte de l'irréversible? Comment dire l'horreur du système d'extermination, du système concentrationnaire? Comment aborder ce cours «pas comme les autres» en touchant les élèves, sans réduire la leçon à un exercice de déploration? Comment aborder l'extermination en exerçant un esprit critique et scientifique au risque de perdre, dans le rapport pédagogique, sa dimension d'indicibilité?

De manière générale, et c'est la première remarque d'évidence, il existe dans les pratiques une réelle et significative tension entre le devoir de mémoire tel qu'il est souvent énoncé dans des circulaires internes au Ministère de l'éducation nationale, et la nécessité de dire l'histoire. Le logos de la vérité contre le «souviens-toi» de la fidélité et de l'affection, voilà la tension majeure qui parcourt l'ensemble de la didactique de l'histoire à l'école française aujourd'hui. Et parmi les sujets qui occupent l'horizon moral du «souviens-toi» et la sphère ontologique de la reconnaissance, l'extermination des juifs

11. Dominique Borne, «Faire connaître la Shoah à l'école», *Les cahiers de la Shoah*, Paris: Liana Levi, N° 1, 1994.

12. Jean-Michel Lecomte et Nicolas Giacometti, *Enseigner sur la Shoah*, Dijon: Collection pédagogique du CRDP de Bourgogne, 1998.

13. Jean-François Forges, *Éduquer contre Auschwitz, histoire et mémoire*, Paris: ESF, 1997.

14. Emma Schnur et Sophie Ernst, «Pédagogiser la Shoah?», *Le Débat*, N° 96, septembre-octobre 1997.

d'Europe en constitue la matrice paradigmatique, sorte de modèle où s'éprouvent les didactiques de l'histoire. Une dimension compassionnelle s'installe bien souvent : les bons sentiments, les oppositions simples (juifs/victimes ; nazis/bourreaux) l'absence de « zone grise » (Primo Levi), et surtout, une émotion qui submerge. Si les professeurs d'histoire disent tous mettre en scène un savoir critique et une méthode rigoureuse, le cours lui-même et l'évaluation qui est faite (quand elle est faite) renvoient plus à l'exercice d'un devoir de mémoire qu'à un travail d'histoire. La commémoration n'est jamais loin, en lieu et place de la leçon d'histoire.

Ces tensions didactiques entraînent toute une série de pratiques de classes spécifiques, qui passent par l'accueil de témoins, la visite de « lieux de mémoires », l'usage systématique et très fréquent du film : au fond, sur ce sujet en particulier, et ce de façon massive, les enseignants font de ce cours d'histoire un moment important de l'année, « un cours pas comme les autres », moment où pour beaucoup, l'enseignement de l'histoire trouve toute sa raison d'être. De cette disposition spécifique et symbolique du cours au sein de l'année scolaire, de cet aménagement d'un moment important à l'occasion duquel les enseignants inventent bien souvent des pratiques, comme des relations avec les élèves, ou testent de nouveaux dispositifs didactiques, les élèves déduisent que ce cours est chargé d'une dimension exceptionnelle, voire sacrée.

Cela est renforcé par le fait que ces cours sont souvent l'occasion de faire de l'éducation civique, explicitement. L'extermination occupe dès lors la place de l'exact envers des droits de l'homme. Elle est fréquemment mobilisée en classe par des enseignants soucieux de rendre justice de cet événement dans le cadre d'un « plus jamais cela » souvent exprimé, et si ce n'est pas le cas, toujours

présent implicitement dans l'organisation des séances de classe. Autrement dit, la fonction civique de cet enseignement à deux conséquences directes : la première est de faire de la Shoah une question morale, où l'histoire même semble reléguée à distance du cours ; la seconde est de reformuler indirectement la fonction laissée à l'héroïsme dans le curriculum français. Alors que pendant longtemps (depuis Jules Ferry, *de facto*) l'héroïsme était tourné vers l'avenir, tout auréolé de la gloire du passé, incarné par des personnages censés représenter la France dans toutes ses traditions, l'héroïsme actuel passe désormais par une morale de la souffrance des victimes : aux héros positifs d'hier s'est substituée une héroïsation des victimes du passé.

Dans ce schéma mémoriel du cours d'histoire, tel qu'il fonctionne depuis que la France a retrouvé sa mémoire concernant Vichy et la déportation des juifs de France (soit, depuis une petite quinzaine d'années), les cours d'histoire se heurtent depuis plusieurs années déjà à des réactions d'élèves qui viennent miner littéralement le pacte pédagogique existant entre enseignants et apprenants. L'enquête menée dans l'Académie de Versailles de 2000 à 2003 a confirmé ce que d'autres avaient déjà pressenti, sans pouvoir le vérifier réellement<sup>15</sup>.

### **Les difficultés propres de l'enseignement de la Shoah**

Cinq difficultés majeures peuvent être désormais dégagées avec suffisamment d'exactitude. La première est liée au danger que pourrait constituer une forme de sacralisation du sujet, sans esprit critique en retour. Beaucoup d'enseignants redoutent cette fixation des rôles sans examen : bourreaux *vs* victimes, qu'ils ont pourtant eux-mêmes

15. Annette Wieviorka notamment.

contribué à installer et à conforter. Ce n'est pas dans le sacré que l'on construit l'histoire raisonnée, le *logos* de la vérité, craignent ceux qui en voient les limites effectives dans l'intimité de leur classe.

La deuxième difficulté touche à la victimisation des juifs, et peut être étendue à tout groupe envisagé sous l'angle de sa seule place douloureuse dans l'histoire. Cela tient, pour les juifs, à leur place dans les programmes et les pratiques scolaires françaises. Mis à part en sixième, pour les élèves âgés de 12 ans, où le monde des Hébreux est abordé aux côtés des autres grandes civilisations de l'Antiquité, les juifs n'apparaissent dans l'enseignement de l'histoire qu'au moment de leur extermination ou, (mais est-ce consolant?) au moment de l'Affaire Dreyfus. Les questions sont nombreuses et sont connues depuis que l'historienne spécialiste de la mémoire de l'extermination, Annette Wieviorka, les a formulées dans les années 1980: comment s'identifier aux morts? Comment s'identifier à ceux qui n'ont de statut que dans la victimisation de leur position sociale et historique? C'est le sens des réserves faites ces dernières années sur les voyages scolaires à Auschwitz, avec de très jeunes élèves parfois. Que peuvent-ils comprendre, ressentir? Le sens du voyage, qui a lieu parfois l'espace d'une seule journée, dans des conditions d'exécution qui laissent parfois songeur, n'est pas toujours lisible.

La saturation des élèves concernant ce sujet représente une troisième difficulté. Difficulté presque insupportable à analyser, tant elle vient contredire l'ensemble des objectifs pédagogiques, et agit presque à l'inverse de l'intention professorale. Contrairement à ce que l'on croit fréquemment, ce phénomène n'est pas récent. En 1982 déjà, Annette Wieviorka parlait de saturation, en classe, après l'attentat de la rue Copernic, et au sujet du thème de l'antisémitisme<sup>16</sup>.

Dans l'effort de dire l'ineffable, l'organisation du *curriculum* fait en sorte que les élèves entendent parler de la Shoah, et souvent d'une manière similaire, de l'école primaire au collège comme au lycée. Non pas similaire dans les informations historiques apportées, mais similaire dans la tonalité et l'émotion du cours. Et souvent dans plusieurs disciplines, en lettres jusqu'en philosophie. Dès lors, la Shoah devient ce topos qu'il faut servir au professeur. C'est ce qu'un enseignant de philosophie en classe terminale appelle l'«écrasement de la référence». À force d'en parler, et trop, ou mal, on passe à côté de l'enseignement tel qu'il devrait se faire. Une explication à cela peut être apportée par le fait que beaucoup d'enseignants parmi ceux de plus de 37 à 38 ans (c'est-à-dire la majorité d'entre eux) ont découvert la question des juifs sous Vichy alors qu'ils faisaient leurs études d'histoire, à l'Université, ou même lorsqu'ils étaient déjà en poste, pour les plus âgés. Inévitablement, leur volonté de parler de cette période douloureuse de l'histoire nationale et européenne s'en trouve décuplée, eux pour qui le tabou scolaire a existé.

Une quatrième difficulté vient d'un effet de relativisation liée à une certaine concurrence des mémoires qui s'installent en classe. Les élèves perçoivent très bien cet investissement professoral à propos de ce sujet, qu'ils traduisent parfois en un sentiment de surinvestissement, aux dépens d'autres sujets dont ils ont par ailleurs connaissance: le génocide Tutsi, au Rwanda, la question arménienne, la colonisation... De fait, ces sujets sont moins abordés en classe et laissent souvent les élèves dans un sentiment d'injustice: il y aurait donc «une souffrance plus légitime qu'une autre». Ce sentiment

16. *L'enseignement de la Shoah*, p. 55, Paris: Centre de documentation juive contemporaine, 1983, volume issu d'une table ronde Association des professeurs d'histoire-géographie/CDJC, tenue à Paris en 1982.



préjudiciable à l'étude de la Shoah est source de confusion chez les élèves, sans qu'il puisse être nécessairement levé par les enseignants parfois débordés ou dépassés. Injustice, incompréhension parfois, mais aussi provocation. Et c'est là une autre difficulté que les enseignants rencontrent, lorsque les élèves font ouvertement des réflexions antisémites. Dès lors, deux regards s'affrontent, autant que deux générations : le professeur qui est un adulte en rapport d'autorité et l'élève qui joue de la provocation, en jouant sur le sujet particulier où il est sûr de faire mouche.

Par ailleurs, cinquième difficulté, l'enquête de l'académie de Versailles a montré à quel point les enseignants pouvaient parfois être incapables de répondre aux revendications identitaires des élèves comme aux discours politiques ou antisémites tenus par eux. Pour toute une série de raisons qui tiennent essentiellement à leur culture historique, juridique ou sociologique, peu sont en mesure de répondre aux provocations d'élèves qui saisissent le conflit israélo-palestinien comme arme contre le discours professoral.

Au fond, si l'on tente de réfléchir avec Alain Legardez et Laurence Simonneaux<sup>17</sup> à la didactique des sujets sensibles en classe, on doit reprendre leur typologie des caractéristiques des questions socialement vives (QSV) en classe, caractéristiques qui sont autant de risques. La première est liée à la légitimité, d'une part du savoir mobilisé par le professeur, qui peut venir heurter les élèves qui doivent, à la fois, accepter l'apprentissage d'un savoir dans le cadre scolaire et l'intégration de ce savoir dans leurs propres schèmes mentaux (ce que la didactique appelle le savoir social des élèves). Entre ces deux références aux savoirs peuvent exister des tensions immédiates. À la légitimité d'autre part de l'enseignant

lui-même : « Vous le prof, le Français, vous ne savez pas la souffrance de ce que les colons ont fait pendant la colonisation. Nous, notre famille, elle sait. » Un jeu entre « eux et nous » s'installe, que l'on aurait tort de ne porter qu'au seul crédit (ou débit) des élèves. (« Non là, sur la Shoah, ce ne sont pas des cours comme les autres, ce n'est pas possible. Je suis, comment dire... dépassionnée sur la guerre d'Algérie. Même si, en même temps, c'est plutôt la passion des élèves que je vais rencontrer. Finalement, pour moi, je suis plus dans un rapport... confrontée à une passion très forte en face. Alors que sur la Shoah, chez moi, la passion vient toute seule. »<sup>18</sup>)

La deuxième caractéristique didactique de l'enseignement des questions socialement vives que je retiendrai, c'est celle des risques précisément. Risques pour les élèves d'avoir à intégrer ce savoir savant et scolaire malgré leur savoir social qui peut s'y opposer fermement : « Je comprends rien Madame, à la maison, je regarde Al Jazeera et ils disent que les juifs sont des oppresseurs de Palestiniens et là, avec Primo Levi, c'est vraiment injuste ce qu'ils ont fait aux juifs. » Mais risque aussi pour les professeurs, car les risques du métier, de « louper » la séance sont d'autant plus aigus qu'il s'agit d'une question potentiellement vive, avec des pratiques moins routinisées, moins assurées, où s'élaborent majoritairement des didactiques innovantes, tranchant avec le quotidien du travail à l'année.

### **On peut encore enseigner l'extermination des juifs en France...**

Pourtant, le rapport de recherche de l'INRP sur l'Académie de Versailles permet de nuancer ce qu'un débat médiatique tenait dans cette formule des « territoires perdus de

17. Alain Legardez et Laurence Simonneaux, *op. cit.*

18. Entretien N° 39, Histoire, Lycée.

la République», sorte de territoires devenus hostiles à tout enseignement, antisémites et rétifs à tout enseignement de la Shoah. Ce que le philosophe Alain Finkielkraut n'a cessé de dénoncer. La réalité statistique du moins est autre. S'il y a des établissements scolaires en France qui connaissent des difficultés sérieuses quant aux contenus d'enseignement et aux apprentissages, il semble que dans la majorité des cas, y compris dans les quartiers dits «sensibles» ou «difficiles», des équipes d'enseignants poursuivent leur tâche sans difficulté plus grande que celle déjà inscrite dans l'accomplissement de leur mission éducative face à un sujet de cette nature.

Mais ceux-là le font en toute conscience des enjeux globaux de cet enseignement. C'est du reste sans doute en lettres que cet enseignement des sujets sensibles est le mieux assumé. Peut-être parce que, par la littérature, les professeurs ont l'habitude d'assumer l'émotion suscitée par les textes et partant, celle des élèves. La cohérence didactique s'organise selon un régime de vérité propre à la discipline.

Si l'on accepte le cadre théorique de Develay selon lequel «la didactique considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des modalités d'enseignement particuliers», alors il faut examiner attentivement ce que propose Alain Legardez<sup>19</sup> lorsqu'il évoque plusieurs pistes pour enseigner ces sujets sensibles. La première est de s'adosser sans cesse à une problématisation, en veillant à transposer de façon assumée le contenu le plus rigoureux dans une didactique assurée; tout en veillant à être conscient que la problématisation renforce le côté «chaud», voire «brûlant» du sujet. La seconde piste se joue dans la question

des rapports aux savoirs, qui supposent (nous l'avons noté dans le rapport d'enquête de l'Académie de Versailles) une maîtrise non seulement des objets historiques, des contenus, mais aussi des enjeux de cette question, ainsi qu'une maîtrise des représentations des élèves et de la sociologie exacte des élèves confiés à l'école. Rapport aux savoirs historiques, juridiques et sociologiques.

### **Des conclusions programmatiques relues en fonction des questions d'aujourd'hui**

De fait, les questions de tensions entre histoire et mémoire en France se sont légèrement déplacées. Quatre études mises en route depuis un an à présent dans le cadre de l'INRP permettent de le mesurer. Une hypothèse peut être avancée: Vichy, la déportation et l'extermination des juifs de France et d'Europe ne constitue plus un sujet controversé, au sens d'«un passé qui ne passe pas». Cela ne veut pas dire que les difficultés didactiques ne persistent pas; mais elles font désormais l'objet d'un relatif consensus dans l'ensemble du système scolaire. De plus, de nombreux et remarquables travaux historiques, des musées, des livres de témoignages, des références cinématographiques multiples permettent de doter les enseignants de ressources pédagogiques considérables. Tout se passe comme si, ces dernières années, en classe, la question récurrente qui se pose aux professeurs comme aux élèves, à l'occasion des cours d'histoire, était la question de l'altérité, des mémoires plurielles et, en concurrence, des histoires plurielles qui composent le roman national qui ne s'avouait pas, il y a encore vingt ans, aussi divers, et pour finir, le passé colonial de la France.

Quatre enquêtes ont été ouvertes et portent l'une sur le génocide arménien à l'école<sup>20</sup>, une autre sur l'état de l'enseignement

19. Alain Legardez, «Enseigner les questions socialement vives: quelques points de repères», in Alain Legardez et Laurence Simonneaux, *op. cit.*

20. Benoît Falaize et Pascal Mériaux, *op. cit.*

de l'histoire de l'immigration en France<sup>21</sup>, une autre encore sur l'esclavage et enfin la dernière sur la question coloniale dans l'école primaire<sup>22</sup> et secondaire<sup>23</sup>.

Pour chacune de ces enquêtes, des traits dominants communs peuvent être soulignés, s'apparentant à des constats d'ensemble : les prescriptions officielles d'abord. À analyser les programmes de l'Éducation nationale de manière exhaustive, mais aussi les circulaires comme les débats publics menés sur les questions d'histoire et de mémoire en classe, on est frappé par l'augmentation significative de cette problématique dans les décisions institutionnelles concernant le curriculum. Que cela soit sur le génocide arménien ou la colonisation, et plus récemment encore sur l'histoire de l'immigration, depuis 2000 environ, le Ministère et les commissions de programme semblent être particulièrement sensibles aux enjeux mémoriaux. L'évolution va donc vers une prise en compte de pages d'histoire non suffisamment abordées jusque-là en classe.

Incontestablement, le même constat peut être fait pour l'écriture des manuels scolaires. À la lecture et à l'analyse des manuels scolaires de l'école primaire comme du secondaire, sur l'ensemble des sujets sensibles de la société française, qui sont des sujets d'histoire, les contraintes mémorielles pèsent de tout leur poids. La présence nouvelle de doubles pages sur des sujets qui ne faisaient jusqu'alors, au mieux, que 200 à 300 signes, en témoigne largement. Plus encore, il est manifeste que les éditeurs et auteurs de manuels scolaires ont largement anticipé les évo-

lutions de prescription. Sans modification curriculaire, comme cela a longtemps été le cas des programmes de collège, les manuels ont largement entériné les débats mémoriels, autour de l'esclavage notamment, mais pas seulement. Cette capacité d'anticipation témoigne des ressources propres des acteurs de l'Éducation nationale à prendre en compte les débats publics, hors de toute modification formelle du *curriculum studiorum*. En ce sens, c'est bien les acteurs là encore qui élargissent pratiquement les contenus de savoir, et se chargent ainsi de « donner la reconnaissance légitime à ceux qui en étaient jusque-là exclus »<sup>24</sup>. De la même manière, on observe une inflation d'offre ou de projets d'outils pédagogiques à destination des enseignants concernant les sujets comme la colonisation, l'immigration ou l'esclavage.

Reste la question des pratiques. Les enquêtes qui débutent devront mettre en évidence ce qui change ou reste inchangé dans les pratiques effectives du cours d'histoire. Dans quelle mesure les enjeux mémoriaux influent-ils sur la manière de dire l'histoire aux élèves? Dans quelle mesure la pluralité (ou l'altérité) que l'on reconnaît chez les élèves joue-t-elle sur les pratiques. Même si, à ce sujet, des pistes peuvent d'ores et déjà être avancées. Derrière toutes les catégories de désignation professorales qui concernent les élèves et les raisons qui poussent aujourd'hui à faire une autre histoire de France en classe se cache la question des enfants que l'on reconnaît comme issus de l'immigration, et d'une autre religion. Au fond, c'est le retour de la question religieuse qui taraude le système public d'enseignement. Ce retour est perceptible dans les débats très nombreux et parfois très vifs menés au sein de l'éducation nationale au sujet de la loi de 2004 sur la

21. Enquête réalisée dans le cadre d'une convention passée entre l'INRP et la Cité nationale de l'histoire de l'immigration qui a ouvert ses portes en 2007 à Paris. Disponible sur le site <http://cehcg.inrp.fr>

22. Coordonnée par Gilles Boyer et Benoît Falaize (INRP).

23. Coordonnée par Françoise Lantheaume (INRP/UMR éducation et politique, Lyon 2).

24. Charles Taylor, « La politique de reconnaissance », in Charles Taylor *et al.*, *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Paris : Flammarion, 1997.

laïcité en milieu scolaire. On le repère aussi dans les catégories de désignation des élèves qui penchent de plus en plus vers des catégories religieuses (enfants « musulmans », « élèves juifs »...). Mais il se trouve aussi dans les revendications des élèves, qui peuvent réinvestir l'islam par exemple, dans le cadre d'une construction identitaire de revalorisation d'eux-mêmes et de leur famille immigrée.

Assurément, enseigner les drames du passé ou les sujets controversés de l'histoire nationale marque une rupture avec une tradition scolaire mais aussi académique française. Alors que l'histoire enseignée mettait en avant les ancêtres épris de gloire et de sentiments nationaux ou chrétiens (ce qui, dans certains cas, ne faisait qu'un), le retour en force actuel des débats sur l'histoire de France et sur les enjeux de mémoire encourage, y compris en classe, les concurrences victimaire.

En effet, l'enseignement de l'histoire a considérablement évolué au cours des cinquante dernières années. Nous sommes sortis d'une histoire immobile, chauvine, jalonnée de figures héroïques dont le destin se confondait avec celui de la nation. On pouvait « faire pleurer » (et on le faisait communément) sur des exemples historiques parfois très lointains comme le martyr de Blandine. Cette émotion entretenait en chacun un rapport patrimonial et mythique au passé et contribuait à l'édification des héros nationaux. Cette conception de l'enseignement de l'histoire a été vivement critiquée au cours des années 1970. À partir de ce moment, on a assisté, et pas seulement en France, à une véritable mutation : le cadre des préoccupations a changé et le souci de l'édification nationale s'est estompé pour finalement disparaître. On se situe désormais dans le monde contemporain, on interroge les événements qui ont un lien

générationnel avec les enseignants et les élèves eux-mêmes. Les pages noires de l'histoire nationale ne semblent plus être taboues ; la nécessité de transmettre une mémoire devient obsédante. On comprend que dans cet espace condensé de faits chargés de douleurs, l'émotion change de nature et soit plus prégnante. Cette injonction sociétale d'un devoir de mémoire, d'un devoir de transmettre, au cours des années 1980 et 1990, a considérablement imprégné les pratiques de classe sur des sujets aussi délicats, désormais, que la Seconde Guerre mondiale (jusqu'alors traitée dans un cadre d'histoire militaire et diplomatique) et les guerres de décolonisation.

### **Pour conclure**

« Nous vivons à la merci de mauvais souvenirs. » Cette phrase du romancier Patrick Modiano dit la situation de la France ces trente dernières années, avant que l'histoire de la déportation des juifs de France et le rôle de Vichy dans la collaboration ne reviennent à la mémoire d'une France des années 1970-1980 en pleine crise économique et sociale, ébranlée dans ses certitudes les mieux arriérées aux valeurs de la République et des droits de l'homme. Dans ce contexte d'hypermnésie, les enseignants, dans leur classe, n'ont peut-être plus d'autre choix que d'accepter la confrontation à l'enseignement des « refoulés » de l'histoire nationale, ou du moins, de leur part « controversée », riche de redéfinition de l'identité nationale. Pourtant, Nicole Tutiaux-Guillon et la plupart des travaux en didactique montrent, par tradition, que l'enseignement de l'histoire repose sur la neutralisation des savoirs et de leurs enjeux. De tout temps, depuis le rôle joué dans le curriculum par Henri IV, au moment de la séparation des Églises et de l'État, l'école et son curriculum ont connu ces effets de « refroidissement » des questions sensibles.

Françoise Lantheaume a montré dans sa thèse comment la dimension morale mobilisée pour parler de la guerre et des victimes permettait de transférer sur les droits de l'homme la question de la violence de la décolonisation pendant la guerre d'Algérie. Dès lors, et si l'on suit Paul Ricoeur qui parlait d'une nécessaire « juste mémoire », peut-être est-il permis et urgent d'en appeler à une

« juste pédagogie » de l'histoire, qui puisse construire une histoire critique sans mésestimer la force sociale de la mémoire en jeu, qui puisse être fidèle au passé sans renier la vérité et être fidèle à la vérité académique sans rien retirer de la dignité des personnes inscrites dans l'histoire. Des acteurs autour desquels s'organisent des lieux et des discours de mémoires somme toute bien légitimes. ♦

# Retour à un passé de l'enseignement de l'histoire. Les «dispositions» qui introduisent les programmes de 1890, rédigées par Ernest Lavisse

François Audigier, Université de Genève

Le projet de cet article est de présenter, aux lecteurs du *Cartable de Clio* qui ne le connaîtraient pas, le texte publié en 1890 par le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts en France, Léon Bourgeois, sur l'enseignement de l'histoire. Dans les faits, ce texte est rédigé par l'historien Ernest Lavisse dont chacun connaît l'importance dans la construction d'un «modèle institutionnel» pour l'enseignement de cette discipline en France. Il rassemble en un nombre important de pages les principes, finalités et orientations théoriques et pratiques qui devaient désormais présider à l'enseignement de l'histoire dans les lycées, établissements réunissant les élèves des classes du primaire et du secondaire destinés à présenter le baccalauréat. La notoriété de l'auteur, ainsi que l'influence très durable de ces instructions qui traitent de nombreuses et importantes questions que doit résoudre l'enseignement historique, invitent à retourner au texte lui-même. C'est pourquoi une place importante est faite ici à des extraits particulièrement significatifs.

Toutefois, mon propos n'est pas rigoureusement historien. En effet, la lecture que je propose et les commentaires qui accompagnent les extraits reproduits sont

résolument habités de préoccupations contemporaines. Dès lors, je prends quelques risques d'anachronisme contre lesquels le lecteur pourra se protéger en se reportant aux publications d'historiens qui ont replacé ce texte dans son contexte et ses enjeux au moment de sa parution<sup>1</sup>. Le lecteur se reportera avec profit à l'article d'Évelyne Hery publié dans ce numéro, article qui explore les recherches et expériences de l'enseignement secondaire français entre 1900 et 1960, et qui fait écho à nombre de thèmes retenus ici. Pour conclure, je sélectionne quelques

1. Pour le «modèle institutionnel», voir François Audigier, *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, Paris: Université de Paris VII, 1993 (sur le site de l'équipe ERDESS, [www.unige.ch/fapse/didact-sciensoc](http://www.unige.ch/fapse/didact-sciensoc)), ainsi que François Audigier, «Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question; entre les définitions officielles et les constructions des élèves», *Spirales*, 15, 1995, pp. 61-89. Pour le contexte et quelques données supplémentaires, je me suis très largement appuyé sur le chapitre «Le moment Lavisse», de Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, Paris: Armand Colin, 2003, pp. 90-128. Voir également Annie Bruter, «Enseigner la représentation et représentation de l'enseignement: Lavisse et la pédagogie de l'histoire», *Histoire de l'éducation*, 65, janvier 1995, pp. 27-50; ainsi qu'Évelyne Hery, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 1999.

thèmes, entre permanence et renouvellement, qui sont pour le didacticien autant d'objets et de préoccupations à construire en bonnes et solides recherches empiriques.

### **Préambule : un peu de contexte**

Les premières décennies de la III<sup>e</sup> République, née dans la défaite de 1870, sont une période de profondes transformations de l'École en France. Des ministres, dont le plus célèbre, Jules Ferry, est devenu emblématique dans la mémoire collective, entreprennent une série de réformes qui vont durablement structurer le système scolaire français de l'école primaire à l'Université. Rappelons, à la suite de nombreuses études dont celle de Baudelot et Establet<sup>2</sup>, que, si l'on met de côté l'enseignement privé, principalement catholique, ce système s'organise au départ en deux ensembles : l'enseignement primaire obligatoire de 7 à 13 ans, qui accueille les enfants dans les écoles communales et conduit à la vie professionnelle ; l'enseignement des lycées, enseignement secondaire qui conduit au baccalauréat et aux études supérieures, notamment universitaires, et accueille les élèves concernés dès l'enseignement primaire dans ce que l'on nomme « les petites classes des lycées ». À cette époque, les programmes scolaires sont différents entre les écoles communales et ces classes primaires des lycées. Les élèves qui fréquentent les lycées sont une toute petite minorité. Ainsi, selon Garcia et Leduc<sup>3</sup>, dans les lycées : « Les statistiques ministérielles pour l'année scolaire 1901-1902 dénombrent : 88 000 garçons et 21 000 filles dans les établissements publics. » Il faut y ajouter les 77 000 élèves des établissements privés, principalement confessionnels, et les 23 000 garçons des petits

séminaires. Sélection et reproduction sociales font de ces élèves un groupe particulier appelé à prendre les commandes des principaux domaines de la vie politique et économique.

Aussi, si le texte présenté dans cet article a, sur de nombreux aspects, des contenus et des accents ouverts, voire modernes, il conviendrait de le mettre en relation avec ce qui est préconisé pour l'enseignement de l'histoire à l'école primaire communale, enseignement lui aussi défini par Ernest Lavis. Selon des choix justifiés par l'âge des élèves et leur destin social et professionnel, les finalités et les modalités théoriques et pratiques attribuées à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire sont souvent éloignées des ouvertures et réflexions avancées pour le secondaire. On y retrouve toutefois des soucis et des prescriptions communes. En effet, un des points forts qui unissent les réformateurs de l'école est celui de la lutte contre la tradition. Une école pensée comme nouvelle, aussi bien dans ses structures que dans ses programmes et ses inspirations, ne saurait s'installer durablement qu'en se différenciant, voire en s'opposant à la tradition. Les historiens ne sont pas ici en reste par rapport à leurs collègues des autres disciplines scolaires.

Rappelons qu'en France les professeurs d'histoire de l'enseignement secondaire sont des professeurs d'histoire et de géographie qui enseignent donc les deux matières. Quant aux horaires, dans les classes élémentaires des établissements secondaires, 3 degrés de 8 à 11 ans, les élèves ont droit à 1 h 30 d'histoire par semaine ; dans le secondaire, après avoir eu 2 h hebdomadaire d'histoire de 1884 à 1890, cet horaire est réduit à 1 h 30 entre 1890 et 1902, période qu'organise le texte de Lavis. Enfin, pour ces élèves de lycée, les classes élémentaires sont consacrées à l'étude de l'histoire de France ; dans le

2. Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro, 1971.

3. Patrick Garcia et Jean Leduc, *op. cit.*, p. 95.

secondaire, l'histoire s'ouvre aux grandes civilisations, principalement antiques, et se poursuit, selon l'ordre chronologique jusqu'au temps présent<sup>4</sup>. C'est donc dans ce contexte institutionnel et social qu'il convient d'apprécier les instructions rédigées par Lavisse, instructions adressées à une profession peu nombreuse, 213 professeurs de lycées et collèges de garçons inscrits à la Société des professeurs d'histoire et de géographie en 1911, pour un public scolaire sélectionné.

### **L'enseignement de l'histoire en 1890 selon Ernest Lavisse: visite guidée**

Le 15 juillet 1890, le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts publie une «Lettre aux membres du personnel administratif et enseignants des lycées et collèges». Cette lettre est accompagnée de «Dispositions», qui introduisent les programmes relatifs aux différentes disciplines scolaires. Le texte concernant l'enseignement de l'histoire comporte trois parties:

- I – Du rôle de l'enseignement historique dans l'éducation
- II – Théorie de l'enseignement historique
- III – De la pratique de l'enseignement historique.

Le mouvement même du texte pose ainsi en premier ce que nous appelons aujourd'hui les finalités, pour s'achever par des propos généraux sur la conduite de la classe. Nous y lisons une démarche, sinon déductive, du moins une démarche qui va des idées générales aux pratiques particulières, qui partant des principes et des intentions en arrive au

4. Conformément au rôle principal donné à la culture humaniste qui est la référence pour l'enseignement secondaire français à cette époque, une place prépondérante est accordée à l'étude de la période antique puisque cette dernière occupe trois degrés sur sept. Voir par exemple André Chervel et Marie-Madeleine Compère, «Les Humanités dans l'enseignement français», in *Histoire de l'éducation*, p. 74.

fonctionnement de l'enseignement selon un raisonnement qui se veut logique.

### **Du rôle de l'enseignement historique dans l'éducation**

À relire la première partie de ces instructions, je serai tenté de la citer entièrement. En effet, contrairement à certaines idées, elle énonce des finalités très ouvertes sur la formation de la personne et sur le monde, et rejette tout embrigadement de cet enseignement au service d'une cause qui ne serait pas celle du «progrès humain» dans son ensemble. Certes, les formules, le style, le choix des mots se situent clairement à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle selon une conception «positiviste» de l'histoire, conception dont Langlois et Seignobos expriment toute la rigueur et la complexité dans leur célèbre ouvrage<sup>5</sup>.

Lavisse commence ainsi son propos:

«L'office principal de l'enseignement de l'histoire est de contribuer à l'éducation intellectuelle et morale de l'écolier.

»L'enseignement de l'histoire contribue à l'éducation intellectuelle:

»En exerçant la mémoire;

»En cultivant l'imagination à laquelle il donne des objets réels, mais variés et pittoresques;

»En habituant l'esprit à discerner, à apprécier et à juger des faits, des personnes, des idées, des époques, des pays;

»En plaçant les faits intellectuels, les lettres et les arts dans leurs milieux, c'est-à-dire à leur place dans la vie politique et sociale.

»L'enseignement de l'histoire contribue à l'éducation morale, mais il importe de dire de quelle façon et dans quelle mesure, pour que la vertu éducatrice de l'histoire ne se perde pas dans des lieux communs.»

5. Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris: Kimé, 1992 (1<sup>re</sup> édition 1898).



La mémoire, faculté de l'esprit que l'on doit exercer, est peu à peu devenue un objet débattu et critiqué, avec notamment la mise en cause des apprentissages « par cœur », par exemple de dates, qui prenaient le pas sur la compréhension; l'imagination ne s'est pas imposée durablement comme un domaine à travailler de façon rigoureuse et explicite mais reste un enjeu majeur comme nous le verrons par la suite. En revanche, les deux points suivants expriment des finalités toujours actuelles: l'esprit de discernement, qui deviendra l'esprit critique, et l'importance de la contextualisation des faits intellectuels, littéraires et artistiques, qui témoigne d'une exigence de complexité et d'ouverture.

L'éducation morale donne d'abord lieu à l'expression de quelques prudences sur les liens entre la morale, la vertu et les actions humaines. Aussi, ce ne sont point les leçons d'histoire qui sont mises en avant, l'« *historia magistra vitae* », mais la question de la vérité, faisant ainsi se rejoindre le moral et l'intellectuel.

« Tout d'abord, il est une recherche de la vérité; il fait un effort pour la prouver; il la dit sans réticences. Le professeur est un juge impartial des faits et des doctrines; ses croyances personnelles et son patriotisme ne prévalent point sur son équité, qui doit être absolue. Tout l'enseignement de l'histoire ainsi pratiqué est une leçon de morale. »

La première vertu morale de l'enseignement de l'histoire est la recherche de la vérité et de l'impartialité, au-delà des croyances et des vertus collectives. Il ne saurait y avoir de soumission de cette recherche à une quelconque autre finalité, notamment idéologique ou politique; plus encore cela va de pair. Même si le lecteur actuel reconnaîtra un point de vue souvent qualifié de « positiviste » selon

lequel la science historique produirait un discours de vérité, Lavissee place en premier sa recherche comme une intention, un but, une attitude intellectuelle. De plus, il ne s'arrête pas là et énonce l'idée d'une sorte de point de vue universel pour juger des personnes et des actes. En continuité avec la citation précédente, il écrit:

« D'autre part, s'il arrive aux historiens de juger d'une manière différente le même individu, il n'y a point de panégyristes pour des coquins avérés, ni pour des actes de lâcheté... Il existe pour le jugement sur la valeur morale des hommes et des actions un consentement universel, dont le prix est considérable, en un temps où les bases métaphysiques de la morale sont discutées. »

Suivent alors quelques exemples d'« honnêtes gens » en faveur desquels l'enseignant « économisera sur les détails des campagnes de Louis XIV pour faire aimer... ». Il y aurait donc une universalité de certains principes moraux. La position de Lavissee rejoint, d'une certaine manière, celle qu'exprimait Jules Ferry dans sa lettre aux instituteurs lorsque, à propos de la morale, il parlait de « la bonne vieille morale de nos pères », celle si évidente, naturelle et donc universelle, qu'elle s'impose à chacun éloignant ainsi toute querelle sur ses origines et ses fondements. N'oublions pas que nous sommes dans une période de relations conflictuelles entre l'Église catholique et la République et que, lors des débats parlementaires sur les lois instituant l'école publique obligatoire, c'est la question de l'éducation morale et de ses fondements qui a le plus mobilisé l'opposition.

Si l'éducation intellectuelle et l'éducation morale sont les deux finalités principales de l'enseignement de l'histoire, celui-ci a aussi une dimension civique:

«L'éducation civique est une partie de l'éducation morale; la charge principale en revient au professeur d'histoire. L'enseignement des lettres et des sciences forme l'honnête homme cultivé; l'enseignement de l'histoire prépare l'écolier à la vie pour une date précise et des conditions déterminées.»

Avec le civique, voilà l'enseignement de l'histoire projeté vers l'avenir. Ce n'est pas la connaissance du passé qui importe le plus mais la préparation à la vie. Dans le paragraphe suivant, Lavissee développe cette idée:

«La science de l'éducation a des principes immuables, applicables aux hommes de tout temps et de tous pays; mais les générations qui se succèdent dans les écoles ne se ressemblent pas... Il faut que l'éducateur étudie la génération qu'il doit élever et se fasse une théorie des devoirs de cette génération, afin que, connaissant bien le but à atteindre, il y conduise l'écolier par les moyens le mieux appropriés.»

En termes actuels nous parlerions sans doute de projet, d'avenir. Ce qui inspire et conduit l'enseignement de l'histoire n'est pas l'idée de procéder à une adaptation fidèle de savoirs scientifiques ou de ne voir en elle que la connaissance d'un passé révolu, mais celle d'éduquer, pour que les générations suivantes puissent affronter les défis qui seront les leurs, non pas ceux qui se présentent aujourd'hui mais ceux que l'éducateur, pour reprendre ce terme qui semble hérissier les poils de quelques incultes, anticipera.

Lavissee prend alors le risque de suggérer quelques contenus pour cette orientation:

«Elles [les jeunes générations françaises] ont besoin d'être prémunies contre l'esprit

d'indifférence, contre le scepticisme, la défiance d'elles-mêmes et la redoutable opinion que l'individu est peu de chose et l'effort d'une personne de nul effet. Il faut donc éveiller le goût de l'action (...).

»Le professeur démontrera l'efficacité de l'action, en faisant voir qu'à telle date, tel homme, tel groupe d'hommes a, par sa volonté, modifié l'histoire. S'il est juste envers tous les peuples, toutes les civilisations, toutes les doctrines sincèrement proposées et crues sincèrement, il inspirera la tolérance. Il la fera aimer comme une vertu nécessaire par le spectacle même des dangers extrêmes qui naissent des divisions religieuses ou politiques, et qu'un seul remède peut conjurer: la liberté.»

Ce n'est pas le «retour de l'acteur» mais simplement son affirmation, plus encore l'affirmation de la liberté de l'homme ou de groupes d'hommes<sup>6</sup>, comme valeur suprême. Là encore, le propos demande à être contextualiser, comme nous le recommandait Lavissee précédemment. La République, III<sup>e</sup> du nom, vient de s'installer une vingtaine d'années avant, mais elle reste fortement contestée par les royalistes, l'armée et l'Église catholique, même si le cardinal La Vigerie prononce un discours de ralliement à la République à la fin de cette même année 1890. Nous ne sommes pas encore devant les nouveaux combats qui naîtront avec la loi de séparation de l'Église et de l'État en 1905, mais l'appel à la tolérance est bien celui d'un laïc. Quant à la liberté, elle est aussi l'affirmation d'un républicain peu tenté par l'extrême gauche et que l'on qualifierait volontiers de «libéral», au sens américain du terme, si ce mot n'avait subi des dérives et des

6. Nous sommes encore dans une démocratie qui n'accorde pas d'égalité des droits aux hommes et aux femmes, notamment en ce qui concerne les droits politiques, mais «homme» signifie ici humain, *homo*, et non masculin, *vir*.

appropriations douteuses. La liberté accompagne également la place faite constamment aux personnages. De nombreux travaux ont analysé l'importance accordée aux héros dans ce qui est souvent affirmée comme une histoire édifiante, un catéchisme républicain. Toutefois, au-delà des intentions idéologiques, une interrogation surgit, celle de la place et du contenu d'une histoire qui rend aux acteurs leur pouvoir de décision, de choix, une histoire qui tente ainsi d'échapper à une vision téléologique très souvent présente à l'école. Mais alors, lesquels? Des acteurs individuels, ces grands hommes reconnus par la patrie<sup>7</sup>? Des acteurs collectifs? Lesquels? Gouvernement ou diverses forces sociales? Lavissee ne le dit pas.

Cette affirmation de la tolérance et de la liberté posée, il prolonge sa réflexion par la question de la dimension nationale de l'enseignement de l'histoire. De nouveau, même si la thématique est bien présente, comme elle l'a été antérieurement et le sera durablement, on est loin du nationalisme tel que certaines mémoires l'ont conservé.

«La culture du sentiment national est délicate. Il faut avant tout fortifier le naturel amour du pays natal, raisonner cet instinct et l'éclairer, mais, en France, sous peine d'une déchéance de notre esprit, nous ne devons ni oublier l'homme dans le citoyen, ni rétrécir, au profit apparent de notre pays, la place de l'humanité.

»Si notre histoire doit être particulièrement étudiée, l'histoire universelle doit donc être enseignée. Celle-là sera toujours encadrée dans celle-ci... Nul pays n'a subi plus que la France l'action du dehors, puisqu'elle est un mélange de races et qu'à son origine elle

a reçu de Rome et de la Germanie des éducations diverses. Par contre, nul pays n'a, plus que le nôtre, agi sur le monde... Il fait partie de notre profession de Français d'aimer l'humanité et de la servir. La connaissance de l'histoire générale nous est indispensable.»

Là encore, un minimum de contextualisation permet de rappeler que nous sommes en pleine période de colonisation et que celle-ci, selon les propos connus de Jules Ferry, est liée à une mission de civilisation. L'universalité proclamée par Lavissee a un triple sens: l'ouverture et la reconnaissance de la diversité des origines, une pluralité culturelle dirions-nous aujourd'hui; la légitimation d'une présence, voire d'une domination par essence civilisatrice, de territoires et de peuples extérieurs; l'importance des relations, notamment commerciales, avec d'autres peuples.

Cette première partie s'achève par l'énoncé de quelques précisions sur ce qu'il convient d'entendre pour cette sorte de couple que forme la France et le reste du monde:

«(...) se servir de la comparaison avec l'étranger pour éclairer son jugement sur nous-mêmes; lui enseigner à rendre à tous les peuples la justice qui leur est due, élargir l'horizon de son esprit (...).»

## **Théorie de l'enseignement historique**

La seconde partie traite de la Théorie de l'enseignement historique, elle-même divisée en quatre points.

Le premier concerne la répartition de cet enseignement sur un nombre suffisant d'années. L'ordre chronologique s'impose sans être un instant interrogé. Cependant, Lavissee ouvre rapidement pour le refermer aussitôt, le

7. Rappelons, notamment pour les moins familiers des monuments parisiens, qu'au fronton du Panthéon figure la destination du monument: «Aux grands hommes, la patrie reconnaissante».

statut de l'enseignement de « l'histoire de l'antiquité hellénique et romaine » dont chacun connaît l'importance dans une école prioritairement marquée par une vision humaniste. Il regrette qu'elle soit enseignée au début de la scolarité secondaire, lorsque les élèves sont plus jeunes, mais le respect de la chronologie interdit de faire autrement.

Quant à l'adaptation aux élèves, elle est d'abord adaptation « ... à la force intellectuelle de l'écopier... ». Pour ce faire :

« Il s'adressera surtout à la mémoire et à l'imagination des plus jeunes écoliers, évitant avec eux toute abstraction et la phraséologie banale où abondent les mots inintelligibles. Il suivra le progrès de l'intelligence chez l'adolescent, sans négliger jamais l'imagination ; à la fin seulement... il pourra en toute liberté parler raison.

» Le professeur, pour se mettre à la portée de l'élève, s'appliquera toujours à lui faire comprendre la différence des temps et des lieux. L'enfant n'en a pas la moindre idée ; il croit naturellement que le monde a toujours été comme il le voit être... Pour faire chez l'écopier l'éducation du discernement historique, il est bon de lui montrer des représentations authentiques des hommes et des choses d'autrefois, mais cet enseignement par l'aspect, que nous négligeons d'ailleurs beaucoup trop, ne suffit pas. Peu d'écopiers sont capables d'interpréter des images. Il n'y a qu'une façon efficace de rendre sensibles les différences : c'est de prendre dans le présent des points de comparaison pour le passé... Il n'est pas si ridicule qu'on pourrait le croire d'avertir les élèves que les chemins de fer n'existaient pas avant notre siècle (...). »

Nous retrouvons donc, ou plutôt nous avons déjà, des propos qui énoncent des orientations toujours pertinentes : importance

des images, mais questionnement sur les capacités d'interprétation, autrement dit d'identification et de contextualisation de ce qui est représenté et de la manière dont cela est représenté ; importance de la comparaison entre présent et passé et, donc, rôle d'une analogie qui doit servir à montrer les différences et non à réduire le passé au présent ou inversement ; difficulté pour l'élève à « imaginer » un monde différent du sien...<sup>8</sup>

Le second point de cette partie Théorie a trait au « choix des faits et des personnages ». « La difficulté, c'est de choisir. Le maître, avons-nous dit, doit s'en tenir aux faits et aux personnes dont les conséquences ou dont les actes ont duré. » Nous sommes de nouveau avec ce souci d'arrimer l'enseignement de l'histoire au temps présent, voire aux temps futurs. Ce qui conduit le choix n'est pas l'importance d'un fait ou d'un personnage dans le contexte propre de la période où il s'est produit et a vécu, mais leur importance aujourd'hui, pour nous contemporains. De nouveau, les finalités commandent ; elles sont éducatives des générations qui auront le monde en charge dans l'avenir.

Les deux derniers points sont consacrés aux méthodes, la méthode démonstrative pour commencer, la méthode pittoresque pour suivre. L'énoncé de ces deux adjectifs dit clairement le projet, mais aussi la tension, bien que Lavisne ne la présente pas comme telle, entre ce qui relève d'une rationalisation du devenir historique, de la mise en relations logiques des événements, des faits, des actions humaines, et ce qui exprime le souci, presque préalable, de construire ce monde dont

8. C'est une difficulté spécifique de l'enseignement de l'histoire qui consiste à construire un monde tout en parlant de ce monde, difficulté que relevait il y a déjà quelques années, une didacticienne du français : Marceline Laparra, « Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique », in *Pratiques*, N° 69, 1991, pp. 97-124.

l'histoire parle, ces périodes, ces moments, que l'élève non seulement ne connaît pas, mais dont il n'imagine ni les caractéristiques, les traits, ni même l'existence, au moins au début de l'enseignement.

Pour la première méthode: « Le professeur, par cela même qu'il choisit entre les faits, les groupe en vue d'une démonstration. Cette méthode doit être appliquée à chaque leçon et à l'ensemble de chaque cours. » Suivent alors, plusieurs exemples qui montrent également que le professeur doit tenir compte des événements présents pour construire ses choix. Un long développement est ensuite consacré à la dernière classe du secondaire, celle qui est consacrée à « l'histoire de notre siècle, celle que nous faisons », puisque l'ordre chronologique le détermine ainsi. Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les programmes d'histoire vont jusqu'au présent. Pour faire face aux difficultés particulières de cette période, Lavisser met à distance le strict respect de la chronologie au profit d'une méthode qu'il appelle « logique ». Cela signifie qu'après avoir regroupé les faits en grandes périodes le professeur peut « ... à la fin du cours, se réserver le temps nécessaire pour traiter théoriquement, mais avec l'appui des faits, les questions de notre siècle. » Suit alors une liste non exhaustive mais où se mêlent de nombreux thèmes économiques, politiques, culturels, sociaux, techniques. « Tout cela est sans doute de la politique; mais le moyen n'a pas encore été trouvé de distinguer entre l'histoire et la politique. Puis nous ne pouvons pas faire que l'élève de philosophie<sup>9</sup> ne soit pas électeur trois ans ou plus souvent deux ans, voire même un an après s'être levés des bancs du collège. » L'histoire est ici pleinement éducation civique avec une dimension résolument politique. L'élève, masculin dans

9. Nom donné à la classe terminale de l'enseignement secondaire.

des lycées de garçons, sera bientôt électeur. Il faut lui donner de quoi comprendre le monde dans lequel il vit, formulé aujourd'hui. Cette reconnaissance de la dimension politique de l'histoire, plus fortement de leur connivence, voire de leur enchevêtrement intrinsèque, n'a sans doute pas la signification que nous lui associerions aujourd'hui avec l'idée de point de vue et de diversité de ces points de vue. Le paradigme positiviste avec sa croyance en une possibilité d'une histoire « objective » est ici l'appui qui éloigne une compréhension plus conflictuelle de la relation histoire et politique. Mais, il ne faut pourtant pas attribuer à ce que dit Lavisser une quelconque naïveté. Les prouesses et formules rhétoriques employées tout au long du texte disent à la fois la conscience de la complexité et la difficulté d'en dire plus ou trop, dans ce genre officiel qu'est la présentation d'un programme scolaire.

Enfin, maîtrisant la méthode démonstrative, le professeur doit aussi et concomitamment mettre en œuvre une méthode pittoresque: « Raisonner l'enseignement historique, le régler d'après certains principes, le conduire à des fins déterminées, ce n'est point le rendre abstrait, difficilement intelligible, inaccessible pour l'élève. La méthode démonstrative s'allie avec la méthode pittoresque, qui peut seule être employée avec des enfants. » Le pittoresque domine avec les plus jeunes et progressivement la part du démonstratif augmente peu à peu. Cette maîtrise est difficile et demande des instruments de travail à propos desquels « quelques indications seront données... dans le chapitre suivant ». Cette annonce faite, cette seconde partie sur la théorie de l'enseignement s'achève par une répétition: « Nous répéterons, en terminant celui-ci, que la méthode pittoresque et la méthode démonstrative combinées laisseront dans l'imagination et

dans l'esprit de l'élève l'idée, éclairée par des images, des transformations successives. Cette idée, c'est précisément toute l'histoire.» Nous y retrouvons ces deux piliers de tout enseignement: comprendre et imaginer: comprendre les transformations, l'histoire est bien l'étude du changement des sociétés au cours du temps, imaginer au sens étymologique du terme, pouvoir associer une idée et une image, se représenter des sociétés, des mondes éloignés dans le temps, voire également dans l'espace.

### **De la pratique de l'enseignement historique**

Après la théorie, et selon une dichotomie bien connue, voilà donc la pratique, objet de la troisième partie: «De la pratique de l'enseignement historique». Cette partie commence par une dénonciation de la parole trop importante du maître, une quasi-dénonciation du cours magistral!

«L'enseignement historique est celui où le maître est le plus exposé à s'égarer par le désir de bien faire et par le zèle à payer de sa personne. La classe d'histoire est, avec la philosophie, celle où le plus grand risque est de trop parler... Admettons qu'une attention suffisante soit obtenue de quelques-uns; il n'en restera pas moins vrai que les classes où le maître parle le plus sont celles où se rencontre le plus grand nombre d'élèves passifs.

»Dans l'enseignement historique, le péril c'est l'inertie de l'élève; si nos habitudes ont besoin d'être amendées, le principal objet de la réforme doit être de stimuler l'enfant à l'activité.»

Lavisse ne parle pas de «méthodes actives», mais il est difficile de ne pas associer cette étiquette à ce qu'il préconise. Resterait à

préciser ce qu'il entend par l'activité de l'élève. La référence reste celle des savoirs organisés qu'il s'agit de transmettre selon un ordre donné. Nous ne sommes pas dans une perspective constructiviste mais dans la nécessité de tenir l'élève en éveil à la fois par des pratiques spécifiques et par la clarté de ce que dit le maître, clarté nécessaire pour que les élèves rencontrent les savoirs.

Il poursuit son propos par un chemin qui nous évoque des soucis très contemporains. Puisqu'il y a une nouvelle méthode, «celle de la collaboration du maître et de l'élève», cela «suppose l'existence d'un nouvel instrument de travail». Il y aurait ainsi une relation intrinsèque entre la méthode et les moyens d'enseignement, dirait-on aujourd'hui.

«Ce livre ne présenterait pas, comme le manuel, la suite complète des faits; il ne serait pas un abrégé d'histoire universelle; il donnerait, en les décrivant, les grands événements, les usages, les institutions, avec les biographies ou portraits des très grands personnages. Chacun des chapitres correspondrait à une des leçons du programme. Il serait lu par les élèves avant la classe. Le professeur s'assurerait qu'ils ont fait cette lecture et résumerait à grands traits le chapitre, puis il présenterait familièrement, mais en bon ordre, des remarques et des jugements.»

En effet, si je reprends une idée plusieurs fois rencontrée, l'enseignement de l'histoire doit à la fois présenter les faits (pour conserver ce terme tout en rappelant que les faits sont construits), les rendre intelligibles et permettre à l'élève de les imaginer. Aussi, si les élèves apprennent de l'histoire avant la classe, celle-ci, moyennant quelques prudentes vérifications du professeur, pourra être entièrement consacrée à des prolongements, des réflexions diverses. Qui n'a rêvé de se

«débarrasser» de la transmission-acquisition-construction de ces connaissances factuelles, déclaratives, dont on dit depuis des décennies qu'elles encombrant l'enseignement de l'histoire et la mémoire des élèves? Pourtant la solution est simple, le professeur fait apprendre avant la classe, vérifie et peut enfin entraîner les élèves vers des lieux plus riches pour réfléchir sur l'histoire, sa construction, ses méthodes, etc. J'ai d'ailleurs eu l'occasion de rencontrer, en 2007, un enseignant français de lycée qui faisait apprendre la leçon du manuel aux élèves et les interrogeait avant de l'avoir étudiée en classe d'une manière ou d'une autre. Une fois la surprise des élèves passée ainsi que quelques protestations, l'aventure s'avérait tout à fait passionnante. Le temps passé en classe mérite d'être consacré à des travaux plus intéressants que la répétition commentée de ce qui est dans le livre.

Ce livre magique, qui évite la corvée d'enseignement au sens le plus traditionnel du terme, n'est pas le seul outil lié à la pratique. Il y a les exercices écrits. Toujours selon Lavissee, ils «... sont actuellement de deux espèces: la rédaction et le devoir sur un plan particulier». De nouveau, Lavissee surprend par ses critiques de certaines traditions:

«La rédaction n'est que la copie de notes prises en classe ou la reproduction d'un livre. Le mauvais élève n'apprendra pas l'histoire par cette besogne machinale; (...). Quant au bon élève, la rédaction, toujours un peu longue, lui gâte la main. Il y a un mauvais style propre à la rédaction d'histoire. Cet exercice, qui est déjà du reste en partie abandonné, doit donc être absolument proscrit.»

Je ne sais ce qu'il en est précisément dans les écoles romandes puisque, sur ce point comme sur bien d'autres, nous manquons

crucellement de recherches empiriques; mais pour ce qui est de la France, et malgré de nombreux essais inventifs, les propos de Lavissee sont encore d'actualité.

À l'opposé de la rédaction se situe le devoir qui, en revanche, recueille son assentiment: «Au contraire, le devoir est un travail très recommandable, que le sujet en soit un récit, le développement d'un point indiqué par le maître, l'essai d'un jugement sur un personnage ou sur une série de faits, l'expression des opinions et impressions éveillées par une lecture.» Ce qui domine ici est la diversité. On relèvera également avec intérêt que l'opinion de l'élève peut être sollicitée. Nous sommes loin d'un enseignement de l'histoire voué à l'apprentissage passif et à la répétition... Lavissee précise que le devoir doit être court. Sans doute, la qualité importe-t-elle plus que la quantité, puisque «le devoir doit être soigné comme une narration ou un discours, ce qui exclut de longs développements». Enfin, toujours à propos des exercices écrits, il introduit une idée que nous ne renierions pas aujourd'hui, celle de la pluralité des objets à traiter:

«Il ne faut pas, d'ailleurs, que le professeur donne un devoir à chaque classe, ni qu'il impose le même à tous. Proposer plusieurs sujets, c'est provoquer les élèves à la réflexion qui détermine le choix; c'est aussi rendre plus intéressante et plus instructive la correction.»

Enfin, cette dernière partie «pratique» se termine par les travaux oraux. Prudence pour l'exposé oral qui demande d'avoir appris à parler et un vrai travail de préparation. Quant à l'interrogation orale, elle demeure un excellent moyen pour peu qu'elle ne se transforme pas en «interrogatoire de juge, avec sanction pénale.» La finalité éducative est réaffirmée avec force. D'ailleurs

l'interrogation orale ou écrite, brève, en quatre ou cinq minutes, insérée dans le cours de la leçon est un excellent moyen de tenir en éveil l'élève. Nous le savons bien puisque le grand ennemi à combattre est l'inertie de l'élève.

### **Quelques objets de travail pour nos recherches**

Entre citations du texte original et commentaires, le lecteur aura rencontré de nombreux thèmes qui sont toujours au cœur de la réflexion sur l'enseignement de l'histoire. Revenant sur le risque d'anachronisme reconnu dans l'introduction, il va de soi que les différences de contexte entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et aujourd'hui, différences aux multiples dimensions, par exemple sur le sens de certains mots et les réalités ou situations qu'ils désignent, nous interdisent d'opérer un simple transfert des propos de Lavissee sur l'enseignement actuel de l'histoire. Toutefois, l'hypothèse qui m'a conduit à proposer cette visite s'inscrit dans cette dialectique de la permanence et du changement bien connue des historiens. Ainsi, de nombreux thèmes énoncés et plus ou moins développés par Lavissee continuent d'habiter l'enseignement de l'histoire. Certains nous sont familiers et ont donné lieu à des réflexions ou à des travaux empiriques plus ou moins diffusés, d'autres ont été explorés de manière plus discrète.

Des uns et des autres, je ne dresse ni une liste exhaustive, encore moins une construction faisant suffisamment de place à leur complexité. Je la soumets au débat; plus encore, j'espère qu'elle suscitera l'élaboration et la conduite d'enquêtes et de recherches sur l'enseignement de l'histoire aujourd'hui, non seulement d'un point de vue théorique mais surtout d'un point de vue empirique. En effet, en me limitant à une visite guidée d'un texte officiel, je ne suis évidemment entré ni dans

le quotidien des classes, l'histoire scolaire en situation, en actes, ni dans les conceptions que les acteurs en ont, principalement les enseignants et les élèves. Or, divers travaux d'historiens de l'éducation et de didacticiens concluent à la puissance durable des traditions, des habitudes, des coutumes. Tout se passe comme si les orientations réfléchies et argumentées, ici sous la plume de Lavissee, ailleurs dans d'autres textes de l'institution scolaire avec plus ou moins d'insistance et de nouveauté tout au long du siècle suivant, se diluaient dès que l'on franchit le seuil de la classe.

Ce que nous pouvons connaître de l'enseignement de l'histoire en actes depuis plus de cent ans interroge fortement ces orientations et conseils. Dès lors, ne convient-il pas de modifier certains questionnements? Le livre préconisé par Lavissee me semble résumer de façon remarquable les difficultés que rencontre l'enseignement de l'histoire: cette discipline scolaire est très largement construite sur une somme plus ou moins impressionnante de connaissances déclaratives, de «savoir que...». D'ailleurs, le travail de tout historien, comme celui de tout chercheur, commence par établir un «état de la question», lequel se construit sur une somme de lectures, de prises en compte de points de vue divers, pratique totalement impossible dans le cadre de l'histoire scolaire. L'insupportable question des «bases» nous rattrape. Dans un même mouvement, construire des savoirs en histoire sur telle ou telle période, telle ou telle situation historique, et travailler sur cette construction, la mettre à distance demeurent un enjeu majeur de notre enseignement. Le couple adhésion/distanciation revient ici aussi au premier plan. Grâce à son livre d'un genre nouveau, Lavissee voulait se débarrasser du premier terme pour concentrer le travail en classe sur le second. Même si certains formateurs et certains



enseignants travaillent en ce sens, les quelques travaux empiriques disponibles et les récits d'expérience en montrent les difficultés. Le savoir résiste!

Les thèmes présents dans les instructions de Lavissee ne se réduisent pas à cette tension. D'autres, repris ou introduits en 1890, sont demeurés au premier plan des réflexions et des débats sur l'enseignement de l'histoire et ne sont pas étrangers à ces tensions connaissances déclaratives-point de vue critique, esprit de discernement écrit Lavissee, adhésion-distanciation :

- interrogation sur les finalités avec la place des histoires nationales, autrement dit des communautés politiques d'appartenance, des communautés de citoyens, ainsi que les relations entre les différents niveaux d'échelle, dont l'universel;
- combinaison du pittoresque et de l'intellectuel, pour reprendre de nouveau les termes de Lavissee, de l'imagination et du raisonnement, avec toute la place accordée aujourd'hui à l'idée de « concret » dont il est bien difficile de préciser le contenu et le statut<sup>10</sup>, mais qui est au cœur de la capacité des élèves à donner du sens aux objets étudiés en classe;
- importance des comparaisons, notamment de l'analogie, dont des travaux de didacticiens ont souligné le rôle essentiel dans la construction de la pensée<sup>11</sup>;

10. Sur cette idée de concret, Langlois et Seignobos écrivent : « En histoire, on ne voit rien de réel que du papier écrit, – et quelquefois des monuments ou des produits de fabrication » (*op. cit.*, p. 178). Autrement dit, dans le document d'histoire, le seul concret est le papier...

11. Pour l'analogie, voir les travaux de Nicole Lautier (*Enseigner l'histoire au lycée*, Paris : Armand Colin, 1997; et *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 1997) et de Didier Cariou (*Le raisonnement par analogie. Un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, Lille : Atelier national de reproduction des thèses, 2005); pour la comparaison, voir Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2002.

- progressions et programmation autour de la continuité historique, continuité brandie par certains comme un dogme intouchable même si elle est pleine de trous, d'allers et de retours, de discontinuités que seule la « ligne du temps » efface, mais simplement de manière visuelle;

- décomposition et recombinaison des différents registres de la vie sociale avec les configurations explicatives à l'œuvre selon les priorités que celles-ci accordent aux faits économiques, en dernière instance disaient-il y a quelque temps, aux faits culturels et de mentalités, ou encore qu'elles privilégient les ensembles stato-nationaux;

- recherche et illusion de la simplification afin de combattre des habitudes, des routines qui accumulent les détails, les connaissances dites inutiles; recherche puisqu'il est évident que l'on ne saurait encombrer l'esprit des élèves de détails inutiles et superflus qui finissent par prendre la place de ce qu'il est important de connaître, apprendre et retenir; illusion puisque l'essentiel, le simple, c'est ce qu'il y a de plus compliqué à établir et à comprendre, et que la conceptualisation se construit, en sciences sociales, non pas en allant du singulier au général mais inversement, en nourrissant le concept d'exemples, de cas, de situations où ledit concept est opératoire;

- quant aux moyens d'enseignement, après de longues décennies de manuels, – ce livre que Lavissee ne voulait pas mettre en avant! – l'affaire reste entière, sans aucun doute renouvelée par le numérique... mais cela est une autre histoire, la nôtre... ♦

# L'histoire à l'école primaire élémentaire au Burkina Faso depuis l'Indépendance de 1960

Issa Cissé, Université de Ouagadougou<sup>1</sup>

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire élémentaire au Burkina Faso a été et reste le monopole des acteurs pédagogiques constitués d'enseignants du premier degré et d'encadreurs pédagogiques. Ce constat, observable depuis l'accession du pays à l'indépendance en 1960, doit susciter quelques interrogations, les contenus de l'enseignement scolaire en histoire tout comme dans bien d'autres disciplines devant se nourrir de l'évolution des résultats de la recherche universitaire. En outre, l'universitaire est également en mesure de participer convenablement à la réflexion sur les finalités de l'enseignement de l'histoire, notamment la contribution de celle-ci à la formation du jeune citoyen. Enfin, nous avons à maintes reprises assisté à des échanges où les enseignants du premier degré évoquaient les multiples difficultés rencontrées lors de leurs cours d'histoire.

Au regard de ces éléments de motivation, nous avons voulu faire un état des lieux de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire élémentaire depuis l'Indépendance de 1960, tout en relevant ses insuffisances. Cet état des

lieux nous amène à parler des programmes conçus juste après 1960 et précisément en 1962. Pour bien cerner les fondements de ces premiers programmes de l'ère des indépendances, il convient de donner d'abord une idée de l'héritage colonial. Ensuite, nous allons étudier la mise en œuvre de ces programmes, en mettant l'accent sur les contenus d'enseignement. Enfin, en 1989, les autorités politiques en charge de l'éducation ont décidé de réviser les programmes d'enseignement du premier degré. À la faveur de ces révisions, les programmes d'histoire et leurs contenus d'enseignement ont-ils connu une amélioration sensible? Les éléments de réponse à cette interrogation vont nous permettre de mener une réflexion sur la situation actuelle de l'histoire dans les classes de l'enseignement du premier degré.

## L'héritage colonial

### *Un aperçu de l'école coloniale et de ses objectifs*

Dans cette partie de notre étude, notre intention est de rappeler les grandes orientations assignées à l'école coloniale par la

1. Maître-assistant, département d'histoire et archéologie, UFR/SH: cissebf@yahoo.fr

métropole. En Haute-Volta, la première école a été créée en 1901, à Ouagadougou. De cette date jusqu'en 1960, de multiples écoles ont été ouvertes à travers toute la colonie. Nous n'entrerons pas dans les détails des structururations entre les différentes écoles durant la période coloniale. Rappelons simplement que dans le cas particulier de la colonie de Haute-Volta, supprimée en 1932 et reconstituée en 1947, en plus des écoles publiques, l'Église catholique a contribué à l'accroissement de l'offre éducative au premier degré.

Dans l'ensemble, les objectifs assignés à l'école étaient de servir la cause de la colonisation française en Afrique. Ces objectifs ressortent bien à travers quelques déclarations. C'est le cas de celle du ministre Hardy qui, vers 1854 déjà, parlait de « formation des auxiliaires capables de comprendre nos intentions civilisatrices et de faire admettre dans les milieux indigènes la légitimité de notre domination »<sup>2</sup>. Cette mission est précisée davantage par le ministre Albert Sarraut, en 1923 :

« Éduquer les indigènes est assurément notre devoir. Mais ce devoir coïncide en outre avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques. L'éducation en effet a comme premier résultat l'amélioration de la valeur de la production en accroissant dans la masse des œuvres indigènes la qualité de l'intelligence et la variété des aptitudes : elle devait en outre choisir et former parmi les masses laborieuses des élites de collaborateurs qui, en tant qu'assistants techniques, contremaîtres, employés et commis suppléeront à l'insuffisance numérique des Européens. »<sup>3</sup>

2. Cité par Georges Bogoré et al., *Histoire des institutions scolaires voltaïques*, Burkina Faso, document ronéo, 1976, p. 8.

En allant plus ou moins dans le même sens de ces déclarations ministérielles, certains hommes de terrain, comme le gouverneur général Carde, disaient en 1924 que l'objectif de l'école française en Afrique occidentale française était « d'appivoiser l'indigène en lui inspirant confiance »<sup>4</sup>. Jules Brevie, devenu aussi gouverneur général de l'AOF, affirmait également en décembre 1935 :

« Notre mission en Afrique est d'apporter une renaissance culturelle, un morceau d'œuvre créatrice dans la matière humaine, une association de deux races qui ne peuvent être réunies que par une acceptation libre et cordiale des Africains par les Français. »<sup>5</sup>

Ces contours de l'orientation de l'école coloniale ainsi soulignés ont été concrétisés à travers les programmes d'enseignement. En effet, dans un livre de lecture, il est écrit en substance :

« Il est toujours nécessaire d'aimer ceux qui le doivent et ceux qui le méritent. La différence de race n'a pas d'importance. La bonté n'a rien à voir avec la couleur. Il est, d'une part, un avantage pour les indigènes de travailler pour le Blanc, parce que les Blancs sont mieux éduqués, plus avancés dans la civilisation que les indigènes, et parce que, grâce à eux, les indigènes feront des progrès plus rapides, apprendront mieux et plus vite, connaîtront plus de choses, et deviendront un jour des hommes réellement utiles. D'autre part, les Noirs rendront service aux Blancs en leur

3. Albert Sarraut, *La mise en valeur des colonies françaises*, Paris, 1923, p. 95.

4. Cité par Fernand Sanou, « Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso, de 1900 à 1990 », in Y. Georges Madiaga et Oumarou Nao, *Burkina Faso, cent ans d'histoire, 1895-1995*, Paris : Karthala-PUO, 2003, p. 1699.

5. *Ibid.*, p. 1697.

apportant l'aide de leur bras, en cultivant la terre qui leur permettra de faire pousser des récoltes pour les Européens et aussi en combattant pour la France dans les rangs des troupes indigènes. Ainsi les deux races s'associeront et travailleront ensemble dans la prospérité commune et le bonheur de tous. Vous qui êtes intelligents et entreprenants, mes enfants, aidez toujours les Blancs dans leur tâche. Ceci est un devoir.»<sup>6</sup>

La matérialisation des objectifs de l'école coloniale dans les programmes ne s'est pas limitée à l'enseignement du français, qu'évoque cette dernière citation. Bien d'autres matières étaient censées contribuer au conditionnement mental du Noir, parmi lesquelles figurait l'histoire.

### ***La place et le rôle de l'histoire à l'école primaire durant la colonisation***

D'une manière générale, en association avec la géographie, l'histoire a bien joué sa partition au sein de l'arsenal idéologique qui devait permettre d'«apprivoiser l'indigène», pour reprendre encore l'expression du gouverneur général Carde. En effet, l'importance de l'histoire était mentionnée depuis 1903 dans une lettre circulaire du gouverneur général Roume, fondateur de l'école publique en AOF :

«Tout l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit tendre à montrer que la France est une nation riche, puissante, capable de se faire respecter. Grande par la noblesse de ses sentiments généreux et n'ayant jamais reculé devant les sacrifices d'hommes et d'argent pour délivrer les peuples asservis ou pour apporter aux peuples

plades sauvages la paix, les bienfaits de la civilisation.»<sup>7</sup>

Conformément à l'esprit d'une telle lettre circulaire, les programmes d'histoire dans les écoles élémentaires étaient définis de la manière suivante<sup>8</sup> :

#### *Au cours élémentaire (CE1, CE2)*

- Ce qu'étaient les Noirs autrefois.
- Ce qu'ils sont aujourd'hui.
- Ce qu'ils doivent aux Français.
- Notions générales sur la France et les Français.

#### *Au cours moyen (CM1, CM2)*

- L'AOF autrefois.
- Invasion des pays noirs par les peuples de race blanche : Peulhs, Berbères, Arabes, Marocains, Européens, Français.
- Génie colonisateur et civilisateur des Français.
- Les grandes époques de leur histoire.
- Leurs inventions.
- Leurs institutions.
- Leur civilisation.
- Fondation de leur empire colonial.
- Les sociétés commerciales.
- Contacts des Français avec les Noirs africains jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>9</sup>.

Le constat le plus évident est que ce programme ne fait aucune ouverture à la connaissance du monde extérieur autre que la France et son empire colonial d'Afrique noire. En outre, nous sommes bien dans une logique qui veut que l'Afrique n'ait pas d'histoire et que cette histoire, si elle devait exister, ne commence véritablement qu'avec la

7. *Ibid.*, p. 1698.

8. Il s'agit de l'histoire prévue pour des enfants de 9 à 12 ans.

9. Michel Karambiri, *L'enseignement de l'histoire au cours moyen intégré dans de véritables activités d'éveil*, mémoire de fin de formation à l'inspection de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré, IPB, Ouagadougou, 1980-1982, pp. 8-9.

6. *Ibid.*, p. 1699.

colonisation. Un rôle central est aussi attribué à la France dans cette colonisation, avec une mission civilisatrice fortement mise en évidence.

Ces objectifs, dans le même sens de ce que nous avons déjà défini plus haut, ressortent bien à travers le témoignage d'un homme de terrain, un instituteur français, du nom de Lamothe. Il a avoué qu'il faisait croire à ses élèves « [qu]'ils ne sont rien à côté de la France. Les Français sont venus au Sénégal pour les civiliser, pour arracher leur pays de la misère et développer en eux le goût du commerce et de l'agriculture »<sup>10</sup>; et en mettant en relief la grandeur de la France, le même instituteur ajoutait :

« Ils étudient notre histoire avec passion, ils s'enthousiasment de nos grands hommes quand on leur parle de Duguesclin, des Jeanne d'Arc, des Bayard, des Mirabeau, des Bonaparte, ils sont heureux et ils répètent avec chaleur même leurs plus petites paroles. Quant à la Révolution, elle les transporte d'admiration. »<sup>11</sup>

Nous sommes bien, par le truchement de l'enseignement de l'histoire, dans un processus de dépersonnalisation, voire de négation du Noir, de la valorisation de la France et de la justification de sa mission civilisatrice par l'entreprise coloniale. Et le gouverneur Brevie avait raison lorsqu'il disait que « le contenu de nos programmes n'est pas une simple affaire pédagogique, l'élève est un moyen de la politique indigène »<sup>12</sup>.

Il est évident qu'avec de tels objectifs assignés à l'enseignement colonial en général et au regard du contenu des programmes d'histoire que nous venons de montrer, les pays nouvellement indépendants de l'AOF

allaient songer à une réforme de leur système éducatif. À partir de 1962, le Burkina Faso décide de mettre en place un nouveau programme d'histoire à l'école primaire élémentaire dans le cadre de la réforme globale de son système éducatif.

## **Le programme de 1962 et son application jusqu'en 1989**

### ***Le contexte de mise en place***

Le programme de 1962 est le couronnement d'un processus engagé dès 1960 par le Burkina Faso, de concert avec d'autres pays africains. En effet, à la onzième session de sa conférence générale de 1960, l'Unesco a déclaré apporter son soutien aux pays africains qui souhaiteraient effectuer des réformes scolaires en adéquation avec le nouveau contexte des indépendances. Dans le cadre de ce soutien, les ministres de l'Éducation nationale des États africains se sont alors réunis du 15 au 25 mai 1961 à Addis Abeba; il a été question de réviser les contenus des programmes d'enseignement en prenant en compte les réalités culturelles des milieux africains. Ces aspirations constituaient une volonté politique manifeste de mettre fin à l'idéologie coloniale véhiculée à travers l'enseignement. À la suite de la directive générale donnée à Addis Abeba, une commission d'élaboration des programmes a été mise en place en 1962<sup>13</sup>. Le souci d'intégrer le tournant de 1960 s'exprime dans le préambule du document final :

« La Haute-Volta devenue indépendante, il est légitime que ceux qui veillent aux destinées des pays, inspirés par le souci d'éveiller et de développer chez l'enfant la

10. *Ibid.*, p. 8.

11. Cité in *ibid.*, p. 7.

12. *Ibid.*

13. Maxim Compaoré, « Chronique de l'école au Burkina Faso », in Y. Georges Madiega et Oumarou Nao, *Burkina Faso...*, *op. cit.*, p. 1677.

conscience nationale de former de bons citoyens initiés au fonctionnement des institutions nouvelles, procèdent à une réforme des programmes de l'enseignement du premier degré.»<sup>14</sup>

La volonté d'adaptation des contenus de l'enseignement de l'histoire aux réalités culturelles et politiques du Burkina Faso indépendant était certes une bonne intention, mais elle était handicapée par certaines difficultés. Dans le contexte du début des indépendances, les ressources humaines nationales capables de bien conduire la réforme faisaient défaut. En outre, les autorités politiques de l'époque n'avaient pas pleinement conscience de l'apport de l'enseignement de l'histoire au changement des mentalités qui était nécessaire à la consolidation de l'État-nation qui venait de se mettre en place. Nous pensons que la mémoire collective, fondatrice de l'identité nationale, le patriotisme et d'une manière générale l'affermissement de la volonté commune de vivre ensemble au sein d'une entité territoriale peuvent trouver un ferment important dans un enseignement efficient de l'histoire. Encore faut-il savoir comment articuler et penser les programmes et contenus d'enseignement à cet effet! Le manque de ressources humaines et la vision vague des dirigeants politiques sur le rôle de l'histoire ont conduit à la mise en place d'un programme d'enseignement à l'école primaire élémentaire aux contours peu précis. Comme nous le confiait un inspecteur<sup>15</sup>, on a listé un certain nombre de thèmes qui procurent des connaissances factuelles, sans réfléchir à leur articulation ni à leur apport réel en termes de valeur heuristique dans la formation du jeune citoyen burkinabé.

14. *Bulletin officiel dans l'enseignement du premier degré*, document ronéo, Ouagadougou, décembre 1962.

15. Entretien avec Vincent Bihoun, Ouagadougou, le 16 février 2008.

Le caractère vague du programme d'histoire nous a été maintes fois souligné par des inspecteurs à la retraite. Dans le travail de fin d'études de l'un d'entre eux, nous pouvons lire que :

« Les programmes de 1962 dont les innovations se situent au niveau de certaines disciplines, histoire, géographie, civisme, ont été ventilés dans les écoles primaires sans instructions, c'est-à-dire sans des ordres précis, des explications pour leur mise en pratique. Cette situation a donc invité implicitement les maîtres à transposer un contenu méthodologiquement ancien sur des éléments que l'on dit réformés.»<sup>16</sup>

Si, dans la conception et dans les enjeux didactiques, les programmes d'histoire de 1962 ont accusé des insuffisances, le désir d'africaniser les contenus était indéniable: en témoigne la configuration thématique.

### **Présentation des programmes**<sup>17</sup>

Dans un bulletin officiel conçu pour la circonstance en décembre 1962, le programme est présenté globalement pour le cours élémentaire, sans que les cours réservés respectivement au CE1 et au CE2 ne soient spécifiés. Il fait ressortir quelques thèmes.

- Une étude de la notion du temps et de celle d'évolution, avec un accent sur l'histoire locale, celle du village et celle de la famille.
- L'histoire de la Haute-Volta (devenue Burkina Faso en 1984): mélange d'une étude de quelques grandes figures et des formations politiques précoloniales.

16. Georges Bogoré, *La législation scolaire et les programmes voltaïques dans l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré*, mémoire de fin de formation à l'inspection de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré, IPB, Ouagadougou, 1978-1980, p. 70.

17. Voir le détail des programmes dans l'annexe 1.

- L'histoire de l'Afrique: une étude de l'empire du Ghana, associée à celle des grandes figures de l'Afrique occidentale, du VIII<sup>e</sup> siècle à la pénétration coloniale.
- L'histoire du monde, résumée à l'étude de quelques grandes figures.

Quant au cours moyen, dans ce même document de décembre 1962, le programme du CM1 est distinct de celui du CM2.

Pour le CM1, nous avons une reprise de certains thèmes du cours élémentaire sous d'autres formes, auxquels s'ajoutent de nouvelles leçons. En effet, ce programme peut se résumer selon les grands thèmes suivants:

- La préhistoire de l'Afrique et celle du Burkina Faso.
- L'histoire des grandes formations politiques de l'Afrique occidentale de la période médiévale jusqu'à la colonisation.
- L'histoire nationale du Burkina Faso.
- La décolonisation et l'Afrique indépendante.

Pour le CM2, les mêmes cours d'histoire de CM1 sont repris intégralement, auxquels on ajoute une étude de deux grandes civilisations des sociétés traditionnelles noires et de la civilisation technique des Temps modernes (c'est-à-dire occidentale).

À l'issue de l'élaboration de ce programme, le souci de sa mise en œuvre a été exprimé en ces termes:

«Le nouveau programme réserve donc une large place à l'histoire nationale tout en relatant les grands faits de l'histoire de l'Afrique et du monde. L'application de cette réforme pose le problème des manuels auquel le centre de documentation et d'expérimentation pédagogique qui sera créé en octobre 1963 apportera une solution.»<sup>18</sup>

18. *Bulletin officiel...*, *op. cit.*, p. 2.

Mais le problème de manuels n'était pas le seul handicap pour la mise en œuvre de ces programmes.

### **La mise en œuvre des programmes**

Étudier la mise en œuvre des programmes d'histoire nous amène à évoquer encore les ressources humaines, ensuite à parler de la documentation, en l'occurrence les manuels.

*Les ressources humaines:* Elles sont constituées d'inspecteurs et d'encadreurs pédagogiques, composés de conseillers pédagogiques itinérants et d'inspecteurs de l'enseignement du premier degré. Le cursus de formation de ces acteurs n'offre pas de conditions spécifiques pour une maîtrise de l'histoire comme discipline scolaire.

Dans l'ensemble, le plan de formation professionnelle n'accorde aucune visibilité à l'histoire. Elle est enrobée dans une matière appelée «pédagogie des disciplines». Dans la pratique, le contenu de cette matière est trop général et n'insiste pas sur les spécificités disciplinaires. L'état de la maîtrise de l'histoire, surtout dans sa méthodologie d'enseignement, est encore plus critique chez les maîtres qui n'ont reçu aucune formation professionnelle. En effet, depuis 1962-1963, pour combler l'insuffisance des effectifs, certains brevetés directement issus des lycées et collèges ont été recrutés et envoyés immédiatement dans les classes<sup>19</sup>.

Au regard de ces profils de formation initiale, les maîtres rencontrent de multiples difficultés dans leur tâche d'enseignement de

19. Ce type de recrutement a connu une phase importante sous la Révolution au Burkina Faso. En effet, à la suite d'une grève, en mars 1984, un millier d'enseignants ont été révoqués et remplacés par des jeunes titulaires du BEPC recrutés et envoyés en classe sans formation professionnelle.

l'histoire, liées à l'absence de documentation adéquate<sup>20</sup>. Beaucoup d'entre eux jugent l'histoire abstraite. Ils n'ont pas non plus d'idée précise de sa portée politique ni de ses enjeux culturels et sociaux. Ils ont alors du mal à traiter au mieux les thèmes retenus au programme. De plus, livrés à eux-mêmes dans la recherche documentaire, ils éprouvent d'énormes difficultés à élaborer des contenus d'enseignement adéquats et à suivre une méthodologie appropriée en rapport avec l'âge mental de l'enfant; en d'autres termes, comment s'y prendre afin que l'élève du cours élémentaire, susceptible d'évoluer vers le cours moyen, puisse trouver un intérêt, saisir la portée, comprendre l'utilité pratique et faire une corrélation logique dans l'évolution thématique de ce qu'on veut lui faire apprendre lors des cours d'histoire? Ces considérations cognitives pour l'apprentissage de l'histoire par des enfants de 9 à 12 ans révèlent beaucoup de l'incompétence des maîtres. Celle-ci rejaillit inévitablement sur les élèves, qui trouvent également l'histoire abstraite, car on ne leur demande que de la mémorisation de dates et de formules toutes faites pour l'évaluation sommative lors des compositions et des examens.

Quant aux conseillers pédagogiques itinérants et autres inspecteurs chargés d'assurer la formation continue et l'encadrement pédagogique des maîtres, leur formation initiale ne met pas non plus l'accent sur l'histoire. Elle retient la même matière de «pédagogie des disciplines»<sup>21</sup>, à l'instar de ce que nous avons déjà dit à propos de la formation professionnelle des maîtres. C'est dire que les encadreurs pédagogiques, dans la

plupart des cas, ne peuvent pas faire face aux difficultés que nous avons soulevées à propos de l'histoire à l'école primaire élémentaire. Un cri d'alarme a d'ailleurs été lancé par un élève inspecteur :

«En parcourant la liste des thèmes de mémoires déjà réalisés par les stagiaires à l'IPB, nous avons été frappé par un constat. L'histoire a fait l'objet de très peu de recherches tant de la part des élèves inspecteurs que de la part des élèves conseillers pédagogiques. Ce constat a de quoi inquiéter et l'on est amené à émettre deux hypothèses: soit l'histoire est une discipline qui intéresse très peu de personnes, même les enseignants, soit toute recherche sur l'enseignement de l'histoire s'avère hasardeuse et peu convaincante. Notre expérience de treize années de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au premier cycle de l'enseignement secondaire nous donne la conviction que l'histoire peut être utile si son enseignement est repensé et réorienté vers des objectifs précis.»<sup>22</sup>

La prise de conscience de cet élève inspecteur est due au fait qu'il a été au préalable professeur d'histoire-géographie dans l'enseignement secondaire, avant de passer dans le corps des inspecteurs. Il a sans doute suivi durant son cursus une formation en histoire à l'université. Le rapprochement entre un tel profil et la prise de conscience évoquée nous incite à poser la nécessité de l'interdépendance des ordres d'enseignement. Cette interdépendance devrait être effective dans le but d'améliorer les contenus d'enseignement des disciplines scolaires. Les ministères en charge de l'éducation devraient être les

20. Nous reviendrons sur ce problème de documentation.

21. Pour des détails sur la formation des encadreurs pédagogiques, voir Ministère de l'éducation nationale, IPB, *Profils et programmes de formation des Inspecteurs de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré et Conseillers pédagogiques itinérants*, Ouagadougou, 1980-1981, document ronéo (les pages 45 à 58 traitent de la question de la pédagogie des disciplines.)

22. Honoré A. Koeta, *Pour une rénovation de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire au Burkina Faso*, mémoire de fin de formation à l'inspectariat de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré, IPB, 1986, p. 2.



centres d'impulsion de cette interdépendance, surtout en ce qui concerne les réflexions et la production de la documentation, en l'occurrence les manuels scolaires. Mais le système éducatif burkinabé a toujours évolué d'une manière cloisonnée.

*Le manuel*: le manuel est un moyen essentiel, véritablement primordial, dans la mise en œuvre des programmes d'enseignement. Il est le lieu de l'adaptation de la production scientifique, universitaire, au niveau scolaire, en termes de contenu d'enseignement. Concernant les programmes d'histoire définis pour l'enseignement du premier degré au Burkina Faso en 1962, et maintenus en vigueur jusqu'en 1989, aucun manuel n'a été élaboré pour les accompagner. Comme nous le confiait un inspecteur, «chacun devait se débrouiller»<sup>23</sup>. C'est dire que tout le combat mené pour la réhabilitation de l'histoire africaine, matérialisée par une production universitaire, pour donner une vision autre que l'image coloniale, n'a pas trouvé un écho conséquent dans les contenus d'enseignement. Pourtant, à partir de 1965, par décret, le Centre de documentation et de perfectionnement pédagogique (CDPP) a été créé. Il avait pour mission d'organiser les travaux de recherches pédagogiques appliquées, d'aider au développement des actions éducatives, d'assurer la formation et le perfectionnement du personnel, de réunir et de diffuser l'information pédagogique<sup>24</sup>. Jusqu'en 1989, contrairement aux prévisions de 1962 auxquelles nous avons déjà fait allusion, ce centre n'a rien fait pour faciliter, améliorer et réfléchir sur les finalités de l'enseignement de l'histoire. En se «débrouillant»

23. Entretien avec Kisito Naba Ki, Ouagadougou, le 27 décembre 2007.

24. Issiaka Diallo, *Problématique de la formation permanente des maîtres de l'enseignement de base*, mémoire de fin de formation pour l'inspection de l'enseignement du premier degré, IPB, promotion 1988-1990, pp. 33-34.

pour reprendre l'expression de notre inspecteur, les documents couramment utilisés par les maîtres sont énumérés par un autre encadreur pédagogique après avoir interrogé 78 maîtres à travers le Burkina courant 1982<sup>25</sup>.

Il incombait pourtant au CDPP, qui devait regrouper les compétences complémentaires d'enseignants du premier, du second degré et du degré supérieur, de remplacer ces ouvrages, dans un délai raisonnable, par un manuel adéquat. Nous avons nous-même parcouru le document qui a été le plus utilisé, que nous pouvons qualifier de bréviaire pour les enseignants du premier degré, et nous partagerons pour l'essentiel les critiques formulées par certains inspecteurs. En effet, Michel Karambiri note que :

«Le reproche le plus courant que les maîtres consultés font à ce manuel est qu'il est peu précis sinon contradictoire dans certains récits. Cela nous amène au reproche d'un des collègues qui dit : «Non conçu par nous Voltaïques. Il est de ce fait très limité dans ses recherches, car l'on se confie difficilement à cœur ouvert à un étranger, surtout Blanc [...]. Il n'a ni la mentalité ni la perception que nous avons des faits. Il lui est donc difficile d'avoir la même approche que nous avons des données historiques.»<sup>26</sup>

Ces observations posent la problématique de la version de l'histoire africaine élaborée avec des sources à dominante coloniale.

25. D'après Michel Karambiri (*L'enseignement... op. cit.*, p. 31), il s'agit d'une demi-douzaine d'ouvrages très généraux (*Histoire de l'Afrique occidentale française, Histoire des peuples noirs*, etc.), dont celui de Marcel Guillem et al., *Histoire de la Haute-Volta, l'Afrique, le monde* [Paris: Ligel, 1962, 386 pages], qui est le plus largement utilisé (66 maîtres sur 78).

26. Michel Karambiri, *L'enseignement... op. cit.*, p. 35.

Un autre inspecteur, critiquant le contenu des documents couramment utilisés, écrit que :

« Les contenus de ces livres sont très condensés et ne sont généralement accompagnés que de peu d'images reflétant correctement la vie africaine des époques concernées. Par contre, des héros de la colonisation, militaires et explorateurs, y figurent par des photos ou dessins [...], les faits historiques y conservent encore leurs interprétations coloniales. »<sup>27</sup>

À travers cette affirmation, les contenus des documents sont non seulement critiqués, mais leurs valeurs pédagogiques également incriminées. En effet, la notion du temps, les réflexions pédagogiques et didactiques sur l'épistémologie de l'histoire en rapport avec l'âge mental de l'enfant n'y figurent pas. En outre, l'étude du milieu, une activité qui permet à l'élève de s'imprégner de l'histoire locale (un aspect du programme) est abordée par les maîtres avec difficulté<sup>28</sup>. Ces derniers n'ont généralement aucun document sur lequel s'appuyer.

Cependant, il faut reconnaître que les formes de récits sur l'histoire des Mossis avec la légende de Yennenga, sur l'Empire du Mali avec la légende de Soundiata Kéïta, constituent une réussite auprès des élèves. Nous

27. Djibrila Sidibe, *Comment l'enseignement de l'histoire peut-il développer l'esprit critique chez l'enfant à l'école élémentaire?*, mémoire de fin de formation de conseiller pédagogique itinérant, Ouagadougou, IRAP, 1982-1983, p. 28.

28. Ces difficultés ressortent dans les mémoires de fin de formation d'encadreurs pédagogiques consacrés aux classes du cours élémentaire: Lamoussa C. Koutou, *Réflexion sur l'introduction de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'exercice d'observation au CE1*, mémoire de fin de formation pour la fonction de conseiller pédagogique itinérant, INE, Ouagadougou, 1976-1977. Honoré S. Hien, *Étude analytique de l'enseignement de l'histoire au cours élémentaire dans les écoles des sous-préfectures de Gaoua Batié Kampti et Nako du Sud-Ouest*, mémoire de fin de formation pour la fonction de conseiller pédagogique itinérant, INE, Ouagadougou, 1980-1981.

parlons de réussite, car ces faits historiques tels qu'ils apparaissent dans les documents, leur maîtrise par les enseignants, leur transmission aux élèves lors des cours d'histoire, donnent des résultats intéressants. Les élèves arrivent à mieux mémoriser ces passages du programme et restent marqués par ces faits historiques durant longtemps. Valorisant cette forme d'apprentissage de l'histoire par les jeunes, André Ségal dit que :

« L'explication historique, aussi profonde soit-elle, doit partir de l'événement et y revenir, pour s'ancrer dans l'intelligence des enfants ou de jeunes gens dont l'aptitude à l'abstraction n'est pas encore pleinement développée. »<sup>29</sup>

Mais la réussite d'enseignement de séquences historiques n'a pas été capitalisée pour servir la recherche didactique. En effet, en 1967, 1979 et 1984-1986, il a été question de réformes du système éducatif burkinabé; celle de 1967 a été confiée à un expert français du nom de Crespin. Les résultats des réflexions de cette réforme sont méconnus et n'ont jamais été appliqués. Le CDPP n'y a pas été associé<sup>30</sup>. Au cours des réformes de 1979 et de 1984-1986, l'école burkinabé a été qualifiée de culturellement aliénante, parce qu'elle enseignait des valeurs étrangères, dans une langue étrangère<sup>31</sup>, en l'occurrence le français. De ce fait, elle ne permettait pas aux jeunes de bien s'insérer dans leur environnement culturel. Les programmes d'histoire bien pensés et bien articulés auraient dû avoir leur part d'effet positif et nuancer ce constat d'aliénation.

29. André Ségal, « Pour une didactique de la durée », in Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne: Peter Lang, 1984, pp. 93-111.

30. Entretien avec Georges Bogoré, Ouagadougou, le 19 février 2008.

31. Fernand Sanou, « Politiques éducatives... », *op. cit.*, pp. 1725 et 1731.

Cependant, l'histoire n'a jamais fait l'objet d'attention lors de ces réformes de 1979 et de 1984-1986. Ce n'est qu'en 1989 qu'elle a été prise en compte à la faveur de la réforme des programmes d'enseignement.

## **L'histoire à l'école primaire depuis 1989**

### ***De l'idée de réforme à la définition des programmes***

En 1989, les autorités burkinabés en charge de l'éducation ont décidé de mettre fin au caractère imprécis des programmes d'histoire. Cet intérêt porté à l'amélioration de l'enseignement de l'histoire au premier degré s'inscrit dans un cadre général de réforme des programmes d'enseignement de l'école primaire élémentaire, conformément à une recommandation de la CONFEMEN, la conférence des ministres des pays ayant en commun l'usage du français. Cette recommandation a été formulée à la suite d'une série de rencontres organisées en 1986, 1987 et 1988. L'idée de réforme étant devenue une nécessité, un projet financé par le Canada en appui à l'IPB (ex-CDPP) a permis de lancer les travaux. Concernant l'histoire, des inspecteurs et conseillers pédagogiques itinérants du premier degré, des enseignants et un inspecteur du second degré ont constitué une commission de réforme<sup>32</sup>. Il a manqué à cette commission les enseignants en histoire du supérieur. Signalons que ces derniers sont tout de même les dépositaires du savoir de référence à partir duquel l'histoire scolaire est élaborée. En outre, ils sont en mesure d'apporter leur contribution avec des acquis actualisés de la recherche historique.

32. Les noms et qualités de ceux qui ont participé à la révision des programmes d'histoire de 1989 se trouvent sur les manuels rédigés à cet effet.

Les résultats auxquels est parvenue l'équipe n'ont pas été une refonte fondamentale des programmes de 1962, ni dans l'articulation ni dans les contenus. Il ne s'agit que de quelques retouches, mais avec une volonté affichée d'intégrer au mieux l'histoire nationale, puisque depuis 1962, beaucoup de faits historiques se sont produits et méritaient d'être enseignés<sup>33</sup>.

Un des grands mérites de l'équipe d'histoire a été d'accompagner ces programmes par une documentation devant faciliter sa mise en œuvre. Des manuels ont été rédigés en suivant scrupuleusement l'évolution des programmes des classes du cours élémentaire (CE1 et CE2) et de celles du cours moyen (CM1 et CM2). Une distinction a également été faite entre le livre destiné aux élèves et celui des maîtres.

### ***Une critique des programmes et contenus des manuels depuis la réforme de 1989***

Nous avons déjà souligné les insuffisances de l'articulation des programmes et de l'équipe de rédaction des manuels qui ne comportait pas d'enseignant chercheur. Cette absence d'historiens, d'universitaires confirmés, s'est ressentie sur la qualité du contenu des manuels, qui ont dû être élaborés dans la précipitation. L'innovation majeure pour le cours élémentaire est l'effort d'adaptation de la notion du temps et de celle de progrès pour rendre en quelque sorte l'épistémologie de l'histoire compréhensible par les élèves. Mais la démarche adoptée est plus pédagogique que disciplinaire, car on se demande parfois, à la lecture de certains passages du manuel de CE1, si l'on est bien dans le cadre d'une leçon d'histoire. Hormis cette

33. L'intégralité de ces programmes de 1989 se trouve dans l'annexe 2.

innovation, l'allure générale du contenu est une reprise, sous une autre forme, du document traditionnel<sup>34</sup>. Il n'y a pas eu de documentation consistante qui puisse faire état d'une manière significative de l'évolution de l'historiographie africaine et burkinabé. En outre, la maîtrise d'une documentation nouvelle devait permettre de dégager des vulgates qui soient en mesure d'être traduites dans l'enseignement scolaire. En guise d'illustration de ces éléments de critique, notons que le manuel de CM1 a été jugé truffé d'erreurs par le département d'histoire et archéologie de l'Université de Ouagadougou. Des rapports ont été établis pour que ce document soit retiré<sup>35</sup>. Une motion de condamnation a même été votée par l'Association des historiens du Burkina lors d'une Assemblée générale, en mai 2005. En écho à cette protestation, un hebdomadaire burkinabé écrit que :

«L'Institut pédagogique du Burkina (IPB) s'est proposé d'éditer un manuel intitulé *Histoire CM1*. L'initiative est certes bonne. Mais l'IPB n'a apparemment pas cherché les hommes qu'il faut pour faire le travail. Finalement, c'est un mauvais livre qui est sur le marché. Les 20 et 21 mai, au cours de leur conclave de Bobo, les historiens ont voté une motion de condamnation sur l'utilisation de ce livre. [...] Depuis plus de dix ans, un manuel contenant des informations déroutantes circule au Faso aux yeux et au nez des ministres des enseignements, des chercheurs, des inspecteurs.»<sup>36</sup>

34. Dont celui de Marcel Guillem *et al.*, *Histoire...*, *op. cit.*  
 35. Nos collègues du département d'histoire de l'Université de Ouagadougou m'ont fait part du rapport. Et l'inspecteur Georges Bogoré a lui aussi fait partie d'un groupe ayant rédigé un rapport pour dénoncer la mauvaise qualité dudit manuel.

36. *Bendr*, hebdomadaire burkinabé, N° 343, 6 juin 2005, p. 5.

La persévérance dans l'usage de ce manuel de CM1 est un indicateur important de l'état d'esprit des autorités politiques du Burkina Faso en charge de l'éducation quant à la qualité de l'enseignement en général. En outre, cela montre en particulier, et de façon éloquente, le peu d'intérêt accordé, du moins dans les faits pratiques, à l'histoire à l'école primaire. En nous intéressant davantage aux manuels, et plus précisément à certains passages de leurs contenus, nous relevons des affirmations fausses, comme : «La Préhistoire commence avec l'apparition de l'homme sur la terre.»<sup>37</sup> Et aucune allusion n'est faite dans le contexte de cette affirmation au débat intéressant sur la théorie évolutionniste et la théorie de la création de l'homme. Ces deux théories simplifiées et bien présentées auraient pourtant pu intéresser les élèves. En mettant l'accent sur la théorie évolutionniste, les auteurs des manuels se seraient bien rendu compte qu'il n'était pas possible de dater le début de la Préhistoire à l'apparition de l'homme sur la terre. En outre, dans les manuels de CM1 et CM2, on fait coïncider la fin de l'Antiquité à la naissance de Jésus Christ; et le Moyen Âge est situé entre le X<sup>e</sup> et le XV<sup>e</sup> siècle<sup>38</sup>. Pourtant, d'une manière classique, l'Antiquité prend fin avec la chute de l'empire romain d'Occident en 476; et le Moyen Âge est compris entre le V<sup>e</sup> et le XV<sup>e</sup> siècle. Ces erreurs monumentales attestent bien que les manuels ont été rédigés et relus par des historiens amateurs. Les textes de certaines leçons, surtout ceux du manuel de CM1, sont un replâtrage de «l'histoire savante», indigeste pour les maîtres et encore

37. Michel Karambiri *et al.*, *Histoire. Cours moyen. 2<sup>e</sup> année, livre de l'élève*, manuel édité par l'IPB, Ouagadougou, 2004, p. 10; Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, *Histoire, Cours moyen. 1<sup>re</sup> année, livre de l'élève*, manuel édité par l'IPB, Ouagadougou, 2004, p. 8.  
 38. Michel Karambiri *et al.*, *Histoire. Cours moyen. 2<sup>e</sup> année...*, *op. cit.*, p. 10; et Ministère..., *Histoire, Cours moyen. 1<sup>re</sup> année...*, *op. cit.*, p. 7.

plus pour leurs élèves. Il aurait fallu un effort de simplification, d'organisation des textes autour de concepts clés, porteurs, à condition de bien décliner l'objectif ou les finalités de la leçon. C'est dire que l'approche par compétence est totalement ignorée. Cette méconnaissance est révélée, par exemple, par les leçons sur les entités politiques précoloniales du Burkina, présentées de façon peu cohérente. Ces entités sont le Gourma, le Moogo, le Liptako et le Gwiriko. Beaucoup de détails sont fournis sur le Moogo, traité en trois leçons, pendant que les autres entités ne sont étudiées qu'en deux leçons. Le Gwiriko apparaît comme une entité politique confuse, difficile à appréhender par les élèves et les maîtres. Les Lobi, par exemple, situés au sud-ouest du Burkina, ne se reconnaissent pas dans ce Gwiriko, comme l'indiquent faussement les manuels. L'ensemble de ces entités aurait dû être présenté autour d'une idée sous-jacente de consolidation de l'État-nation burkinabé, créé en 1919 à partir de ces entités politiques. De plus, les détails très fournis sur l'histoire du Moogo facilitent sa compréhension, cultivent et entretiennent une certaine fierté des Mossis. En revanche, la confusion remarquable sur le Gwiriko a des implications néfastes; elle ne favorise pas un sentiment d'appartenance au même État-nation, sur pied d'égalité, que les Mossis.

Ces multiples problèmes ne permettent pas à l'histoire de jouer pleinement sa partition dans la formation du jeune citoyen. L'enseignement de l'histoire au premier degré et la rédaction des manuels sont à revoir. Dans le cas où cette volonté politique de 1989 devait être éventuellement reconsidérée, concernant l'histoire au premier degré, ces conseils d'André Ségala pourraient être utilement pris en compte :

« L'enseignement de l'histoire ne se modifiera profondément que par une action

concertée à long terme. Il ne faut guère compter sur quelques heureuses mutations dans l'administration des programmes scolaires. Cette action devait conduire vers une recherche expérimentale, entreprise sur un sujet fondamental mais bien circonscrit, avec des objectifs communs. [...] Elle nécessite la participation et même l'initiative d'historiens universitaires. »<sup>39</sup>

## Conclusion

Depuis l'accession du Burkina Faso à l'indépendance, l'enseignement de l'histoire n'a pas été valorisé à la hauteur de l'apport spécifique qui lui est propre dans la formation du jeune citoyen burkinabé. Les programmes de 1962, qui ont remplacé ceux de la période coloniale, n'ont pas connu une articulation adéquate et n'ont pas été accompagnés d'une documentation appropriée. Ils sont demeurés vagues, laissant le soin aux enseignants de résoudre les difficultés inhérentes à leur mise en œuvre. Le cursus de formation de ces enseignants ne leur permettait pas de faire efficacement face aux problèmes rencontrés. Le CDPP<sup>40</sup>, mis en place en octobre 1965, a eu entre autres pour attribution la réflexion et la production de documents pédagogiques. De sa création jusqu'en 1989, il n'a rien entrepris comme production de documents en vue d'améliorer l'enseignement de l'histoire. Il a fallu attendre 1989 pour voir l'histoire prise en compte dans une réforme globale des programmes. Là encore, concernant les programmes d'histoire, nous n'avons assisté qu'à quelques retouches, avec un

39. André Ségala, « Pour une didactique... », *op. cit.*, p. 108.

40. Le CDPP a changé d'appellation et pris successivement la dénomination d'Institut national d'éducation (INE), d'Institut de la réforme et d'action pédagogique (IRAP), d'Institut pédagogique du Burkina (IPB) et, de nos jours, de Direction de la recherche et du développement pédagogique (DRDP).

effort d'actualisation chronologique de certains faits historiques, surtout liés à l'évolution politique du Burkina Faso. Les programmes ont connu des précisions et ont été accompagnés par des manuels suivant les niveaux d'enseignement du CE1 au CM2. Cependant, ces manuels n'ont pas été à la hauteur des attentes. Ils comportent beaucoup d'insuffisances, liées en grande partie à la

configuration de l'équipe de rédaction qui s'est passé des compétences d'historiens de métier. Cette configuration révèle le caractère cloisonné du système éducatif burkinabé. Cela a de toute évidence des conséquences fâcheuses pour la qualité des disciplines scolaires. Enfin, il faut l'avouer, l'histoire demeure toujours une matière redoutée par les enseignants du premier degré. ♦

## Annexe I :

### programmes d'histoire de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré élaborés en 1962

#### *Au cours élémentaire (sans précision de niveau dans le document initial)*

Causeries familières sur l'histoire locale.

Notion du passé et de la succession des faits par l'histoire de l'école, du village et des familles, de la race, des personnes et des Institutions. Notions sommaires sur l'organisation actuelle.

La notion du progrès de l'humanité: le feu, l'outillage, l'élevage, la culture, les moyens de transports.

Quelques anecdotes sur :

- *L'histoire de la Haute-Volta*, par exemple :
- Ouedraogo, fondateur de l'Empire mossi.
- Le Mogho Naba.
- Yadega et Naba Kango, souverains du Yatenga.
- Diaba Lompo et Yendabri, souverains du Gourma.
- Légende des Dorobé (Ouest-Volta).
- Les Ouattara (Empire dioula)
- *L'histoire de l'Afrique occidentale*, par exemple :
- Ghana.
- Abdalah Ben Yacine.
- Sundiata Kéïta.
- Kankan Moussa.

- L'Askia Mohamed.
- Samory.
- El Hadji Omar.
- René Caillé.
- Binger.
- *L'histoire du monde*, par exemple :
- Gutenberg.
- Christophe Colomb.
- Brazza.
- Pasteur.

#### *Au cours moyen CM1*

- La préhistoire en Afrique.
- La préhistoire en Haute-Volta.
- Les invasions en Afrique noire.
- Les grands royaumes noirs du X<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle :
  - Le Ghana.
  - L'Empire mandingue.
  - Les royaumes de la boucle du Niger
- Le royaume mossi (fondation, organisation, vie à la cour).
- Le royaume du Yatenga.
- Le royaume gourmatché.
- Les grandes inventions.
- Les grandes découvertes.

- Les grands empires du XIV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle:
  - Le Mali.
  - L'Empire songhaï.
  - Le royaume de Ségou.
  - Le royaume de Kong.
- Grands traits de l'histoire des peuples de l'Ouest-Volta.
- L'Empire des Ouattara.
- Les Européens sur les côtes d'Afrique du XVII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle.
- Les explorateurs.
- Le royaume de Kong et la Haute-Volta.
- Invasions djermabé.
- L'arrivée des Français en Haute-Volta.
- La Première Guerre mondiale.
- L'Afrique et l'Europe au début du XX<sup>e</sup> siècle.
- La Seconde Guerre mondiale.
- La France en Haute-Volta.
- L'évolution politique, économique et sociale de l'Afrique noire de 1945 à 1959.
- L'Afrique noire et Madagascar à l'heure de l'indépendance.
- L'indépendance de la Haute-Volta.
- La Haute-Volta depuis l'indépendance.

### **Au CM2**

À ce cours on fera une place aux leçons suivantes:

- Structure des premières sociétés noires.
- Art et religion de ces sociétés.
- Progrès des sciences et des techniques du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours.
- Naissance et développement de la grande industrie.
- L'homme à la conquête de l'espace sur terre, sur mer, dans les airs.
- Les Institutions internationales actuelles.

Source: *Bulletin officiel de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré*, Ouagadougou, décembre 1962, pp. 9, 10, 20-21.

## **Annexe 2: programmes d'histoire de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré élaborés en 1989**

### **Cours élémentaire première année (CE1)**

#### **I. La notion de temps**

1. Le jour – la semaine.
2. Le mois.
3. L'année.
4. L'âge des élèves.
5. L'âge des parents.
6. La dizaine d'années.
7. La centaine d'années: le siècle.

#### **II. La vie au village: notion d'évolution et de progrès**

##### **Le village s'éclaire**

8. La découverte du feu.
9. La lampe à huile rustique.

10. La lampe à huile améliorée.
11. La lampe à pétrole.
12. L'ampoule et le néon.

##### **Le village travaille**

14. Les outils: leur évolution.
15. Les outils en matériaux bruts (pierre et bois par exemple).
16. Les outils en matériaux améliorés (pierre et bois taillés par exemple).
17. Les outils en fer.

##### **Le village se défend**

18. Les armes, leur évolution (généralités).

##### **Le village s'abrite**

19. L'habitation: évolution.
20. L'habitation (suite).

## **Cours élémentaire deuxième année (CE2)**

### **I. La vie au village : notion d'évolution et de progrès**

#### **Les armes**

1. Les armes et leur évolution: les armes blanches.
2. Les armes et leur évolution: les armes à feu.
3. Révision.

#### **Les moyens de transport et leur évolution**

4. Le port humain et animal.
5. Le port mécanique.
6. Révision.

### **II. Quelques exemples de structure sociale**

#### **Le village: origine de ses habitants**

7. Mon nom.
8. Ma famille.

#### **Le village: son organisation**

9. La concession.
10. Le quartier.
11. Le village: origine, rapports avec les voisins.
12. Révision.

#### **Yennenga et le royaume mossi**

13. Yennenga et l'Empire mossi.
14. Le royaume mossi de Ouagadougou.
15. Le royaume du Gourma.
16. Le royaume de Yatenga.
17. Révision.
18. Le royaume des Ouattara.
19. Le Liptako.

## **Quelques faits de la pénétration coloniale et de la vie sous la colonisation**

20. Voulet et Chanoine.
21. Binger.
22. La Haute-Volta colonie.
23. Les travaux forcés.
24. Révision.

## **Cours moyen première année (CM1)**

### **I. La notion d'histoire**

1. L'ère, le siècle, le millénaire.
2. La préhistoire au Burkina Faso.

### **II. Organisation traditionnelle au Burkina Faso**

3. Les royaumes mossi de Tenkodogo et de Ouagadougou.
4. Les royaumes mossi du Yatenga et du Gourma.
5. Le Gwiriko: empire des Ouattara: apogée et décadence.
6. Le Liptako.

### **III. Organisation traditionnelle de certains pays voisins**

7. L'Empire du Ghana.
8. Soundiata Kéita et l'Empire du Mali.
9. L'Empire songhaï.
10. Le royaume bambara de Ségou.
11. Le royaume de Kong.

### **IV. Le Burkina Faso: de la colonisation à nos jours**

12. Les explorateurs dans la boucle du Niger.
13. La conquête de la Haute-Volta.
14. La Haute-Volta. Colonie, dates marquantes: 1919-1932-1947 -1958-1960.
15. La Haute-Volta colonie: esprit de la colonisation.
16. La Haute-Volta indépendante, dates marquantes: 1960 -1966 -4 août 1983.



## **V. La décolonisation de certains pays voisins**

17. Les indépendances du Ghana et de la Guinée.

18. Les indépendances de 1960: Républiques de Côte d'Ivoire, Niger, Mali, Sénégal, Togo, Bénin.

## **VI. Les conséquences de la colonisation**

19. L'éclatement de l'Ouest africain en petits États.

20. Les conflits inter-États.

21. Création d'ensembles sous-régionaux: le Conseil de l'Entente, Ghana, Guinée, Mali, Fédération du Mali.

22. Création d'ensembles régionaux et interafricains, OUA, CEAO, CEBV, CILSS.

## **VII. Le Burkina Faso dans le monde**

### **Cours moyen première année (CM2)**

#### **I. Notion de préhistoire**

1. La préhistoire en Afrique.
2. Début de la période historique.

#### **II. Les mouvements de populations dans la boucle du Niger au début de la période historique**

3. Mise en place des royaumes mossi.
4. Origine et mise en place des peuples de l'ouest du Burkina Faso.
5. Invasion djermabé.
6. Incursion de Kong et razzia de KénéDougou.

#### **III. La conquête de l'Afrique occidentale**

7. La traite des Noirs.
8. Les Européens sur les côtes de l'Afrique: Sénégal, Côte d'Ivoire, Guinée.
9. Les Européens sur les côtes de l'Afrique: Togo, Bénin, Ghana.
10. La conquête des pays intérieurs: Mali, Niger.

11. La résistance africaine: au Burkina.

12. La résistance africaine: El Hadji Omar, Samory, Behanzin, Rabat.

## **IV. Les deux grandes guerres**

13. La Première Guerre mondiale et ses conséquences.

14. La Seconde Guerre mondiale et ses conséquences.

15. Rôle de l'Afrique dans les deux guerres.

## **V. Évolution politique de l'Afrique**

16. L'Afrique noire et Madagascar à l'heure de l'indépendance.

17. Le Burkina Faso (ex-Haute-Volta) de 1919 à 1959.

18. L'organisation politique au Burkina Faso.

19. Le Burkina Faso (ex-Haute-Volta) de 1960 à nos jours.

20. Les institutions interafricaines: Conseil et l'Entente, OUA, CILSS, CEBV, CEAO, CEDEAO.

21. Les institutions internationales: ONU, OIT, OMS, Unesco, Unicef.

## **VI. La notion de progrès**

22. Les grandes inventions au Moyen Âge.

23. Les grandes découvertes maritimes.

24. Les grandes découvertes et inventions modernes.

25. La grande industrie.

26. La conquête de l'espace.

27. La notion de progrès, avantages et inconvénients.

Source: Ministère de l'enseignement de base, *Programmes d'enseignement des écoles élémentaires de 1989-1990*, Ouagadougou, 1989, pp. 117, 118, 190, 191.

# Le récit historique lu en classe : l'intérêt des interactions dialogiques

Lana Mara Siman, professeure à l'Université fédérale du Minas Gerais,  
Belo Horizonte<sup>1</sup>

## La lecture de récits historiques scolaires et l'apprentissage

Des études et des recherches entreprises dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au Brésil, ainsi que notre expérience professionnelle concernant la formation des enseignants, nous ont montré que les récits historiques scolaires, ceux en particulier qui sont véhiculés par les manuels scolaires, constituent la source principale utilisée par les professeurs d'histoire<sup>2</sup>. Mais ces récits posent aux élèves de grandes difficultés de lecture, de compréhension, d'interprétation. Aussi les professeurs d'histoire se plaignent-ils des difficultés de lecture et de compréhension de leurs élèves. Certains d'entre eux en viennent

même à dire qu'il est impossible d'enseigner l'histoire sans que les élèves soient capables de lire, de comprendre et d'interpréter les textes qui leur sont proposés.

Une analyse de cette situation montrerait que beaucoup d'enseignants se sentent démotivés face aux grandes difficultés de leurs élèves à comprendre les récits des manuels, renonçant même parfois à enseigner l'histoire s'ils ne dominent pas la lecture. Cette vision s'appuie sur le rôle de la lecture dans un monde lettré et sur l'idée que les connaissances historiques se construisent à partir de la lecture, la finalité du texte didactique étant d'« inciter et de favoriser l'apprentissage de l'histoire »<sup>3</sup>. La lecture est ainsi l'outil le plus important de l'enseignement de l'histoire. Les connaissances historiques ont un caractère textuel<sup>4</sup> et la lecture est un travail inhérent à la construction des connaissances historiques<sup>5</sup>.

1. lana.siman@pesquisador.cnpq.br

2. Daniele P. A. Espindola, *O uso do livro didático em sala de aula por professores de história*, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003; Nayara S. de Carie, *Usos do livro didático em sala de aula: a ortodoxia do professor*, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004; Luciana T. Araújo, *O uso do livro didático no ensino de História*, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001; Circe M. F. Bitencourt, « Práticas de Leituras em livros didáticos », *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, N° 1, 1996, pp. 89-110; Kazumi Munakata, « Livro didático: produção e leituras », in Márcia Abreu (dir.), *Leitura, história e história da leitura*, Campinas: Mercado de Letras, 2000, pp. 577-594; Ângela M. S. Costa, *Práticas Pedagógicas e Tempo Escolar: o uso do livro didático no ensino de História*, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

3. Jörn Rüsen, « El libro de texto ideal. Nuevas fronteras de la historia. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia », *Iber*, Barcelone: Grao, N° 12, 1997, pp. 79-93.

4. Ivo Mattozzi, « Enseñar a escribir sobre la Historia », *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 3, mars 2004, pp. 39-48.

5. Beatriz Aisenberg, « Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia », *Iber*, Barcelone: Grao, N° 43, 2005, pp. 94-104.

Nous postulons que pour mieux comprendre ce problème il nous faut analyser comment se déroulent les pratiques de lecture en classe par des interactions verbales rendues possibles avec la médiation de l'enseignant. Pour ce faire, nous nous proposons d'articuler des éléments théoriques issus du domaine de l'apprentissage dans une perspective interactionniste<sup>6</sup> et sociolinguistique<sup>7</sup>.

### La recherche et son contexte

Dans cet article, nous analyserons une situation de lecture de récit historique scolaire en troisième année du cycle de l'Éducation de base au Brésil<sup>8</sup>, dans le contexte d'une recherche à caractère participatif intitulée *Développement du raisonnement historique chez les enfants: dimensions de la temporalité et de la causalité historique*<sup>9</sup>.

L'école qui nous a servi de terrain d'étude est située dans le Centre pédagogique de notre Université, fondé en 1968 après la restructuration du Collège d'application de la Faculté de philosophie<sup>10</sup>, et dont le principal objectif est d'être un terrain d'expérimentation et de rénovation en matière d'éducation. Ainsi, son rôle est plus vaste que

ce que le nombre d'élèves inscrits pourrait suggérer, son but étant d'étudier et de proposer des voies qui sachent répondre aux défis du quotidien scolaire.

Il s'agit d'un espace ouvert à la construction de nouvelles connaissances et méthodologies dans le domaine de l'éducation et offrant toutes les conditions nécessaires aux expérimentations. Il accueille des professeurs-chercheurs et de futurs professeurs en stage de formation qui participent à des projets variés visant l'amélioration de l'éducation brésilienne. L'organisation des classes se fait par cycles de formation qui respectent l'âge et le temps d'apprentissage des élèves. Les quatre cycles de la journée sont réservés aux enfants et adolescents, des cours du soir étant aussi mis sur pied pour des jeunes adultes et des adultes.

Les élèves qui ont participé à notre recherche sont entrés à l'école par tirage au sort, ce qui assure une hétérogénéité socioculturelle<sup>11</sup>. Sortis de cette école, ils sont reconnus pour leur esprit critique et questionneur, constaté par la suite au cours de leurs études au Centre technique CP/UFMG, lycée vers lequel se dirige la majorité d'entre eux<sup>12</sup>.

Dans le cadre de cette étude, nous analyserons plusieurs épisodes issus de sept cours. Ces leçons durent deux heures chacune durant lesquelles la construction du concept de migration et la compréhension historique des processus qui ont caractérisé certains mouvements migratoires au Brésil ont été travaillés en articulant connaissances historiques et expériences personnelles des enfants.

Le matériel didactique qui fait l'objet de cette analyse correspond à une version préliminaire d'un manuel qui a ensuite été évalué positivement<sup>13</sup>. Il aborde le thème des

6. Lev S. Vygotski, *Pensamento e linguagem*, São Paulo: Martins Fontes, 1998 (1<sup>re</sup> éd. 1934) [version française: Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris: La Dispute/SNEDIT, 1997].

7. Mikhail Bakhtine, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris: Minuit, 1997.

8. Au Brésil, ce que l'on appelle l'Éducation de base comprend onze ans de scolarité, soit huit ans dans le primaire et au collège – période dite de l'enseignement fondamental – et trois ans au lycée – appelé enseignement moyen.

9. Cette recherche a été coordonnée avec la participation d'Araci Rodrigues Coelho et de Soraia Freitas Dutra en tant qu'enseignantes-chercheuses, ainsi que du professeur Christian Laville (Université Laval, Québec), comme consultant. Elle a été financée par différentes structures de notre Université, ainsi que par la FAPEMIG (Fondation pour le développement de la recherche du Minas Gerais). Son rapport final est notamment disponible du LABEPEH (Laboratoire d'études et recherches sur l'enseignement de l'histoire).

10. Voir [www.cp.ufmg.br/Historico.htm](http://www.cp.ufmg.br/Historico.htm)

11. Données disponibles auprès du LABEPEH.

12. *Idem*.

13. Voir Claudia Lorene et Celio, *Jeitos de ser criança*, 1<sup>a</sup> série – Collection: História no dia-a-dia, Belo Horizonte: Formato, 2001.

migrations dans une perspective à la fois géographique et historique. Il s'agit d'une narration construite de manière linéaire du point de vue temporel, accompagnée d'images, de poésies et de reportages, et complétée par différents types de textes.

Du point de vue méthodologique, il existe toujours un dialogue entre le texte et l'élève pour que celui-ci assume un rôle de chercheur et de constructeur de connaissance historique. Une autre stratégie importante pour l'établissement d'une proximité élève-texte est constituée par les diverses activités proposées, mettant en relation des types très variés de langage. Ces activités articulent les différentes habilités des élèves et visent à élargir et/ou à compléter la lecture du texte, en plus de susciter des recherches et de synthétiser les discussions qui ont eu lieu préalablement. De plus, le thème abordé par différentes activités valorise l'interaction entre nouvelles connaissances et expériences des élèves et promeut, par exemple, le développement de la capacité d'établir des relations entre passé, présent et futur. Dans ce contexte, l'enseignant est considéré comme un médiateur important dans le processus d'enseignement-apprentissage dès lors qu'il peut choisir, grâce aux diverses possibilités offertes par le texte, celles qui correspondent le mieux aux finalités qu'il s'est fixées avec les différents groupes d'élèves. Il est certain que le texte historique, en tant que ressource scolaire imprimée, porte en lui-même certaines particularités qui vont de la matérialité du texte proprement dit<sup>14</sup>, c'est-à-dire l'organisation de l'impression qui est, elle aussi, définie en fonctions des lecteurs, à la narration historique et aux éléments qu'elle présente. Il s'agit en fin de compte d'un texte

14. Roger Chartier, *Práticas da leitura*, São Paulo: Estação Liberdade, 1996 [version française: Roger Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris: Payot, 2003 (1<sup>re</sup> édition 1985)].

qui sera lu par des élèves avec la médiation d'un enseignant, celui-ci devant agir comme un décodeur de texte, souligner ce qu'il juge opportun et avoir toujours en tête ce qui caractérise les lecteurs – sujets concrets – leurs expériences sociales, leurs représentations et leurs connaissances préalables.

### **Des dialogues avec la sociolinguistique et le socio-interactionnisme**

En partant du présupposé que les relations sociales sont génétiquement à la base de toutes les fonctions supérieures et de leurs relations<sup>15</sup>, et que la construction du sens est le fruit d'interactions procédant du milieu social, nous porterons notre attention sur les dynamiques de classe qui expriment la nature des interactions verbales pour introduire les enfants à la lecture d'un texte historique scolaire grâce à la médiation de l'enseignant.

Cette analyse se fonde sur l'appropriation de quelques postulats théoriques extraits de Bakhtine et Vygotski, ainsi que sur des recherches qui en découlent. En effectuant ce choix, nous partons de l'hypothèse que « ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais c'est au contraire l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèlera et détermine son orientation »<sup>16</sup>. Cette hypothèse nous incite à observer, à partir des interactions verbales en classe, la manière par laquelle le professeur exerce sa fonction de médiateur entre le récit historique, son intention cognitive et sa compréhension par les élèves.

La compréhension, selon Bakhtine, se produirait à l'intérieur d'un processus de constitution de sens qu'il définit comme étant ce

15. James Wertsch et Ana L. B. Smolka, « Continuando o diálogo: Vygotski, Bakhtin e Lotman », in *Vygotski em foco: Pressupostos e desdobramentos*, Campinas: Papyrus, 1994.

16. Mikhail Bakhtine, *Le marxisme...*, op. cit., pp. 122-123.

qui répond à une question ou à une interrogation. Pour lui, la compréhension est une forme de *dialogue*; elle découle d'une réplique à l'énonciation dans la mesure où comprendre, c'est opposer une contre-parole à la parole du locuteur<sup>17</sup>.

Pour le dire autrement, toute compréhension concrète est active. On peut donc voir que la compréhension et la construction de sens sont dialogiques par nature, car elles se constituent dans un processus où c'est le sujet lui-même qui génère ses propres paroles en réponse à celles d'autrui. La présence de l'autre, l'altérité, est ainsi au fondement de la relation dialogique.

Le *dialogisme*, au sens de Bakhtine, désigne les formes de la présence de l'autre dans un discours qui, en effet, n'émerge que dans un processus d'interaction entre la conscience d'un individu, d'une part, et une autre conscience qui l'inspire et à laquelle elle répond, d'autre part. Pour Wertsch et Smolka, « cela concerne les diverses formes à travers lesquelles deux voix ou plus encore entrent en contact. C'est une dynamique qui va au-delà du dialogue. »<sup>18</sup>

En effet, l'interaction verbale/orale redonne une signification au texte étant donné que la parole répète, renforce, élargit, souligne, contextualise, marque et/ou accentue la matérialité textuelle<sup>19</sup>. Le sens n'est donc pas donné seulement par le texte, mais il est socialement construit. L'appropriation de n'importe quel texte passe ainsi par une médiation interactionnelle qui est généralement collective et sociale.

Comme nous le savons, Vygotski a étendu aux signes le concept d'instrument médiateur initialement attribué aux outils de

travail utilisés par l'homme dans son rapport avec la nature. Alors que les outils et les instruments de travail sont des médiateurs externes qui régulent l'action de l'homme face à la nature, les signes sont pour leur part des instruments psychologiques ou des médiateurs internes qui régulent l'interaction psychique des personnes. Aussi la médiation sémiotique désigne-t-elle l'intervention de signes dans la relation de l'homme avec le psychisme des autres.

Selon Vygotski, un système de signes est formé par le langage, les gestes, l'écriture, le dessin, les diagrammes, etc., de la même manière que les instruments et les outils sont créés par des groupes sociaux et servent de modèle de transmission de l'héritage et du patrimoine culturels des sociétés. Le même auteur souligne aussi le rôle de l'autre social dans le développement des individus. Le processus d'internalisation, dans sa théorie, renvoie ainsi à un mécanisme de reconstruction interne des fonctions psychologiques qui émergent de l'action entre les sujets.

Vygotski a été le premier psychologue moderne à évoquer les mécanismes par lesquels la culture devient partie intégrante de la nature de tout un chacun. Pour lui, la construction des processus mentaux supérieurs ou de la conscience se fait par un processus qu'il nomme internalisation et qui s'accomplit à travers la médiation des signes. Il défend aussi l'idée que les fonctions psychologiques des individus sont le résultat d'un mouvement qui surgit, en premier lieu, du niveau interpsychique (entre les sujets) pour atteindre ensuite le niveau intrapsychique.

Comme l'auteur l'a souvent affirmé, l'internalisation est un processus interpersonnel qui se transforme en un processus intrapersonnel. De cette manière, toutes les fonctions dans le développement de l'enfant apparaissent deux fois – tout d'abord entre les personnes et ensuite à l'intérieur de l'enfant.

17. *Ibid.*, p. 146.

18. James Wertsch et Ana L. B. Smolka, « Continuando... », *op. cit.*, p. 207.

19. Elsie Rockwell, « Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase », *Infancia y aprendizaje*, N° 55, 1991, pp. 29-43.

Suivant ce raisonnement, l'enseignant est capable de stimuler l'enfant pour qu'il développe ses capacités potentielles, conformément au concept de « zone de proche développement », soit la distance entre le développement actuel de l'être humain et le niveau qu'il atteint au moment où il résout des problèmes à l'aide de ses pairs<sup>20</sup>.

Cet ensemble de postulats nous servira de clés d'analyse pour la compréhension des possibilités d'apprentissage par la lecture des textes historiques scolaires, sous l'effet des interactions verbales en classe consécutives à l'action médiatrice de l'enseignant.

### **Interactions verbales autour d'un texte sur des mouvements migratoires au cours de l'histoire du Brésil**

Contrairement à ce qui était proposé par le texte, l'enseignante n'a pas commencé par exposer le concept de « migration », mais elle a opté pour une discussion préliminaire avec les élèves sur l'état de leurs connaissances. Ils avaient en effet déjà effectué un travail sur les biographies de leurs grands-parents au cours duquel ils avaient dû effectuer des recherches sur l'histoire de l'immigration de leur famille. Des thèmes comme le départ de sa ville natale, son *quand* et son *pourquoi* avaient déjà été introduits dès le début de l'année.

À partir de discussions collectives, le professeur a « stabilisé » le concept de migration pour les élèves et ce n'est qu'ensuite qu'a commencé le travail fondé sur le texte historique. Avant de commencer la lecture orale du texte, le rôle de l'enseignante, en tant que médiatrice de la lecture, a consisté à récupérer les sens déjà construits par une

20. Lev S. Vygotski, *Pensamento e linguagem*, op. cit., p. 112.

mise en commun des informations collectées antérieurement :

«— [Ens.] Jusqu'à notre dernière leçon, nous avons observé et étudié les mouvements migratoires de nos grands-parents, puis nous avons pu découvrir que la plupart d'entre eux avaient déménagé au cours du XX<sup>e</sup> siècle mais moins durant les années 1920 et 1990. [...]

»— [Ens.] Alors maintenant, nous allons lire le texte du dossier pour voir s'il nous apporte de nouvelles informations, d'accord?»<sup>21</sup>

En observant ces interactions entre l'enseignante et ses élèves, nous avons pu constater que ces derniers étaient invités à feuilleter le texte pour y trouver eux-mêmes les éléments qui les aideraient plus tard à proposer des questions et à exiger des réponses, c'est-à-dire à construire du sens.

«— [Ens.] (...) Est-ce que ces trois migrations datent de la même époque? Cherchons dans le dossier. [...]

»— [Ens.] Et quand est-ce que les migrants sont allés en Amazonie pour exploiter le caoutchouc?

»— [Gui] En 1870.

»— [Ens.] Gui, dis-nous où tu as trouvé cette information...»

L'enseignante ne se contente pas de la réponse donnée par Gui, elle l'incite à aller plus loin et à chercher lui-même où se trouve l'information dans le texte. Elle vise par là à ce qu'il développe son dialogue à partir de l'information qu'il a trouvée.

21. Registre des cours effectué par Roseli Correa, une boursière du cycle de la licence. Douzième cours. Base de données de la recherche *Le développement du raisonnement scientifique chez les enfants: dimensions de la temporalité et de la causalité historique*, LABEPEH.

«– [Die] Ils [les Portugais et les Indiens qui se trouvaient ici quand le Brésil a été découvert] sont déjà morts? [...]

»– [Sue] Si les Portugais n'étaient pas venus ici pour prendre l'or, le Brésil serait plus riche que le Portugal.

»– [Nay] Dans ce cas, le Brésil n'aurait pas existé! [...]

»– [Raf.] Cet accord date de 1500? [À propos de l'explication du Traité de Tordesillas].»

Deux interrogations apparaissent dans le dialogue des enfants avec le texte. L'une concerne l'orientation du sujet dans le temps. Dater, mémoriser des dates pour se situer dans le temps, cela ne représente-t-il pas l'une des nécessités de l'apprentissage de la temporalité historique? Apprendre l'histoire, nous dit Henri Moniot, «c'est apprendre à démontrer la nécessité d'une datation, pour en faire quelque chose du point de vue de la réflexion»<sup>22</sup>. L'autre est de l'ordre de la compréhension de la *nature* des processus historiques: ce qui s'est produit dans le passé n'étant rien de plus que la réalisation d'une possibilité parmi d'autres qui se présentaient à la même époque.

Après que l'enseignante eut donné des informations sur l'arrivée des Portugais au Brésil et sur le fait que le pays n'ait pas été colonisé immédiatement, les élèves ont repris leur dialogue avec le texte, médiatisé par l'enseignante:

«– [Die] Professeur, comment vous savez tout ça?

»– [Ens.] Comment je sais tout ça? Où est-ce que j'ai trouvé ces informations?

»– [Gui] Dans le livre.

»– [Lau] Mais comment les livres savent tout ça?

»– [Ens] Écoutez un peu la question de Lau, c'est très intéressant. Elle a demandé comment ils ont appris tout ce qu'ils savent pour écrire le livre. Quelqu'un peut-il répondre à Lau?

»– [Raf] D'abord, ils ont demandé aux gens de l'époque et après d'autres gens sont venus qui ont écrit sur les premiers et ainsi de suite jusqu'à maintenant...

Des questions inhabituelles du point de vue de la construction de la connaissance historique et n'ayant été prévues ni par le protocole de lecture ni par l'enseignante, émergent au moment où les élèves sont confrontés aux connaissances fournies par le texte et par l'enseignant.

Nous voyons que cette situation d'interaction a permis une construction de sens partagée grâce non seulement à la conception de l'histoire du professeur, mais aussi au fait que la fonction dialogique a été privilégiée par rapport à la fonction univoque. L'action dialogique est en effet entièrement persuasive, fondée sur la «contre-parole» et ne se complète qu'en la présence d'autrui, étant donné que le discours est formé «à moitié par nous et à moitié par l'autre»<sup>23</sup>.

De plus, l'action dialogique exercée par l'enseignante est stimulée par la forme d'interaction existant entre les élèves, leur donnant la possibilité de se forger une compréhension de la construction de la connaissance historique. L'enseignante ne considère pas les énoncés de ses élèves comme des ensembles immuables d'informations devant être acceptés comme tels<sup>24</sup>. Les élèves sont appelés à les transformer en stratégies de pensée, sorte de matière première donnant lieu à la création de sens nouveaux.

22. Henri Moniot, *Didactique de l'Histoire*, Paris: Nathan, 1993, p. 163.

23. James Wertsch et Ana L. B. Smolka, «Continuando...», *op. cit.*

24. *Ibid.*, p. 140.

Dans la mesure où le professeur répond à des questions posées par les élèves, un espace s'ouvre pour de nouvelles questions qui portent sur des contenus présents, de façon explicite ou implicite, dans les énoncés du texte. C'est ce mouvement qui permet de faire avancer la compréhension du texte par les élèves.

«– [Lau] Au début, le Brésil était loué? [...]

»– [Lau] Et ils apportaient déjà des esclaves?

»– [Die] Ça s'est passé avant ou après les dinosaures?

»– [Sam] Quand ils sont allés chercher les esclaves en Afrique, ils connaissaient déjà l'Afrique?

»– [Gui] Notre pays, est-ce qu'il est presque de la taille d'un continent?

»– [Ens.] Ce sujet est bien intéressant, n'est-ce pas? Même Álvaro participe! Mais j'aimerais que vous fassiez la chose suivante: vous allez noter tous vos doutes et les choses que vous avez trouvées curieuses dans le cours d'aujourd'hui pour que je puisse préparer mon prochain cours et répondre à vos questions. Mais maintenant, je voudrais vous montrer ces cartes. [...]

»– [Ens.] Alors, jusqu'à maintenant, on a trois peuples différents qui ont peuplé le Brésil. Les Indiens, qui habitaient ici, les Portugais et les Noirs... »

Quelle était la nature du « contrat » établi par les Portugais et les indigènes quant aux terres récemment découvertes par les premiers si le but n'était pas celui de les coloniser immédiatement? Les esclaves sont-ils arrivés avec eux dès le début? On voit clairement que les connaissances préalables sont actionnées pour donner un sens aux nouvelles connaissances qui sont présentées. Sans

suivre « l'ordre d'exposition des contenus », mais pour essayer de comprendre, Die demande si « ça s'est passé avant ou après les dinosaures ». Ici, c'est à nouveau le besoin de se situer et de situer les événements dans le temps qui s'exprime, comme pour Gui quand il se réfère à la spatialisation du territoire brésilien. Par rapport à ces besoins, et à cette curiosité propre à l'esprit investigateur, Moniot nous dit qu'apprendre l'histoire, c'est « [...] avoir des raisons, explicites et spécifiques, de chercher à savoir si une chose est antérieure, postérieure ou concomitante à une autre, et combien de temps les sépare »<sup>25</sup>.

En promouvant l'action dialogique, l'enseignante est amenée, face à la parole de l'autre, à se rediriger plusieurs fois, à s'éloigner de la séquence construite, à altérer le rythme du cours, à favoriser des échanges de sens, un partage des significations et finalement de l'apprentissage. Cependant, nous avons aussi vu que l'enseignante, tout en attribuant de l'importance aux raisonnements des enfants, reprend toujours la direction de son cours – son autorité l'aidant à poursuivre son plan et à utiliser le matériel didactique qui lui sert de support.

Toutefois, quand elle utilise son discours d'autorité (univoque), Gui la surprend en envahissant l'espace de la classe par des questions et des réflexions bien insérées dans le contexte social actuel :

«– [Gui] Professeur, pourquoi les Noirs ne pouvaient-ils pas entrer dans les églises avant? C'était à cause du racisme? »

L'enseignante propose quelques explications à ce sujet et rappelle aux élèves qu'à partir de maintenant ils vont devoir travailler la question de la différence et de l'altérité.

25. Henri Moniot, *Didactique de l'Histoire*, op. cit., p. 163.



Elle reprend son cours en s'aidant d'une carte historique :

«— [Ens.] Est-ce que ce sont seulement ces deux peuples qui sont arrivés ici?»

### Considérations finales

Nous avons pu voir, par l'analyse des épisodes présentés, que la perspective dialogique adoptée par l'enseignante a guidé les formes d'interactions entre elle et ses élèves, mais aussi entre ceux-ci, ce qui a encore plus rapproché « le monde du livre » du « monde de ses lecteurs »<sup>26</sup>. Ce mouvement d'approximation entre les « deux mondes » a permis aux élèves de s'approprier la lecture en tant que pratique de création de sens en provoquant des discussions qui n'auraient certainement pas été suscitées si la compréhension du texte s'était limitée aux objectifs fixés par le protocole de lecture ou si la lecture du texte avait été « dissociée en deux phases temporelles : d'abord l'incorporation de l'information, puis l'interprétation et l'explication »<sup>27</sup>. Nous avons vu que, dans un contexte d'interaction verbale dialogique, la lecture du texte par les élèves ne se limite pas à une simple recherche d'informations relevant de questions extérieures à leurs demandes de construction de sens et de connaissances.

La lecture, dans la situation que nous avons analysée, nous paraît donc se situer dans la perspective développée par Beatriz Aisenberg et Ivo Mattozzi<sup>28</sup> pour qui la lecture est un travail inhérent aux processus de construction des connaissances historiques. Le dialogue entre les pairs et l'enseignante transforme les énoncés de chacun en stratégies de

pensée, donnant lieu à la création de nouveaux sens.

Nous avons vu que beaucoup de questions formulées par les élèves pendant les observations de cours n'étaient prévues ni par le parcours didactique ni par l'enseignante. Ce sont pourtant ces questions qui ont souvent enclenché la chaîne des interactions. Enfin, nous pouvons dire que les élèves, en s'exprimant sur leurs propres visions, leurs besoins et leurs désirs contribuent à transformer l'environnement scolaire en un espace social de création de sens collectifs. De plus, les interactions ont promu chez les élèves le développement des capacités qui sont nécessaires à la lecture : questionner et discuter des idées présentées par le texte, se demander d'où viennent les informations, etc.

En ce qui concerne la relation de l'enseignante avec le récit historique scolaire, nous avons pu observer qu'elle était déterminée soit par le dialogue avec le texte, soit par ses connaissances d'enseignante d'histoire. Elle s'appuie sur la structure du texte, mais elle sélectionne, réorganise, élargit, coupe tout ce qu'elle juge nécessaire au développement du cours. Son rôle de médiatrice entre le lecteur et le livre la mène à ne pas s'en tenir au seul protocole établi par le texte. Nous avons aussi constaté qu'à travers la dynamique des interactions, l'enseignante oriente la lecture des élèves qui, à leur tour, se réorganisent.

Nous devons encore considérer que si la pratique de lecture de l'enseignante est déterminée par ses conceptions et intentions éducatives, par sa formation et ses pratiques sociales dans le domaine de la lecture et de l'écrit, elle ne réussit pas toujours à atteindre ses objectifs tant elle est confrontée, comme tous ses pairs, aux obstacles inhérents à la pratique de l'enseignement, aux caractéristiques de la culture scolaire et au contexte social plus large dans lequel l'école

26. Roger Chartier, *Práticas da leitura*, *op. cit.*

27. Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Lille : Presses du Septentrion, 1997.

28. Beatriz Aisenberg, « Una aproximación... », *op. cit.* ; Ivo Mattozzi, « Enseñar a escribir... », *op. cit.*

s'insère. La diversité des intérêts et des rythmes d'apprentissage des élèves, l'inhibition ou la résistance quant à leur participation dans la classe, les problèmes disciplinaires, ainsi que les limites imposées par le calendrier scolaire et le peu de temps qui est attribué aux cours d'histoire se trouvent parmi les facteurs qui n'ont pas été discutés ici bien qu'ils soient apparus au fil de nos observations.

Nous espérons que cette étude fondée sur une manière parmi d'autres de lire et de faire

lire un récit historique scolaire, par laquelle le lecteur exerce sa liberté devant le texte, peut contribuer à amoindrir la distance entre un texte écrit et l'expérience vécue de l'élève, entre l'écriture d'un texte historique scolaire et la manière dont les élèves sont susceptibles d'acquérir de véritables connaissances historiques; mais aussi concourir à la mise en valeur du rôle de l'enseignant comme médiateur entre le «monde du texte» et «le monde du lecteur», en l'occurrence des élèves. ♦

# Écriture, raisonnement et construction du concept de « croisade » à l'école élémentaire

Pierre Kessas, conseiller pédagogique 1<sup>er</sup> degré, Antony (Hauts-de-Seine)<sup>1</sup>

Cet article présente quelques résultats d'une recherche menée pour comprendre les liens entre écriture et construction autonome du savoir historique en classe de CM2. La séquence sur *La Méditerranée au Moyen Âge* qui sert de cadre à l'expérimentation articule son dispositif didactique autour d'une démarche de comparaison pour saisir la pluralité des points de vue de l'époque entre chrétiens et musulmans. Des traces d'activités cognitives des élèves ont été repérées dans leur synthèse écrite des informations du cours. Ces traces apportent des enseignements significatifs sur la conceptualisation, par les élèves, des notions de *guerre sainte*<sup>2</sup> et d'*échange*, ainsi que sur les raisonnements qu'ils élaborent pour construire le sens du passé.

1. Ce travail est tiré d'une recherche menée en 2006-2007 dans le cadre du master Recherche en Didactique des disciplines à l'Université Paris 7-Denis Diderot : Pierre Kessas, *Écriture autonome de la synthèse des informations du cours et construction du savoir historique en classe de cycle 3* (sous la direction de Nicole Tutiaux-Guillon), Université Paris 7-Denis Diderot, mémoire de master 2.

2. Ce concept n'est pas à construire à l'école élémentaire, il s'agit en fait du concept de croisade, lequel a du sens dans une démarche de comparaison s'il est confronté au concept de *djihad*, dans le réseau conceptuel de *guerre sainte*.

3. Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Seuil, 1996, pp. 79-100.

## Raisonnement comparatif et explication en histoire

L'histoire se définit par le regard que l'historien porte sur l'objet de son analyse. Ce choix de l'objet d'étude répond à un intérêt personnel de l'historien et constitue l'aboutissement des questions historiques qu'il se pose<sup>3</sup>. Interrogeant sa place dans la société, l'historien leur attribue une certaine historicité. Il mobilise un raisonnement proche de celui que chacun mobilise dans son quotidien pour saisir le monde qui nous entoure<sup>4</sup>. Le raisonnement historique est en effet un raisonnement naturel, tous deux s'énonçant dans la même langue de la description du monde<sup>5</sup>, car « l'histoire est la description de ce qui est spécifique, c'est-à-dire compréhensible dans les événements humains »<sup>6</sup>. Les mots employés du langage naturel sont polysémiques; ils énoncent des concepts typologiques, un entre-deux entre concepts individuels et concepts universels<sup>7</sup>. Ces

4. *Ibid.*, pp. 158-160.

5. Jean-Claude Passeron, *Le Raisonnement sociologique. Un espace non-poppérien de l'argumentation*, Paris : Albin Michel, 2006 (1<sup>re</sup> éd. 1991), pp. 125-129.

6. Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Paris : Seuil, 1971, p. 84.

7. Jean-Claude Passeron, *Le Raisonnement...*, *op. cit.*, pp. 130-131.

« descriptions résumées » sont élaborées par « généralisations successives »<sup>8</sup> par l'historien, en s'appuyant sur des propriétés communes aux différents objets pour en définir les traits spécifiques. Par conséquent, la dimension comparative du concept, caractéristique de l'idéaltype webérien, favorise le recours au raisonnement par analogie avec le présent pour produire des explications et construire des connaissances sur l'expérience des hommes<sup>9</sup>.

L'historien s'engage dans un raisonnement comparatif pour comprendre les faits du passé. Il confronte des témoignages opposés, ou bien un fait avec un fait du passé analogue ou avec son expérience vécue<sup>10</sup>. L'historien retient des éléments indispensables à la reconstitution du passé, notamment les intentions et les motivations qui ont poussé les acteurs du passé à agir. Les témoignages contradictoires s'avèrent nécessaires à l'explication historique et lui permettent de compléter ses observations, mises en relation avec l'explication pour produire des effets d'intelligibilité<sup>11</sup>.

L'historien s'appuie donc sur sa pensée sociale pour comprendre les intentions des hommes du passé et sur sa capacité ontologique pour expliquer l'intrigue historique<sup>12</sup>. Cette explication recouvre la compréhension lorsque l'historien saisit les motivations de l'intervention des agents sur le cours de l'histoire<sup>13</sup>. Elle correspond à l'organisation d'une intrigue compréhensible<sup>14</sup>, la compréhension reposant sur le transfert de la

situation historique à des schèmes explicatifs du présent<sup>15</sup>. Dans cette dialectique de l'explication et de la compréhension, expliquer consiste, selon Ricœur, à « répondre à la question pourquoi par une diversité d'emploi du connecteur parce que »<sup>16</sup>, ce qui entraîne une variété de types d'explication. Deux propriétés les organisent pour compléter la compréhension : il s'agit, d'une part, d'une sélection des différentes causes vers lesquelles remonte l'imaginaire et, d'autre part, d'une reconstitution de séries pour saisir l'intelligibilité des événements et comprendre ce qui a provoqué le changement dans le cours des choses<sup>17</sup>. Les conditions des possibilités de l'histoire sont donc indispensables pour interpréter les faits et interroger le monde. Selon Koselleck, l'historien procède en situant les sociétés humaines les unes par rapport aux autres en fonction de cinq catégories de questionnement de nature anthropologique<sup>18</sup> :

- entre la mort et le pouvoir de tuer, ou la mort et la vie, afin de réfléchir aux intentions des personnages et à leurs actions, ce qui permet de comprendre les conflits et d'en saisir les causalités par le couple guerre/paix ;
- entre ami et ennemi, pour thématiser les finalités des actions humaines en produisant d'autres couples d'opposition ;
- entre inclusion et exclusion, dans le but d'inscrire les finalités des actions humaines dans une dimension spatiale ;
- entre le dominant et le dominé, pour établir des rapports de pouvoir et de dépendance ;
- entre différents genres, homme/femme ou entre générations, pour interroger les rapports humains.

8. Antoine Prost, *Douze leçons...*, *op. cit.*, p. 129.

9. Paul Veyne, *Comment on écrit...*, *op. cit.*, pp. 169-174.

10. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris: Armand Colin, 2002 (1<sup>re</sup> éd. 1949).

11. Jean-Claude Passeron, *Le Raisonnement...*, *op. cit.*, pp. 361-383.

12. Paul Veyne, *Comment on écrit...*, *op. cit.*, pp. 146-153.

13. Paul Ricœur, *Temps et Récit*, tome 1: *L'intrigue et le récit historique*, Paris: Seuil, 1991 (1<sup>re</sup> éd. 1983).

14. Paul Veyne, *Comment on écrit...*, *op. cit.*, p. 67.

15. Antoine Prost, *Douze leçons...*, *op. cit.*, p. 169.

16. Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris: Seuil, 2000, p. 231.

17. Paul Ricœur, *Temps et Récit*, *op. cit.*, pp. 217-255.

18. Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris: Gallimard/Le Seuil, 1997 (1<sup>re</sup> éd. 1987), pp. 185-193.

En classe d'histoire, ces catégories permettent aux élèves de comparer des manières de penser et de vivre le monde. Elles stimulent leurs questionnements, ce qui ouvre sur la narration de l'histoire d'un objet d'étude particulier<sup>19</sup>.

### **Des modèles pour comprendre l'apprentissage de l'histoire chez les élèves**

Nous verrons que dans une situation qui fait débat en classe d'histoire, le mode de saisie du passé par les élèves de cycle 3 s'apparente au raisonnement engagé par les élèves du secondaire. Ils se situent dans ce mixte entre pensée sociale et pensée scientifique caractéristique du « modèle intermédiaire de l'appropriation de l'histoire » établi par Nicole Lautier. Leurs apprentissages conceptuels progressent dans un continuum qui va d'une pensée naturelle appuyée sur les représentations sociales à une pensée experte des historiens<sup>20</sup>. Cette construction du savoir est ancrée dans une tension, dynamisée par les élèves, entre sens commun et sens scolaire<sup>21</sup>. Les élèves construisent le savoir historique dès lors qu'ils s'engagent dans une procédure d'historisation pour contrôler leur expérience sociale<sup>22</sup>. Par exemple, le raisonnement par analogie, dont l'efficacité chez les élèves de seconde est démontrée par Didier Cariou dans sa thèse<sup>23</sup>, apporte un

éclairage sur l'activité cognitive des élèves pour rapprocher le savoir savant historique de leur pensée sociale et élaborer une explication ou un concept<sup>24</sup>. J'ai pris pour cadre d'analyse le « modèle transformatif de l'appropriation du savoir historique », élaboré par Cariou à partir des apports de Lautier<sup>25</sup>, pour comprendre l'activité cognitive des élèves de cycle 3.

Marquant la convergence entre la théorie de l'apprentissage de Vygotski<sup>26</sup> et la théorie des représentations sociales de Moscovici<sup>27</sup>, ce modèle articule la construction du savoir historique en deux phases. Dans un premier temps les élèves modifient ce savoir, prélevé notamment dans des documents, en un savoir de sens commun, afin de le mettre à leur portée. Les élèves donnent du sens aux concepts historiques en les rapprochant de leur pensée sociale représentative<sup>28</sup> par une intériorisation de leur expérience et de leurs pratiques<sup>29</sup>. Ils élaborent un raisonnement par « analogie sauvage » pour se représenter le savoir scientifique<sup>30</sup> et rendre concret ce qui est pour eux abstrait. Dans un deuxième temps, à partir des interactions avec les textes et avec des pairs plus experts, et dans des situations

19. Charles Heimberg, « La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 5, 2005, pp. 44-55.

20. Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Lille: Presses universitaires du Septentrion, 1997, pp. 213-220.

21. Marc Deleplace et Daniel Niclot, *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*, Reims: CRDP Champagne-Ardenne, 2005.

22. Nicole Lautier, « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, N° 53, « 15 ans de recherches en didactique de l'Histoire-Géographie », Paris: INRP, 2001, pp. 61-68.

23. Didier Cariou, *Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, Amiens: Université de Picardie Jules Verne, 2003.

24. Didier Cariou, « 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, 2004, pp. 57-67.

25. Dans les deux références susmentionnées.

26. Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris: La Disputel SNEDIT, 1997, (1<sup>re</sup> éd. 1934).

27. Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: PUF, 1976.

28. Serge Moscovici et Miles Hewstone, « De la science au sens commun », in Serge Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, Paris: PUF, pp. 545-572, 2003 (1<sup>re</sup> éd. 1984).

29. Nicole Lautier, « Les enjeux... », *op. cit.*

30. Didier Cariou attribue ce qualificatif, en référence à l'analyse de Claude Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage* [Paris: Presses Pocket, 1990], pour désigner des raisonnements qui rapprochent le savoir historique de la pensée sociale. Didier Cariou, « La conceptualisation... », *op. cit.*, pp. 60-61.

mettant en œuvre des exercices d'historisation étayés par l'enseignant, les élèves les plus en réussite mettent à distance et formalisent le savoir pour transformer les analogies sauvages en «analogies savantes» recevables sur un plan scientifique. Les élèves qui se saisissent des intentions des hommes du passé se situent dans le genre du récit historique défini par Ricoeur<sup>31</sup>.

### Le protocole

L'expérimentation a concerné deux classes de CM2 d'une même école située en Réseau d'éducation prioritaire, dans la banlieue parisienne. L'organisation du cours se décline de la manière suivante: une première séance sur les croisades, une seconde sur les échanges et une dernière pour classer le lexique relevé tout au long du cours et écrire de manière autonome la synthèse des informations<sup>32</sup>.

Au cycle 3, l'élève doit comprendre que *La Méditerranée* est un espace d'échanges et de conflits entre deux blocs religieux, le christianisme et l'islam, et en expliquer les causes. Ce conflit est désigné par la notion de *croisade*. La croisade a évolué vers un concept général jusqu'à un emploi du terme, dans les médias et dans l'espace public, pour désigner des événements, des conflits, des luttes qui n'en sont pas. Or, les concepts généraux sont à distinguer des concepts historiques qui varient selon les échelles temporelle et spatiale, comme le développe Reinhart Koselleck dans sa présentation de

l'histoire du concept de *révolution*<sup>33</sup>. Discuté par les historiens, le concept de *croisade* est mis en relation avec le concept de *guerre sainte*. La croisade est l'aboutissement de la guerre sainte, concept redéfini par Jean Flori en comparant le rapport à la violence et à la religion de la *croisade* et du *djihad*<sup>34</sup>. Le savoir à enseigner sur la *croisade* se construit à partir des attributs de la *guerre sainte*. Au cycle 3, la *croisade* est avant tout une guerre, qui interroge les rapports entre religion et violence, une guerre pour conquérir des lieux saints et qui oppose des croyants, chrétiens et musulmans.

Dans la première séance, la classe est répartie en deux groupes, l'un travaillant sur des documents de chrétiens et l'autre sur des documents de musulmans. Cette utilisation de textes musulmans et chrétiens repose sur des enjeux méthodologiques et des finalités civiques et intellectuelles<sup>35</sup>. Le but est de porter un regard différent sur le passé, en étant confronté à deux modes d'intelligibilité de la prise de Jérusalem, pour chercher la mémoire d'une société actuelle plurielle dans le passé et dans le présent. Les deux «groupes de points de vue» sont structurés en petits groupes de trois élèves de niveaux assez hétérogènes pour interpréter chaque texte et mettre en relation des informations à partir d'un questionnaire. Trois documents sont ainsi analysés successivement pour établir d'une part une critique externe, qui repose essentiellement sur la datation, le repérage de l'auteur et l'origine du document, et, d'autre part, une critique interne. À l'issue du

31. Paul Ricoeur, *Temps et Récit...*, op. cit.

32. Le dispositif, parce qu'il sollicite l'activité intellectuelle des élèves, ne correspond pas au modèle usuel de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, lequel repose sur une pratique du cours dialogué qui recense progressivement des connaissances élaborées à partir de documents et restituées dans «un résumé par coutume» de la leçon ou la copie d'un texte proposé par l'enseignant (François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon, *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris: INRP, 2004).

33. Reinhart Koselleck, *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris: ÉHÉSS, 1990 (1<sup>re</sup> éd. 1979), pp. 63-77.

34. Jean Flori, *Guerre sainte, jihad, croisade. Violence et religion dans le christianisme et l'islam*, Paris: Seuil, 2002.

35. Voir sur ce point les arguments de Nicole Tutiaux-Guillon dans «Un débat croisé sur la Méditerranée dans l'enseignement de l'histoire», *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 5, 2005, pp. 28-43.

travail collectif sur un texte, un débat est engagé dans la classe à partir de la critique interne du document. C'est dans cette phase que se confrontent les points de vue « chrétiens » et « musulmans », ce qui favorise la configuration du contexte historique dans sa dimension plurielle. À cette occasion, le recours à un récit du manuel<sup>36</sup> constitue un moyen pour situer les documents dans leur contexte historique, donner du sens au lexique, élaborer des relations et favoriser l'interprétation<sup>37</sup>. La séance se poursuit par la production d'un écrit intermédiaire<sup>38</sup>, une liste de mots importants (les notions clés), de lieux et de personnages, et se conclut par l'élaboration d'un écrit pour expliquer les relations conflictuelles entre chrétiens et musulmans au Moyen Âge.

La seconde séance sur les échanges s'articule autour du récit du manuel, qui personnifie l'espace de tolérance sous les traits du califat de Cordoue au XII<sup>e</sup> siècle, et du travail d'analyse spécifique autour de la présentation du Coran par Pierre le Vénérable en 1143. La dernière séance se déroule en deux temps. Une première activité consiste à procéder au classement des listes lexicales sous la forme d'un tableau, activité qui constitue une opération de classification et d'organisation de la pensée<sup>39</sup> pour préparer l'écriture de la synthèse du cours. Dans un second temps, les élèves travaillent en groupe pour répondre à la consigne suivante : Explique pourquoi les relations entre chrétiens et musulmans en Méditerranée sont faites

d'échanges pacifiques et de conflits du XI<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle ; ils écrivent une synthèse individuellement.

### **La construction du concept de croisade chez les élèves du CM2<sup>40</sup>**

Sur un corpus de 38 synthèses des informations du cours, 18 écrits présentent un raisonnement qui met en relation des objets de pensée. Vingt écrits n'ont pas été retenus, leur dimension énonciative ne révélant pas de construction du savoir historique : les élèves concernés ne décrivent pas de réalité du passé et ne produisent ni effets de connaissance, ni effets d'intelligibilité, en raison notamment de difficultés en compétences d'écriture. Un tiers des écrits du corpus s'articule sur une comparaison autour d'une catégorie de référence, sans toutefois la dépasser, pour élaborer une inférence expliquant le rapport entre les entités. Un autre tiers de ces écrits, représenté par le texte de Lorian, s'appuie sur le sens commun pour conceptualiser, tandis que le dernier tiers s'oriente vers la construction d'un savoir scolaire, comme l'atteste le texte de Juliette. Au total, 16 raisonnements par analogie, peu ou pas contrôlés, ont été élaborés pour engager des inférences essentiellement explicatives sur deux formes de savoir, la *guerre pour la religion* ou la *guerre pour un lieu sacré*.

### **Une guerre pour la religion : un concept concret**

Le sens commun stimule l'entrée dans la conceptualisation en classe d'histoire des élèves du corpus étudié. Le savoir de sens commun est un ensemble de connaissances reconnues de tous les membres d'un groupe

36. *Les savoirs à l'école – Histoire*, cycle 3, de Benoît Falaize, chez Hachette.

37. Voir sur le rôle du récit en classe d'histoire à l'école élémentaire la contribution dans *Le cartable de Clio* N° 5 de Benoît Falaize, « La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire », p. 217-227.

38. Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris : PUF, 2002.

39. Jack Goody, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris : Minuit, 1979, pp. 140-221.

40. Dernière année de l'école primaire en France, élèves de 10-11 ans.

sur la base d'une interprétation, prenant la forme d'une pensée par mots ou par images mentales<sup>41</sup>. Ce corpus est le résultat d'une transformation du savoir scientifique par une pensée représentative par les profanes suivant une approche dialectique initialement définie par Moscovici, et mise en évidence dans les écrits des élèves de seconde en classe d'histoire par Cariou<sup>42</sup>. Cette transformation repose sur l'objectivation, opération imageante et structurante de la pensée sociale qui rend concret un concept abstrait<sup>43</sup>. En classe d'histoire, l'objectivation est mise en œuvre essentiellement par deux formes de processus, la personnification, qui associe un concept à un personnage, et la figuration, qui transforme un concept en une image significative pour saisir les motivations des acteurs du passé<sup>44</sup>. Le texte de Loriana, une élève d'un niveau global assez bon, bien qu'il développe des erreurs d'interprétation, en est une illustration<sup>45</sup>:

«Je pense que comme Urbain II dit aux chevaliers: «Allez faire la guerre et vous gagnerez le paradis», ils partent faire les croisades (1). Tous les chevaliers partent en expédition pour reprendre aux musulmans les terres sacrées (2). Les chrétiens sont en joie pendant deux siècles (3a), mais les musulmans leur dit de partir (3b). Les chrétiens n'étant pas d'accord, ils se firent la guerre (4). Mais les chrétiens imposèrent leur religion, pour qu'ils prient comme eux

(5), les musulmans n'étant pas d'accord pour qu'ils restent en Orient (6). Les musulmans se tenaient près pour la guerre mais ils ne savaient pas que Jérusalem et la Palestine leur appartenaient aussi aux Francs (7). Les chrétiens et les musulmans ne sont pas amis, au contraire (8). C'est parce qu'ils ne pratiquent pas la même religion (9). Les Francs s'emparent des pierres, des soies, des perles, de l'or, des épices (10). Mais maintenant, ils sont amis parce qu'ils échangent ce qu'ils savent (11). Les Francs apprennent la science, la langue arabe (etc.) (12). C'est pour ça que le Coran se fit traduire mais Pierre le Vénérable le jugea (13). En Espagne musulmane, ça va (14).

Loriana transforme l'objet nouveau de connaissance, la *croisade*, en un savoir de sens commun de *guerre pour la religion*, concrétisé lors de l'organisation du tableau de lexique. Elle reprend cette signification concrète de la *croisade* pour créer une image qui l'engage à saisir la réalité historique en matérialisant le conflit selon le processus de la personnification des chrétiens et des musulmans (7 à 9). Sa pensée représentative lui permet de manipuler le concept scientifique de *guerre sainte*, en passant par les relations entre *guerre* et *religion*. Sans nommer le concept concret, Loriana expose ce qui fait de la croisade une guerre à caractère religieux (5) en utilisant des marques de comparaison entre chrétiens et musulmans pour étayer ces liens (5 et 6). Elle développe son aptitude à lire dans l'esprit d'autrui<sup>46</sup> pour comprendre les intentions des chrétiens et des musulmans en figurant leur relation selon un rapport *amitié/inimitié*, situant sa lecture de l'histoire dans une pensée binaire, proche des

41. Serge Moscovici et Miles Hewstone, «De la science...», *op. cit.*, pp. 547-551.

42. Didier Cariou, *Le raisonnement... op. cit.*, ainsi que «Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée», *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 6, 2006, pp. 174-184.

43. Serge Moscovici, *La psychanalyse... op. cit.*, pp. 107-126.

44. Didier Cariou, «La conceptualisation...», *op. cit.*, p. 59.

45. Chaque phrase des textes des élèves est numérotée pour faciliter la lecture de l'analyse.

46. Jerome S. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture – Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris: PUF, 1998 (1<sup>re</sup> édition 1996), pp. 127-142.



questionnements de Koselleck. La forme narrative de son énoncé favorise des essais de contrôle des intentions des acteurs du passé, tout en développant l'idée erronée qu'à la croisade succéderait une période de stabilité favorable aux échanges (11).

Les textes des élèves de cycle 3 qui s'appuient sur le sens commun associent la croisade avec la religion pour énoncer une sacralisation de la guerre suivant deux éléments caractéristiques du rapport dialectique entre pensée sociale et pensée scientifique: un fait historique, l'appel du pape Urbain II de 1095, et la figuration des intentions de Pierre le Vénérable.

### **Un savoir scolaire de la croisade: la guerre pour un lieu sacré**

Dans son texte, Juliette, élève d'un niveau scolaire proche de Lorian, développe un niveau de conceptualisation plus élaboré. Son explication s'appuie sur le savoir scolaire de *guerre pour un lieu sacré* et s'organise à partir des savoirs scientifiques, par des emprunts aux documents historiques cité (2) et paraphrasé en contexte (1), et du sens commun (5).

«En 1099, le pape Urbain II demande aux chrétiens de prendre Jérusalem car c'est pour eux un lieu sacré le tombeau du Christ (1). Mais les musulmans veulent garder Jérusalem car c'est aussi un lieu sacré: le dernier endroit du voyage miraculeux de Mahomet (2). Alors ils vont faire la guerre pour des lieux sacrés (3). Les chrétiens et les musulmans se font aussi des échanges (4). Les savants arabes apprennent des choses aux chrétiens et inversement, les savants chrétiens apprennent aux musulmans (5).»

Pour contrôler sa pensée naturelle, Juliette met en place des procédés de mise à distance

du savoir<sup>47</sup>. Elle installe la périodisation par une date et l'emploi de connecteurs temporels qui situent son explication dans une configuration narrative. Les motivations des chrétiens et des musulmans sont mobilisées par différents modalisateurs, un discours rapporté de l'appel d'Urbain II, des verbes de volonté (*vouloir*) et d'action (*faire, apprendre*). Ces indicateurs favorisent la prise de distance entre l'élève et l'objet de pensée et attestent de sa compréhension des intentions des entités historiques. Juliette explique que les raisons du conflit ont pour origine le caractère sacré du territoire convoité. Elle restitue les intentions d'Urbain II (1), à partir d'un discours rapporté, pour présenter en quoi Jérusalem est une terre sainte pour les chrétiens (1) et pour les musulmans (2), afin d'expliquer les causes du conflit (3). La signification de *la guerre pour un lieu sacré* est construite à partir du cas singulier de la première croisade, complétée par des informations empruntées à la correspondance de 1191 entre Saladin et Richard Cœur de Lion, pour aboutir à une expression qui désigne le concept (3). Juliette maîtrise le concept en généralisant à partir de l'élaboration de la signification de l'expression *guerre pour des lieux sacrés*. Cet objet de pensée devient un objet de discours par le rassemblement des différents attributs, jusqu'à sa concrétisation par l'emploi de l'expression, ce qui illustre la pensée de Vygotski sur la signification du mot<sup>48</sup>.

Les savoirs de *guerre pour la religion* dans la classe de Lorian et de *guerre pour un lieu sacré* dans la classe de Juliette constituent des significations partagées. Ces savoirs sont l'aboutissement d'une confrontation entre l'ensemble des élèves pour construire un tableau de lexique dans

47. Ces procédés sont observés également dans des écrits d'élèves de lycée (Cariou, «Récit historique...», *op. cit.*).

48. Lev S. Vygotski, *Pensée et langage, op. cit.*, pp. 415-431.

un espace d'intersubjectivité<sup>49</sup>. Son élaboration favorise les représentations collectives productrices de relations d'analogie ou d'opposition, jusqu'à dépasser le sens commun, ce qui révèle l'entrée dans une pensée formelle<sup>50</sup>. La médiatisation de la pensée par le langage *y* favorise l'apprentissage de l'histoire. Lors de ces interactions entre pairs, un retour sur les documents dynamise le développement de ces notions. Dans les écrits porteurs de raisonnement par analogie, cette expérience du cours est reprise. Le texte de Loriana l'atteste puisqu'elle reprend une signification partagée à partir du lien entre son savoir du quotidien sur la guerre et le texte du prince syrien Ousama relatant un épisode de prière dans la mosquée al-Aqsa au XII<sup>e</sup> siècle. Quant à Juliette, c'est la correspondance entre Saladin et Richard Cœur de Lion qui est mise en contexte à partir du récit oral de l'enseignant sur l'évolution du statut de Jérusalem.

En définitive, une démarche heuristique de comparaison pour conceptualiser en histoire engage les élèves de cycle 3 dans une réflexion personnelle en mobilisant des connaissances disciplinaires. Les raisonnements se développent dans un mouvement qui s'articule sur une tension dynamique entre sens commun et sens scolaire. Par cette appropriation d'un mode de pensée de l'histoire en interprétant pour justifier ce qui lie ou différencie les points de vue, l'ensemble des élèves représenté par les écrits de Juliette et Loriana pensent l'histoire et contrôlent le sens commun<sup>51</sup>. Ils s'approprient donc le savoir en lien avec les finalités de la discipline.

49. Jerome S. Bruner, *L'éducation, entrée...*, *op. cit.*, pp. 76-80.

50. Jack Goody, *La raison graphique...*, *op. cit.*, pp. 182 et 212-213.

51. Charles Heimberg, *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2002, pp. 42-56.

## Le raisonnement en classe d'histoire de CM2

La conceptualisation des élèves repose sur la mise en œuvre de formes de raisonnement sur le contenu. Ce sont essentiellement des analogies explicatives, car la démarche de conceptualisation engagée produit des rapports de causalité. Deux catégories de raisonnement se distinguent dans le corpus, le raisonnement par analogie explicative tel que le définit Cariou<sup>52</sup>, et qui se rapproche de la métaphore proportionnelle<sup>53</sup>, et une forme d'analogie moins élaborée, le transfert homothétique. Si l'analogie permet de connaître un premier rapport inconnu par un transfert analogique des propriétés d'un second rapport connu, selon la formule *A est à B ce que C est à D*, le transfert homothétique permet de construire un concept à partir de deux rapports identiques en transférant les propriétés de ce rapport pour définir, par une image, les relations entre les deux entités de départ selon la formule *A est à B ce que C est à B'* caractéristique d'une homothétie.

### Un transfert homothétique

Loriana situe le conflit dans son système de pensée en utilisant le processus d'ancrage des représentations sociales<sup>54</sup>. Elle opère un tri pour ne retenir que les éléments nécessaires à la constitution de la représentation de la croisade *en guerre pour la religion*. Les informations retenues s'appuient sur une catégorie familière. Loriana concrétise les relations entre chrétiens et musulmans en leur attribuant un caractère affectif (*ami/ennemi, d'accord/pas d'accord*) à l'aide d'un vocabulaire familier qui accompagne sa compréhension par empathie.

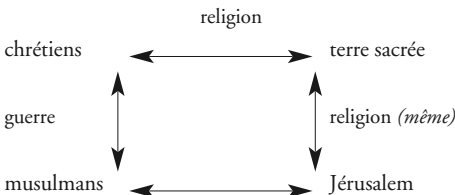
52. Didier Cariou, « La conceptualisation... », *op. cit.*, p. 61.

53. Paul Ricoeur, *La métaphore vive*, Paris : Seuil, 1975.

54. Serge Moscovici, *La psychanalyse...*, *op. cit.*, pp. 170-173.

Sa pensée binaire, caractéristique d'une pensée naturelle en mouvement, constitue l'axe de développement de son interprétation et de son explication historique.

Cette explication s'organise dans une configuration narrative proche de la mise en représentation des événements selon une triple *Mimesis*<sup>55</sup>. Elle répond à un *parce que* qui prend une valeur historique par le raisonnement engagé (5). Il s'agit d'un transfert homothétique, caractérisé par l'emploi de marqueurs de comparaison (*comme, même*) qui fonctionnent de manière causale pour expliquer ce qui fait de la croisade une guerre à caractère religieux (5). Lorianne développe une explication historique en remontant aux causes à partir de l'élément déclencheur du conflit. Elle procède par rétrodiction en attribuant le point de départ à l'appel d'Urbain II, en lui conférant un double attribut, celui d'expédition et celui de reconquête des terres sacrées (2). Son raisonnement favorise la construction d'une inférence autour de l'explication des rapports. L'introduction d'un troisième terme (*terre sacrée/Jérusalem*), repris pour faire progresser la cohésion thématique, dans le rapport entre deux éléments (*chrétiens/musulmans*), permet de dépasser la comparaison car il engage le raisonnement vers une analogie, étayé par des indicateurs (*mais, au contraire*) autour du transfert d'une image.



55. Paul Ricoeur, *Temps et Récit*, op. cit., pp. 105-162.

Le raisonnement de Lorianne favorise le passage du concept à la perception, à cette aptitude à parcourir un ensemble non organisé<sup>56</sup>. Son transfert homothétique est donc une analogie car l'élève opère un regroupement de concepts en négligeant certaines de leurs propriétés particulières. En effet, «l'analogie libère de la contrainte du donné mais élabore imparfaitement des catégories d'ensemble»<sup>57</sup>, provoquant ainsi une économie d'information. Chez Lorianne, cette économie d'information est matérialisée par une «aurore de parole»<sup>58</sup>, l'image transférée de la guerre pour la religion pour expliquer. Celle-ci est créée par la constitution d'un réseau conceptuel pour lier la religion (*le paradis, terre sacrée, Jérusalem, prier*) à la guerre (*croisade*). Ce réseau s'intègre dans une inférence explicative où se définissent les relations entre les entités. C'est donc avant tout leur rapprochement qui crée l'image car «la ressemblance est alors la catégorie logique correspondant à l'opération prédicative dans laquelle le rendre proche rencontre la résistance du être éloigné»<sup>59</sup>. Cette image correspond à une opération cognitive de transfert de signification non pas entre deux éléments, cette image ne prenant pas les contours d'une métaphore<sup>60</sup>, mais entre deux rapports pour définir leur identité commune, ce qui rapproche définitivement le transfert homothétique de l'analogie. Lorianne s'évertue à expliquer le sens du contenu de l'image créée, qui désigne ici un concept en histoire qui s'appuie sur ses savoirs quotidiens. Cette image constitue véritablement une heuristique de la pensée. Par cette interaction dynamique entre raisonnement et écriture en histoire, Lorianne se situe finalement dans une pensée réflexive et

56. Serge Moscovici, *La psychanalyse...*, op. cit., p. 56.

57. *Ibid.*, p. 265.

58. Paul Ricoeur, *La métaphore...*, op. cit., p. 272.

59. *Ibid.*, p. 249.

60. *Ibid.*, pp. 221-272.

mobilise différents modes de pensée. Elle se place dans un état de polyphasie cognitive en faisant coexister différentes formes de connaissances déterminées par leur contexte d'élaboration<sup>61</sup>. Pour planifier ses idées, Loriana procède par va et vient entre pensée sociale et mise à distance du savoir historique. Son texte s'organise autour d'une pratique d'écriture proche d'un bricolage intellectuel, qui l'aide pour mobiliser son propre code d'analyse et associer différentes sources d'informations pour faire progresser le thème.

### **Un raisonnement par analogie explicative**

Juliette construit un raisonnement par analogie pour élaborer une inférence explicative afin de comprendre pourquoi il y a des conflits entre chrétiens et musulmans. Elle procède à un rapprochement entre chrétiens et musulmans autour de leur rapport à un même objet. Le marqueur d'opposition *mais* organise dans son texte l'argumentation, en s'appuyant sur l'analogie *le tombeau du Christ est aux chrétiens ce que le lieu de la fin du voyage de Mahomet est aux musulmans*. Dans l'analogie de Juliette, il y a à la fois intériorisation du mot et extériorisation de la pensée. Le retour sur la pensée scientifique, à partir de la pensée sociale, s'opère par le langage écrit, car il constitue pour Juliette, là aussi, un moyen de bricoler son texte en empruntant aux documents historiques (l'appel d'Urbain II et la correspondance Saladin-Richard Cœur de Lion) et à l'expérience du cours.

Loriana produit une seconde analogie dans son texte, mieux maîtrisé à l'écrit, une analogie explicative sur la traduction entre

religion et savoir (9 à 13). Loriana ouvre son analogie par une ontisation des relations entre chrétiens et musulmans sur la question religieuse. Sa lecture de l'histoire selon le couple d'opposition *amitié/inimitié* interfère ici pour changer le rapport en le situant sur l'échange de savoirs par une relation de causalité, transférée sur la traduction. L'intention de Pierre le Vénérable pour traduire le Coran est perçue comme une restriction par rapport à l'explication causale établie. L'analogie n'est donc pas contrôlée, car Loriana s'appuie sur sa pensée sociale pour comprendre les finalités de la traduction du Coran.

### **Conclusion**

En classe d'histoire, le sens commun constitue un levier dans la construction du savoir historique. Ces constats pour le secondaire<sup>62</sup> sont également vérifiés pour l'école élémentaire. Les savoirs de *guerre pour la religion* et de *guerre pour un lieu sacré* illustrent l'interprétation des élèves et articulent la mise en discours des faits dans leur écrit. Les élèves de cycle 3 s'appuient sur ces concepts pour étayer leur raisonnement, jusqu'à agir comme l'historien qui doit produire du sens sur les intentions des personnages en rendant compte de leurs actions au travers des entités de premier ordre<sup>63</sup>. Parmi les raisonnements mis en œuvre, le transfert homothétique constitue une entrée dans l'analogie. Il traduit toutefois certaines difficultés pour mettre en texte à l'écrit les informations, notamment parce que les connaissances sont progressivement énoncées sans transformation du contenu. Si l'explication, qui repose sur une image entre les entités et sur un

61. Serge Moscovici, *La psychanalyse...*, op. cit., pp. 279-287.

62. Didier Cariou, « La conceptualisation... », op. cit. ; Marc Deleplace et Daniel Niclot, *L'apprentissage des concepts...*, op. cit.

63. Paul Ricœur, *Temps et Récit*, op. cit., pp. 339-362.

concept non verbalisé, est assurée à l'écrit, elle demeure ancrée dans une catégorie familière pour faire circuler le savoir de sens commun. Le transfert homothétique révèle finalement un état actuel de développement de la pensée historique en situation d'écriture chez les élèves de cycle 3.

L'écriture d'un texte en histoire pour construire le sens de l'altérité a une fonction heuristique, car cette situation offre aux élèves un retour réflexif pour construire le savoir historique. En confrontant des points de vue différents de sociétés du passé dans une

démarche comparatiste, les élèves de cycle 3 saisissent le sens des repères historiques dans leur pluralité à partir de leur pensée sociale, et donc de leur expérience quotidienne. Leurs inférences s'articulent sur les catégories de questionnement de Koselleck, une grille qui offre, comme Heimberg l'a initiée<sup>64</sup>, une lecture de l'histoire particulièrement stimulante pour la didactique de l'histoire. Des perspectives s'ouvrent donc dans l'approche des processus cognitifs mobilisés par les élèves en situation d'écrire pour apprendre et penser en histoire à l'école élémentaire. ♦

64. Charles Heimberg, *L'Histoire à l'école...*, *op. cit.*

**Le cartable de Clio**

**La citoyenneté à l'école**



# Apprendre l'histoire pour comprendre et vivre la diversité culturelle

## Quelques propos pour ouvrir les débats

François Audigier, Université de Genève

Ce texte a été écrit à la demande du Secrétariat du Conseil de l'Europe pour être distribué et présenté lors d'un symposium tenu à Strasbourg les 29 et 30 octobre 2007 dans le cadre du projet: «L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire».

Au même titre que le texte publié dans le numéro 7 (2007) du *Cartable de Clio* sur «L'histoire et l'éducation à la citoyenneté», son but est de mettre en évidence certains thèmes qu'il convient d'approfondir, voire de reprendre à nouveaux frais, quant aux relations entre l'histoire enseignée et l'altérité, l'histoire et la diversité culturelle, et de mettre en débat ces thèmes. J'espère que quelques lecteurs s'empareront de ces difficiles et délicates questions et proposeront leurs points de vue pour un prochain numéro du *Cartable*. Sans sombrer dans un pessimisme quelconque, le souci qui m'a habité lorsque j'ai rédigé ce texte est à la fois celui d'un appel à une rigueur intellectuelle, mais aussi sociale et éthique, à la hauteur des enjeux, et celui d'une crainte, voire d'une colère, à l'encontre de trop de discours qui, au nom des bons sentiments, de valeurs aussi molles que vagues, nous font reculer sans cesse sur l'essentiel. Quel est cet essentiel me dira-t-on? Je laisse le lecteur découvrir dans

ces pages ce qui, de mon point de vue, compose cet essentiel et ne peux que réitérer mon appel à des contributions pour un prochain numéro.

### Ouvrir un débat sur les relations histoire enseignée et diversité culturelle

Après un peu plus d'une année d'existence, le projet «L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire» se poursuit par un symposium ayant pour titre «Apprendre l'histoire pour comprendre et vivre la diversité culturelle». Pour cette intervention qui prend place au début de cette manifestation, je me centrerai sur les deux premiers objectifs annoncés, à savoir:

- mettre en évidence les lignes essentielles des stratégies globales d'apprentissage de l'histoire dans une société multiculturelle;
- identifier et clarifier les concepts clés liés au développement du dialogue interculturel et dans le cadre de l'apprentissage de l'histoire.

Autour de ces deux objectifs, je présenterai quelques réflexions concernant trois des quatre thèmes de travail qui ont été identifiés et qui doivent faire l'objet de nos



discussions, que ce soit en plénière ou en groupes de travail. Je laisserai ainsi de côté ce qui concerne « synergie et stratégie au niveau local ». Pour les autres, je le ferai avec prudence et encore plus avec modestie, très conscient de ne les aborder que de façon très limitée. D'une part, deux séminaires d'experts en ont déjà commencé le défrichage, d'autre part, il s'agit de thèmes dont la complexité est telle que toute tentative de les traiter ne peut être que provisoire et limitée. Les quelques propos qui suivent sont donc avant tout des ouvertures et des propositions pour nos débats.

Dans un premier temps, je reviens sur les documents qui ont déjà été diffusés dans le cadre de ce projet. On y relève d'importantes réflexions qui devraient nous être constamment présentes à l'esprit. Ces réflexions sont autant d'idées fortes qui précisent les objectifs et thèmes de ce symposium. Parmi ces réflexions, je retiens quelques exemples que je rappelle rapidement et prolonge à ma façon :

- ce ne sont pas des cultures qui se rencontrent mais des individus. Inséré dans une culture, aucun individu ne porte à lui seul l'ensemble d'une culture. Dès lors, la culture ne doit pas donner lieu à une « assignation à résidence ». Chacun est libre, devrait être libre, de changer d'appartenance. Nos appartenances sont diverses et mobiles;
- toutes les cultures doivent être considérées d'un point de vue dynamique. Aucune culture n'est stable, aucune culture n'est fermée. Toutes les cultures se modifient, sont en contact avec d'autres cultures. Plus exactement les individus sont mobiles, échangés, se rencontrent, et par là même font évoluer leur vision du monde, leurs manières d'être, etc., et contribuent ainsi à la dynamique de leur culture que l'on pourrait appeler collective. Dans une classe où sont rassemblés des élèves dits de cultures différentes, ce sont

des élèves qui se rencontrent, qui travaillent ensemble, qui échantent..., ce ne sont pas des cultures;

- nommer et désigner les cultures, diviser le monde et les appartenances en cultures, et classer ainsi les humains sont des opérations délicates et qui reposent sur des choix. Ainsi distinguer une culture européenne et une culture musulmane est une opération risquée et ambiguë car la première se définit comme relative à un espace, la seconde comme relative à une religion. Or, il y a pluralité de religions dans l'espace européen, sans oublier celles et ceux de nos contemporains qui n'appartiennent pas à une religion; il y a des musulmans dans cet espace. D'un autre côté, dans l'espace désigné le plus souvent comme musulman, depuis le nord de l'Afrique jusqu'au Pakistan et au-delà, il y a des individus qui professent d'autres religions, voire aucune religion;
- quelles que soient les orientations de certaines approches, il nous faut veiller à ne pas réduire une culture à une religion;
- le rappel des droits de l'homme implique, d'une certaine manière, que les actes des personnes et certains aspects des différentes cultures soient « évalués » du point de vue des valeurs qui fondent ces droits de l'homme. Ainsi, en référence à l'article premier de la Déclaration universelle, l'affirmation de l'égalité des hommes (au sens d'humains) et son corollaire l'égalité des droits, sont des principes qui peuvent se présenter comme opposables à tel ou tel coutume, telle ou telle loi dans une culture donnée. Il est bien entendu que cette opposabilité s'étend à toutes les cultures ici et ailleurs;
- la prise en compte et l'étude des situations conflictuelles est une dimension indispensable du projet. L'histoire enseignée ne doit pas s'intéresser uniquement aux contacts, aux relations, aux échanges pacifiques entre cultures et civilisations. Les conflits, la violence, les

rapports de force... appartiennent à notre histoire, à nos histoires, à toutes nos sociétés. La compétition et la concurrence, si souvent mises en avant aujourd'hui, sont aussi des sources de violences et de conflits;

- le contexte de la mondialisation, dont l'importance est affirmée par le projet, soulève de manière plus générale la question des échelles d'analyse, de la délimitation des « nous » et des « autres ». Cette délimitation se modifie au cours du temps. Aucune culture, aucun groupe, aucune communauté... n'est stable au cours du temps. L'enseignement de l'histoire est ainsi invitée à mettre en relation le local et des échelles plus vastes qui vont du régional au mondial, en passant par le national mais aussi par d'autres constructions. Les échelles ne sont pas seulement spatiales mais également temporelles et sociales. Par échelles temporelles, on entendra ce que les historiens construisent dans leurs travaux, des temps de durées variables, des périodisations. Par échelles sociales, on entendra les manières de distinguer, dans une société donnée, divers groupes selon divers critères, non seulement culturels ou religieux, mais également sociaux, économiques, juridiques ou encore politiques;
- ...

Je suspends ici ces rappels et commentaires pour esquisser quelques réflexions plus directement liées aux objectifs et thèmes de ces deux journées. Elles se présentent souvent sous forme de questions.

### **Quelques concepts clés**

Il est ici difficile de choisir. J'en retiens quatre, particulièrement importants, en les faisant le plus souvent fonctionner en couple avec un ou d'autres concepts.

### **Altérité/identité**

Un des axes du projet est l'ouverture à l'autre, aux autres, à l'altérité. Or, cette ouverture ainsi que l'altérité se pensent et se construisent en relation avec l'identité. Altérité et identité posent la question des délimitations et des relations entre « je », « nous » et « eux ». L'identité se construit dans trois dimensions :

- une identité narrative, autrement dit la capacité de chacun à vivre, à comprendre et à dire sa vie comme un récit, à se raconter. Et comme nous sommes des êtres humains sociaux, en relation avec d'autres, l'identité narrative a aussi une dimension collective. Une forme particulière d'identité narrative collective, celle qui est liée à l'appartenance de chacun à une communauté politique, est prise en charge par l'histoire et son enseignement;
- une identité territoriale, autrement dit le fait que notre existence matérielle et symbolique se déroule dans un espace, dans des espaces, à commencer par notre environnement le plus immédiat. De nouveau, cette dimension a un aspect collectif, souvent pris en charge, au moins dans l'enseignement, par la géographie. Rappelons que toute histoire est aussi spatiale, toute culture a aussi une dimension spatiale qui est bien plus que la seule délimitation d'un espace d'appartenance;
- une identité pragmatique, autrement dit une identité liée à nos actes, à nos manières de faire et de produire. Moins souvent considérée en tant que telle, elle est aussi présente dans l'enseignement de l'histoire, ne serait-ce que parce que celle-ci étudie, construit et raconte des actions humaines.

### **Mémoire/histoire**

L'histoire dans sa version scientifique et l'enseignement de l'histoire sont très fortement concernés par la question de la

mémoire, des mémoires. Celle-ci s'impose comme une question publique importante en relation avec celle des identités. Il est donc important de rappeler que l'histoire et la mémoire sont deux approches, deux constructions et deux rapports différents avec le passé, les passés. L'histoire se veut construction critique et distanciée, raisonnée et rigoureuse, même si elle prend aussi appui sur la diversité des points de vue, des regards. La mémoire est plus directement affective, peu distanciée, liée à l'affirmation identitaire, etc. Elle s'impose aussi comme un objet d'histoire et donc comme devant être soumise à l'examen critique. La pluralité des mémoires dans nos sociétés n'est pas identique à la pluralité des histoires.

### **Passés/présents/futurs**

L'histoire a pour objet la connaissance des sociétés passées, en mettant en avant des problématiques comme celle du couple changement/permanence. Elle est aussi liée aux questions du présent, aux questions que le présent pose au passé. Elle ouvre aussi vers le futur avec cette interrogation renouvelée autour de la continuité ou de la discontinuité, de la reproduction ou de l'invention. Le pluriel, marqué par le S en français, mis aux trois termes présents, passés, futurs dit la diversité de ces trois temps, autrement dit la diversité des situations, des cultures, des sociétés. Les relations entre ces trois temps interrogent le rôle de l'histoire et de son enseignement sur de nombreux plans. J'en retiens deux :

- la question des « origines ». La mise en avant des origines de tel ou tel groupe humain, de ses coutumes, de son territoire, etc., peut-elle être utilisée comme un moyen de légitimer des demandes et revendications du présent ?
- l'exemplarité des situations du passé. Un

des buts souvent attribué à l'histoire est de proposer des exemples d'actions humaines, de comportements, à suivre ou à ne pas suivre. Enseigner les relations et les coopérations entre des humains de cultures différentes autrefois, ouvre-t-il à des relations et des coopérations aujourd'hui ? Enseigner les drames et les crimes d'autrefois contribue-t-il à éviter ceux d'aujourd'hui ?

### **Reconnaissance/déni**

Une des raisons de l'appel à une histoire différente, à une histoire renouvelée qui fasse place à la diversité est celle d'une demande, d'un désir de reconnaissance. Dès lors qu'une partie de l'identité est narrative, la reconnaissance de soi et de ses appartenances est liée à la reconnaissance de ce qui est pensé et présenté comme l'histoire collective dans laquelle le sujet s'inscrit. Cette demande est aussi liée au déni économique et social, voire politique, dans lequel sont ou se vivent certains groupes. Dès lors, la question de la place et du rôle possible de l'enseignement de l'histoire ne doit pas faire oublier que ce déni est contemporain, qu'il est d'aujourd'hui. La reconnaissance passe alors au moins autant par une lutte contre ces dénés économiques et sociaux que par la prise en compte, par l'enseignement, d'une histoire qui est pensée comme une composante de son identité.

### **Enseigner/apprendre**

Ce thème mériterait à lui seul de longs développements. Je me limite ici à rappeler qu'enseigner n'est pas le symétrique d'apprendre. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un enseignant enseigne que les élèves apprennent. L'apprentissage est une construction du sujet élève ; il est placé sous sa responsabilité. Le rôle de l'enseignant est de mettre en place des situations qui permettent

aux élèves de construire des savoirs, des savoir-faire, des attitudes qui sont celles attendues par le projet pédagogique. Enfin, la plupart des travaux récents sur les apprentissages insistent sur la nécessaire diversité des situations à mettre en œuvre en classe. Cette diversité dépend de nombreux facteurs, de l'âge des élèves aux intentions d'apprentissage. Il n'y a donc pas de « bonnes pratiques » aisément transférables comme une recette de cuisine.

### **Tous les acteurs**

L'enseignement de l'histoire à l'école, tel qu'il se donne dans le quotidien des classes habituelles, n'est pas le seul moment, ni le seul moyen par lequel les élèves entrent en relation avec le passé, l'étudient, le comprennent. D'autres moyens sont utiles et pertinents, les musées et leurs expositions, les documentaires audiovisuels, les visites de lieux intéressants, etc. Ces approches doivent être mises en œuvre en collaboration entre les enseignants et les personnes qui sont attachées aux musées ou à ces lieux. Il est indispensable de rappeler que l'école obligatoire, et donc la formation historique de l'élève, dure le plus souvent autour de neuf ans. Cette formation doit donc être considérée dans la durée et sous l'idée d'une progression, d'un approfondissement. Par rapport à des expériences extérieures à la classe, il faut rappeler que celle-ci est le lieu nécessaire où les apprentissages sont clairement identifiés, où la réflexion et la construction de l'esprit critique peuvent être menées de façon suffisamment systématique pour ne pas rester trop éphémère, où l'enseignement vise une continuité et une complémentarité. Il y aurait une très grande illusion à croire que l'on peut construire un enseignement qui collerait à la vie.

### **Pour ne pas terminer**

Pour clore ces quelques pages je formule à nouveau un rappel : l'histoire dans sa version scientifique a pour horizon une exigence de vérité. Si dans un même mouvement, elle reconnaît qu'elle s'énonce toujours « d'un certain point de vue » et qu'elle est donc par là même diverse, elle prétend conserver son indépendance par rapport à tout projet d'embrigadement politique. L'enseignement de l'histoire n'est pas dans la même position. Tout projet d'enseignement est par nature un projet politique au sens où il a pour finalité la formation d'un être humain vivant en société, en principe un citoyen démocrate, pour ce qui concerne les États membres du Conseil de l'Europe. Cet aspect de l'enseignement de l'histoire est ici pleinement présent ; il convient donc de le réfléchir comme tel.

Enfin, notre interrogation peut aussi être formulée de la façon suivante :

*De quelle(s) histoire(s), de quels récits, avons-nous besoin pour vivre ensemble ? Et vivre ensemble pour faire quoi et comment ?* ♦

# Origine de soi, origine de l'autre Concepts, récits et usage public<sup>1</sup>

Antonio Brusa, Universités de Bari et Pavie

L'excommunication des origines remonte au temps de la Seconde Guerre mondiale, grâce à l'œuvre de l'un des médiévistes les plus renommés du siècle passé, Marc Bloch. Le mythe des origines, l'inutile mythe des origines : c'est ce que proclame ce véritable *Évangile* méthodologique du XX<sup>e</sup> siècle qu'est l'*Apologie pour l'histoire*<sup>2</sup>.

La mise au ban de ce terme ne signifie pas seulement la prise de conscience de la part d'un grand scientifique de l'inutilité et du préjudice social et humain de ce type de recherche : il s'agissait à ses yeux d'une évidence fulgurante puisqu'il développait ses réflexions alors que faisait rage un conflit conduit en grande partie au nom des origines (raciales, ethniques, de civilisation). Cependant, le fait qu'il s'agisse justement d'un « mythe » nous montre l'impuissance de la dénonciation de l'historien. Les mythes n'ont en effet pas besoin de raison, nous le savons.

Ils jouissent d'une vie propre, en dépit de tous les démentis, parce qu'ils se nourrissent de l'espérance, des rêves et des peurs des gens. Eric Hobsbawm l'a mis en évidence de manière magistrale en nous racontant comment ont été inventées les traditions de nos Temps modernes<sup>3</sup>, et en nous montrant comment elles se sont développées et diffusées, indépendamment du fait que le processus d'invention, la fabrication du mythe, se manifeste sous les yeux de chacun (un célèbre homme politique italien n'a-t-il pas pris l'habitude de remplir un flacon d'eau à la source d'un fleuve devenu sacré pour l'occasion?<sup>4</sup>).

Il n'est donc pas vraiment surprenant que le mythe de l'origine se soit diffusé, imperméable au *J'accuse* de l'historien, qu'il ait occupé chaque recoin de nos sociétés : le commerce, le tourisme et la production (combien d'« origines contrôlées » trouve-t-on dans nos supermarchés). Pire encore, il est devenu un argument fondamental de la politique, même internationale, au point qu'un bon

1. Ce texte est déjà paru en italien dans Arnaldo Cecchini et Elena Musci (dir.), *Differenti? È indifferente. Capire l'importanza delle differenze culturali e fare in modo che non ci importi*, Molfetta: la Meridiana, 2008, pp. 75-83. Nous remercions l'auteur de nous avoir permis de le publier en français.

2. Marc Bloch, « Apologie pour l'histoire ou le Métier d'historien », in *L'histoire, la guerre, la Résistance*, Paris: Gallimard, 2006.

3. Eric J. Hobsbawm et Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris: Éditions Amsterdam, tr. fr., 2006.

4. Il s'agit d'Umberto Bossi, le leader de la Ligue du Nord, qui, chaque année, prélève rituellement un flacon d'eau à la source du Pô pour mettre en scène le mythe de l'origine padane.

nombre de querelles, sinon de guerres, récentes, ont été menées sous le prétexte d'origines à défendre ou à récupérer.

Mais le terme « origine » n'est pas unique. Il fait partie d'un groupe de nombreux mots que l'on peut relier à une réflexion de Walter Pohl<sup>5</sup>, un autre médiéviste, autrichien cette fois, qui s'est risqué à analyser des origines parmi les plus dangereuses, celles des ethnies ou des peuples européens. Les historiens ont longuement utilisé ces mots dans leurs travaux, mais aujourd'hui, compte tenu de leur usage public, ils ont fini par révéler un potentiel inattendu, mais puissant, de dangerosité. Ce sont donc des mots, insiste Pohl, que les historiens ont le devoir de réexaminer, et de considérer avec un sens critique.

Beaucoup d'entre eux se trouvent dans un dictionnaire critique dirigé par Nicolas Pethes et Jens Ruchatz<sup>6</sup> qui a le mérite de les présenter à la fois à travers leurs définitions respectives et sous l'angle de leurs relations réciproques. En effet, ce ne sont pas des mots détachés et ils semblent au contraire faire partie d'un discours plus général : sources, racines, tradition, traces, héritage, généalogie, patrimoine, canon, mémoire (dans toutes ses variantes : collective, commune, nationale, culturelle).

Ces mots désignent tous des éléments fondamentaux, autant de l'histoire que de l'histoire enseignée et, plus récemment, de son usage public.

Beaucoup d'entre eux sont en réalité des métaphores. Insoupçonnables métaphores. Il n'existe pas une source de l'histoire au sens d'une eau de source d'où naîtraient des faits et des informations à leur propos. C'est bien sûr une métaphore, inventée par la grande

philologie allemande. De même, nous pourrions creuser inlassablement, mais nous ne trouverions jamais des racines matérielles des sociétés actuelles. Goytisolo nous rappelle une observation aussi évidente qu'oubliée : les hommes marchent, ils ne peuvent pas avoir de racines. Voilà qui est d'une grande évidence, mais qui mérite quand même réflexion : les journaux, les débats politiques, les documents européens sont en effet remplis de racines et de sources. Les coalitions politiques internationales se construisent sur la base d'un panel de racines opposées dont des intellectuels, des laïques et des religieux ne craignent pas de revendiquer le caractère naturel en engageant leur propre crédibilité.

Des règles très raffinées ont été élaborées pendant des milliers d'années pour rendre concrète et efficace la transmission de la propriété d'une génération à la suivante. Qui-conque a eu à affronter un problème de succession en connaît la force exténuante. Et cela devrait clairement nous alerter sur le caractère « artificiel » de ce rapport entre générations concrètes. Mais cela ne trouble guère les propriétaires de ces patrimoines nationaux, citoyens et culturels continentaux. Personne ne réfléchit à un problème pourtant évident : quelles sont donc les règles du passage du patrimoine héréditaire des Romains jusqu'à nous ? Qui décide de qui est le légitime héritier d'un empire, d'une culture, d'un grand personnage du passé ? Et, par conséquent, comment fait-on pour l'inventorier dans notre propre « patrimoine » ?

Des métaphores sont donc utilisées depuis longtemps par les historiens pour leur incontournable commodité. Nous en avons besoin pour démêler et décrire la complexité des rapports entre les hommes de notre temps, et entre eux et ceux de tous les passés avec lesquels ils se trouvent inextricablement entrelacés. Les historiens, comme le disent désormais couramment les textes de

5. Walter Pohl, *Le origini etniche dell'Europa. Barbari e Romani tra antichità e medioevo*, tr. it., Rome : Viella, 2000.

6. Nicolas Pethes et Jens Ruchatz, *Dizionario della memoria e del ricordo*, tr. it., Milan : Bruno Mondadori, 2002.

méthodologie, les utilisent de manière « analytique ». Ce qui signifie qu'ils ne convoquent ces métaphores que dans la mesure où elles sont utiles à leurs recherches. Ils en délimitent la signification. Et cela dure depuis tellement longtemps, c'est tellement habituel, qu'ils n'y font plus attention.

Même au niveau de la circulation sociale des connaissances, plus personne ne fait vraiment attention au fait qu'il s'agit de métaphores. Ces concepts sont référés à des entités réelles, effectives, existantes. Ce sont des métaphores essentialisées, comme on dit (ici aussi assez communément dans la littérature historique et anthropologique). Avec ce processus de réification, la généalogie historique devient effectivement la lignée de sang dont nous descendons. Et de cette conviction découlent d'autres corollaires : du moment que les racines végétales portent une sève nécessaire et vitale, nous pensons que les racines historiques en font de même pour nos sociétés ; et comme nous pouvons nous abreuver concrètement aux sources, nous pensons pouvoir restaurer l'esprit et la cohésion politique, en imaginant de retourner aux origines de notre culture, de notre peuple, de notre communauté.

Cette gigantesque déformation conceptuelle, bien que très répandue, n'en constitue pas moins une erreur cognitive. Elle a une portée sociale et un effet dans des discussions politiques et quotidiennes qui sont décisives. Qui serait donc assez stupide ou criminel pour s'en prendre aux racines de son propre arbre, pour dessécher sa propre source, pour dilapider son propre patrimoine ou se le laisser voler ? L'essentialisation implique en soi dans le débat politique une réponse préétablie à une énorme quantité de questions posées dans notre vie quotidienne. Elle rend naturellement évident ce qui n'est qu'un point de vue sur le monde et sur le rapport aux autres, et met ainsi sur la défensive ceux qui voient les choses différemment.

C'est en réalité une entreprise bien ardue que de défendre l'idée que nous ne devrions pas craindre que quelqu'un infecte nos racines, pollue l'eau pure de nos sources ou s'empare abusivement de notre patrimoine. C'est un peu comme une course handicap. La discussion est engagée avec un désavantage de départ face à des adversaires qui ont apparemment pour eux l'évidence, la clarté et la simplicité.

La bataille contre l'essentialisation est de celle où l'on s'essouffle. Un peu comme aux Thermopyles, elle nous expose au danger d'être touchés de dos, comme par trahison. Un anthropologue français, Jean-Loup Amselle<sup>7</sup>, nous met en garde en nous montrant les effets sociaux imprévus de l'un des termes les plus courants et les plus dangereux qui soient en matière d'essentialisation : la culture.

Qu'y a-t-il de plus abstrait, de plus impalpable, de moins séparable, de plus difficile à circonscrire dans des confins que cet extraordinaire produit de l'activité humaine ? L'essentialisation accomplit ce miracle : elle entoure les cultures d'une sorte de peau ; elle les transforme en entités visibles, comme une nation sur une carte de géographie. Elle divise et sépare les cultures. Elle les rend identifiables. Elle nous les fait voir, aimer. Elle rend inévitablement rhétorique la question de savoir s'il faut ou non sauver une culture, la préserver, l'empêcher de s'éteindre ou d'être écrasée, comme les pandas. Mais derrière cet écologisme culturel qui paraît si innocent, qui va avoir la hardiesse de défendre la nécessité de l'échange et de l'ouverture, d'oser mettre en garde contre les fermetures ? En somme, cela pourrait être le professeur, l'intellectuel ou le prêtre dont on dit, s'il se prétend

7. Jean-Loup Amselle, *Logiques métisses*, Paris : Payot, 1999 ; *id.*, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris : Flammarion, 2001.

ouverts aux autres, qu'il « soutient le métissage ». Ce qui serait le cas s'il existait des cultures pures et que nous devions (mais, pouvons-nous vraiment dire « nous » ?) défendre le droit inouï de les mélanger. Mais voilà le piège : pendant que nous défendons un droit qui nous paraît juste, nous sommes contraints d'affirmer comme réalité ce qui n'est jamais qu'une déformation conceptuelle.

Cette erreur cognitive sociale alimente et suggère des comportements, des attitudes et des discours qui sont désastreux.

Mais il y a encore autre chose derrière ce succès conceptuel que nous pouvons froidement définir sur le plan cognitif. Il s'agit d'un besoin de sécurité et de tranquillité. Le besoin d'une certitude de valeurs et de fondements. C'est d'une manière insoutenable que le présent paraît complexe et compliqué. Et le recours au passé se profile ainsi comme la recherche d'un temps où tout était plus simple, linéaire, visible. Voilà la pureté des sources, la vérité des racines. Mais voilà aussi, encore une fois, la distorsion de l'histoire : parce que nous pouvons aller dans le passé tant que nous voulons, nous y trouverons sans cesse une complexité comparable à celle du monde actuel. Voire une complexité rendue encore plus insoutenable par la difficulté

de lecture et d'interprétation des traces toujours plus rares et difficiles à interpréter dont nous disposons au fur et à mesure que nous nous approchons de nos origines supposées.

Si nous devions vraiment parler de sources et d'aqueducs, ils ressembleraient de fait bien davantage à des ouvrages de distillation, ceux qui recueillent la rosée et les gouttes, autour desquels on découvre au hasard un tout petit ruisseau, mais sans jamais comprendre d'où il vient ; ou alors, si l'on devait parler de racines, celles-ci ressembleraient à celles qui, du baobab ou de la réglisse, se ramifient sur des kilomètres dans le sous-sol et n'ont pas nécessairement la forme d'une carotte qui s'enfoncerait perpendiculairement sous nos pieds.

Là encore, Marc Bloch avait raison. Nous sommes davantage les fils du présent que du passé, avertissait-il. Notamment parce qu'aujourd'hui, nous devons dire le passé dans sa complexité et son caractère indicible, et parce qu'il ressemble beaucoup à notre présent. Il ne peut donc, il ne doit pas, être considéré comme une échappatoire pour ceux qui en ont peur ou qui, plus simplement, ne veulent pas en débattre. ♦

Traduction de Charles Heimberg



Concepts	Définitions spontanées	Éléments de problématisation	Autres considérations autour de l'application de ces concepts, en particulier dans le contexte européen
Identité	<p>Ensemble des caractères qui identifient un sujet et le rendent différent des autres. L'identité est perçue comme une image cristalline et cristallisée, à préserver des contaminations.</p> <p>Dans le contexte de la vulgate actuelle sur la mondialisation, l'identité est considérée comme un instrument indispensable pour pouvoir être reconnu.</p>	<p>Les caractères de l'identité n'appartiennent pas à un sujet en tant que tels, mais découlent d'accords entre les sujets d'un groupe. Ils dépendent dans une large mesure des rôles que le sujet assume au sein d'un groupe et de l'image que «les autres se forgent de toi». Plutôt que d'une seule identité, on parle plus volontiers aujourd'hui d'«identité plurielle» dont le sujet se sert en fonction des situations.</p> <p>Actuellement, le thème de l'identité est l'objet de grosses batailles, politiques et culturelles, dès lors que les États et des groupes de pression tentent de s'imposer en tant que «sujets conférant des identités».</p>	<p>Le thème de l'identité est typique des sociétés du XX<sup>e</sup> siècle (et post).</p> <p>Dans les sociétés prémodernes, on pouvait supposer l'existence de sujets «mono-identitaires»: le paysan, le prêtre, le marchand. Aujourd'hui, en revanche, la complexité sociale impose des identités diverses et multiples. C'est pourquoi elle crée un problème de «gouvernance de ces identités» qui doit être affronté et résolu par les individus. Ceux-ci doivent donc être outillés et «fortifiés» dans leur capacité de jugement pour pouvoir affronter cette tâche avec succès: ce qui pourrait être l'objectif d'une (nouvelle) didactique européenne. La stratégie scolaire nationale (traditionnelle) cherchait au contraire à attribuer aux élèves une identité d'abord nationale. Mais attribuer une identité serait une manière de fuir devant la difficulté au lieu d'ébaucher des moyens de la dépasser (en formant justement des sujets capables de construire leur propre identité ou de gérer leurs multiples identités).</p>
Héritage, patrimoine	<p>Éléments culturels, économiques, environnementaux, artistiques, etc., que les générations passées transmettent à celles du présent et de l'avenir. Le patrimoine, en particulier, constitue une richesse tangible et économiquement efficace, propre à une nation.</p>	<p>Les traits culturels du passé sont choisis – de cas en cas – par les générations précédentes. Les sociétés interviennent sans cesse sur leur environnement (culturel et naturel) et le modifient en décidant chaque fois des changements et des permanences.</p> <p>Cela est d'autant plus vrai que nous, les modernes, avons justement conçu les notions de patrimoine et d'héritéité (comme caractéristiques d'une société et non pas, comme dans le passé, essentiellement individuelles et en particulier seigneuriales).</p>	<p>L'idée que les citoyens européens ont d'eux-mêmes, de leur rôle dans le monde et de leur avenir est fondamentale pour l'identification du patrimoine.</p> <p>Il faut en outre tenir compte du fait qu'il est pratiquement impossible d'imaginer un patrimoine appartenant exclusivement à un seul groupe humain, sans être aussi revendiqué (pour sa jouissance comme pour sa tutelle) par tous les autres.</p> <p>C'est pourquoi, d'une part, ces concepts sont reliés à la société-monde complexe (nous et les autres); et, de l'autre, ils introduisent un concept de responsabilité inédit, au caractère beaucoup plus obligatoire que dans le passé du moment que le devoir de sauvegarder le patrimoine découle aussi de nos devoirs envers les autres.</p> <p>De la même manière, chacun de nous est intéressé à la gestion et à la sauvegarde du patrimoine mondial tout entier.</p>
Culture	<p>Ensembles des caractéristiques cognitives et comportementales d'un groupe humain, d'un peuple, etc.</p>		

Concepts	Définitions spontanées	Éléments de problématisation	Autres considérations autour de l'application de ces concepts, en particulier dans le contexte européen
Culture	<p>Il est nécessaire de préserver les milliers de cultures existantes dans le monde en empêchant leur contamination.</p> <p>La mondialisation culturelle est un puissant ennemi de la survie des cultures particulières.</p>	<p>Une culture n'est jamais un ensemble fermé et impénétrable. En outre, elle ne saurait être «essentialisée» puisqu'elle est composée d'éléments abstraits.</p> <p>Les cultures sont toujours fluides et modifiables.</p> <p>Toutes les cultures changent avec le temps. Cela arrive aussi aux cultures contemporaines dont la modification permanente – en relation avec tout ce qui arrive, y compris la mondialisation – est la condition de leur survie.</p> <p>Les seules cultures qui ne changent plus sont celles qui appartiennent aux sociétés du passé.</p>	<p>De fait, la question de la culture européenne se pose en premier lieu comme étant délicieusement «interculturelle»: elle se formera justement à partir des interactions entre individus, institutions culturelles et travail commun de sociétés qui n'avaient pas vécu séparément jusqu'à une période récente.</p> <p>Des processus interculturels marquent donc les écoles européennes dans leurs rapports internes même que ce soit dans les rapports entre Européens et extra-Européens.</p> <p>Une éventuelle «culture européenne», rien que par le fait d'être proposée et recherchée, devra ainsi exclure pour longtemps toute hypothèse de cristallisation ou d'essentialisation.</p>
Ethnie, peuple, nation, race	<p>Groupes humains caractérisés par une communauté d'éléments biologiques, culturels, spatiaux, etc.</p>	<p>Il est impossible de définir les traits spécifiques d'une ethnie (ou d'une nation, ou d'un peuple) dans la mesure où les différences internes entre individus du groupe en question sont plus marquées que celles qui les séparent d'autres groupes.</p> <p>La recherche a mis en lumière le caractère volontaire et de choix individuel de la formation des nations et des États.</p>	<p>La définition de l'ensemble des citoyens de l'Union européenne se présente historiquement comme une recherche explicite de traits communs, et ne peut donc se soustraire au jugement politique sur le rôle que l'UE entend assumer dans le monde. Un jugement qui, en démocratie, ne peut qu'appartenir à l'individu. Dans ce processus de choix très délicat, l'école se doit d'abord de remettre en question – comme non motivée et hors de propos – la tentative de définir les populations européennes selon des critères ethniques ou nationaux. Elle doit au contraire inciter chaque sujet à assumer ses responsabilités.</p>
Tradition	<p>Ensemble complexe de normes, de comportements, de connaissances qui sont transmis par les générations passées et caractérisés par leur permanence dans le temps.</p> <p>Les traditions présentent un caractère naturel et spontané.</p> <p>Leur vérité consiste à prétendre refléter les caractères profonds d'un peuple.</p>	<p>L'affirmation de traditions immuables relève d'un stéréotype. Ces traditions se créent, et se modifient aussi, de manière très rapide. Du moment qu'il est perçu comme traditionnel, un comportement est toujours imaginé comme remontant à des temps très anciens, même s'il est très récent.</p> <p>La plupart des traditions, perçues aujourd'hui comme «populaires», sont en réalité le fruit de la construction</p>	<p>Au cours du «long XIX<sup>e</sup> siècle», on pouvait parler (en bien ou en mal) de transmission de la tradition: celle qui s'était justement formée par le processus de constitution des nations. Mais les nouveautés introduites dans l'histoire mondiale par les bouleversements de la fin du XX<sup>e</sup> siècle sont telles qu'elles nous imposent – bien davantage que cette transmission de la tradition dont on peut douter de l'efficacité dans un tel contexte – la recherche d'une nouvelle tradition à transmettre aux générations futures.</p>

Concepts	Définitions spontanées	Éléments de problématisation	Autres considérations autour de l'application de ces concepts, en particulier dans le contexte européen
Tradition		des nations mise en place en Europe dès la fin du XVIII <sup>e</sup> siècle.	En somme, alors que dans le passé, les anciens étaient légitimés par la transmission de ce qu'ils possédaient (la tradition, justement), aujourd'hui, jeunes et anciens sont privés dans les faits de traditions efficaces.
Origines, mythes fondateurs	Moments réels ou imaginaires au cours desquels commencent la vie et l'histoire d'un groupe humain.	L'histoire étant un processus et une construction, il est impossible d'identifier avec précision une quelconque origine d'un quelconque phénomène historique et social.	L'un des objectifs fondamentaux du processus d'apprentissage de l'histoire, aujourd'hui, est justement la capacité de distinguer l'usage scientifique et l'histoire de ses usages politiques, parmi lesquels en particulier son usage mythopoétique
Racines	Lieu ou moment qui ont vu commencer effectivement la vie ou l'histoire d'un groupe humain.	Il s'agit d'une puissante métaphore, qui s'oppose parfois à sa référence (la tradition culturelle), en l'essentialisant.  Après la leçon de Michel Foucault, il est devenu impossible de penser aux racines sans penser en même temps à la manière dont elles sont structurées et organisées dans le sol.	Pour autant qu'il soit justifié d'utiliser la métaphore de « racines », on peut se demander alors pourquoi elles devraient ressembler à la carotte » (perpendiculaire au point où elle se trouve), et non pas à la « réglisse », ramifiée et étendue. De fait, toute recherche de racines nous déplace chaque fois en dehors du territoire où nous vivons.  Actuellement, on observe une forte compétition entre les préhistoriens, les antiquisants et les médiévistes qui cherchent tous à s'attribuer les « vraies racines de l'Europe ».  Ils ont probablement tous raison.
Canon	Ce sont les connaissances qu'il faut maîtriser. Les savoirs essentiels. Ce qui est absolument nécessaire pour être considéré comme « éduqué » par les autres.	Les canons du savoir scolaire ont été élaborés en même temps que les écoles nationales se sont formées, au XIX <sup>e</sup> siècle. Aussi reflétaient-ils l'image que ces sociétés avaient d'elles-mêmes et du monde. Ils étaient conçus en fonction de l'idée que la culture serait un fait national.  Dans le passé (à l'époque athénienne, hellénistique ou au XVI <sup>e</sup> siècle), les canons étaient établis par une confrontation serrée à laquelle participaient les meilleurs intellectuels de l'époque.  Aujourd'hui, ils peuvent être laissés à telle ou telle commission ministérielle? Aux éditeurs? Aux médias?	Le canon est considéré aujourd'hui comme un problème, et non pas comme un texte sacré.  Comment le canon européen se présente-t-il? Dès lors qu'il ne saurait être, de manière crédible, la somme des différents canons nationaux, que faut-il exclure de ces derniers pour en faire un seul, valable dans toutes les écoles européennes?  Si le canon doit assurer aux élèves la possession d'une connaissance anthologique authentique de ce qui a été produit dans le passé, n'est-il pas normal de le déterminer à l'avance, en limitant à une seule nation, à une seule culture, le champ dans lequel choisir les œuvres les plus belles, les plus profondes, les plus en mesure de parler aux jeunes d'aujourd'hui?

# La cartable de Clio

## **Histoire de l'enseignement**



# La pédagogie historique en question (1900-1960)

## Recherches et expériences dans l'enseignement secondaire français

Évelyne Hery, Université de Rennes

Si, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, l'idée de l'utilité sociale de l'histoire s'impose, la pédagogie historique reste à inventer, considèrent les historiens comme Gabriel Monod, Ernest Lavisse et Charles Seignobos, engagés à la fin du siècle dans le mouvement de réforme des études secondaires. Au mot de Lavisse, « la classe d'histoire est, avec celle de philosophie, celle où le professeur parle le plus », fait écho le constat de Seignobos selon lequel la forme la plus évidente de l'enseignement de l'histoire est le cours. L'un et l'autre blâment cette situation et cherchent à rompre avec les procédés passifs d'enseignement, comme la dictée et la rédaction (qui n'est que la reproduction du cours). Aussi cherchent-ils à promouvoir des méthodes nouvelles qu'ils veulent adaptées à l'âge et aux capacités des élèves et capables de « mettre la classe en éveil ».

Or, en 1957, soit un demi-siècle plus tard, les instructions recommandent toujours aux enseignants de mettre en pratique « une pédagogie active à caractère collectif ». Doit-on déceler dans la réitération de cette expression, déjà employée dans les instructions de 1908, et dans les développements auxquels elle donne lieu, le signe qu'a échoué le renouvellement pédagogique qui, après être

monté en puissance aux lendemains de la Grande Guerre, s'affirme de nouveau après 1945 ? À plus long terme, quel impact sur l'évolution de la discipline a eu le questionnement didactique qui, dans l'espoir de la réforme, a été conduit dans la décennie 1945-1955 ?

On s'intéressera donc ici aux remises en cause de la conception dominante de l'enseignement de l'histoire, c'est-à-dire aux propositions et expériences qui, fondées sur le choix de rompre avec la « leçon » d'histoire, mode essentiel et méthode éprouvée de transmission du passé, et avec les représentations dominantes de l'histoire scolaire, entendaient privilégier l'activité des élèves. Quelles brèches ont été ouvertes dans la pédagogie du cours dans les années 1960, moment où, en raison de mutations sociales et culturelles dont les effets convergent, les questions de la rénovation de l'enseignement secondaire et de la restauration d'une histoire scolaire perçue comme une histoire en crise ont dessiné une configuration différente ?

On entre avec un tel sujet dans le champ de l'histoire des pratiques pédagogiques, avec les difficultés qui lui sont afférentes, sources rares, éparées, qui composent une histoire impressionniste, où les revues pédagogiques,

certes, produisent un effet de loupe sur des pratiques minoritaires, mais s'avèrent essentielles. Recoupés avec des témoignages directs ou non, ces moyens, même modestes, permettent d'éviter de réduire l'impact des expériences pédagogiques au silence qui les a entourées dans les rapports d'inspection ou les revues historiennes.

### Une question qui n'est pas de pure pédagogie

Comment enseigner l'histoire, une matière considérée communément comme difficile à cause de son inscription dans le temps, un « autrefois » qui ne se donne pas à voir – au sens strict – aux élèves, puisque la connaissance historique n'est jamais qu'une connaissance indirecte ? Il est frappant de constater que même Lavisser ou Seignobos, maîtres à penser de l'enseignement de l'histoire au seuil du XX<sup>e</sup> siècle, se déprennent difficilement des *topoi* qu'on retrouve dans les mêmes temps sous la plume de ceux qui sont les plus défavorables à son institution, ce qui explique que les deux historiens se soient tant préoccupés de rendre pittoresques et concrets les faits enseignés. Pour eux, mettant en scène la politique des périodes passées – et faisant entrer de surcroît dans la classe, pour l'opinion la plus hostile, l'agitation du monde – l'histoire ne suscite pas spontanément la curiosité des élèves, ne renvoie à aucune de leurs expériences de la vie. C'est une étude d'âge mûr. Seignobos notait à propos des classes de quatrième et troisième que « les périodes étudiées requièrent des explications abstraites auxquelles l'esprit n'est pas prêt »<sup>1</sup>, tandis que Lavisser, avec encore plus de pessimisme, écrivait : « À la fin seulement, en rhétorique et philosophie, il [le professeur]

pourra en toute liberté parler raison »<sup>2</sup>. C'est traduire avec euphémisme l'opinion qu'exprimait Paul Robin, auteur du *Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale*<sup>3</sup>, à propos des contenus d'enseignement :

« La seule branche du savoir humain sur laquelle il y ait lieu de faire des réserves, c'est l'histoire. Ce qu'on entend généralement par ce mot est une science d'hommes faits, d'intelligences mûres et ne convient pas aux enfants. »

Pourtant, pour les hommes de la III<sup>e</sup> République, l'histoire est utile et il faut l'enseigner pour transmettre aux jeunes générations une culture de la nation qui entretienne au sein de celle-ci la conscience d'elle-même. Dans ce modèle, l'homologie de la forme pédagogique, où le fil de la parole magistrale déroule une histoire généalogique et continue, et du message véhiculé par la discipline donne à la personne du maître une place exclusive. Néanmoins, attendant de l'histoire qu'elle forge l'esprit de libre examen, les historiens de la République ne peuvent ignorer complètement la méthode socratique. On le voit avec Louis Gallouédec, professeur au lycée Louis-le-Grand et futur inspecteur général d'histoire et de géographie qui, à titre individuel, en vante les bienfaits devant un parterre de professeurs parisiens et propose, à la place du cours, de mettre à la disposition des élèves divers instruments de travail<sup>4</sup>. Seignobos, convaincu que l'enseignement historique ne peut reposer sur d'autre autorité que la méthode, c'est-à-dire un processus de connaissance *actif* à

1. Charles Seignobos, *L'histoire dans l'enseignement secondaire*, Paris : 1906.

2. *Bulletin administratif de l'Instruction publique (BAIP)*, 1890, supplément au N° 922.

3. « Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale, août 1893 », *L'Éducation intégrale*, numéro exceptionnel, septembre 1893, pp. 1-16.

4. Louis Gallouédec, *Conférences du Musée pédagogique*, Paris, 1907.

partir de la confrontation des sources et de la critique des témoignages, est lui-même le concepteur d'une collection de manuels proposant aux élèves des exercices. D'emblée, le problème est posé : quelle est la pédagogie qui permet de concilier la finalité messianique de l'histoire scolaire et sa finalité critique ? Enseignement ou « travail historique » conduit par les élèves sous l'autorité du maître, il y a là deux voies qui ne mettent en jeu ni la même conception du savoir historique, ni les mêmes vues sur l'éducation et dont la seconde marque une rupture radicale avec les pratiques professorales de l'enseignement secondaire au début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>5</sup>. En effet, l'activité entendue comme une action de l'élève sur les connaissances qu'il a à assimiler reste un idéal hors de la portée même des réformateurs de l'Instruction publique. Seules les Écoles nouvelles, hors ou à la marge de l'institution scolaire, ont alors véritablement érigé l'activité en principe éducatif et se posent en alternative de l'éducation « traditionnelle ».

Après la guerre de 1914-1918, la cause de la paix innerve celle de l'éducation, qu'il s'agisse de la réforme des structures, des contenus d'enseignement ou de la pédagogie. Dans ce contexte, la réflexion sur la pédagogie historique est réactivée par les instituteurs pacifistes et les courants qui font partie ou gravitent autour de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle fondée en 1921. Deux des membres fondateurs de la ligue, Roger Cousinet et Adolphe Ferrière<sup>6</sup>, se mêlent, au début des années 1920, aux débats qui mobilisent la communauté éducative internationale sur une histoire scolaire à laquelle il serait impossible de faire endosser la responsabilité de former des esprits chauvins et belliqueux. Conçus pour adapter l'enseignement de

l'histoire à l'âge et aux intérêts des élèves et publiés respectivement en 1922 et 1924 dans le journal *l'École et la Vie* et la *Revue de synthèse*<sup>7</sup>, leurs programmes, proches des options d'autres groupes influents comme les Compagnons de l'Université nouvelle ou le Syndicat des instituteurs, alimentent alors un lourd contentieux entre « éducateurs » et historiens. Pour ceux-ci, en effet, c'est la légitimité même du savoir historique qui est remise en cause. N'importe quel élève ne peut « faire de l'histoire ». Mais, même si la fracture entre les deux camps atteint son paroxysme à la fin des années 1920, la notion d'activité de l'élève chemine dans les milieux réformateurs de l'Éducation nationale. En 1936, Cousinet participe à la rédaction du tome XV de *l'Encyclopédie française* à laquelle collabore également l'historien Lucien Febvre, et la même dénonciation de la routine du système éducatif et de la sclérose de l'enseignement historique court sous leurs plumes.

De fait, le préambule du plan d'études de 1938<sup>8</sup> porte la marque d'une plus grande prise en compte de l'élève. Les méthodes actives y sont en effet présentées non comme un outil de plus dans les pratiques de l'enseignant mais comme la pédagogie permettant d'adapter l'enseignement à l'intelligence et à la personnalité des enfants. Notamment la méthode inductive qui fait trouver à l'enfant ce qu'il ne connaît pas à partir de ses expériences et de ses centres

6. Roger Cousinet (1881-1973) : fondateur en 1921 de l'association la « Nouvelle Éducation » et impliqué doublement en tant que militant et instituteur dans le mouvement de transformation de l'école, il est nommé inspecteur primaire en 1943, puis chargé de cours de pédagogie à la Sorbonne de 1945 à 1958. Il fonde en 1950 avec François Chatelain, qui enseigne la pédagogie à l'Institut catholique de Paris, l'École nouvelle de la Source. Adolphe Ferrière, psychologue suisse, dirige, quant à lui, le Bureau international des Écoles nouvelles, fondé en 1899.

7. Adolphe Ferrière, « L'enseignement de l'histoire », *Revue de synthèse*, N° 38, 1924, pp. 93-106.

8. *JO*, Annexes, pp. 1197-1198.

5. Évelyne Hery, *Un siècle de leçons d'histoire*, Rennes : PUR, 1999.



d'intérêt est explicitement recommandée pour que puisse s'exprimer l'initiative créatrice de l'enfant, tandis que le professeur « mesure, dirige, contrôle » le travail collectif en privilégiant les interactions entre les élèves. Mais les instructions relatives à l'enseignement historique sont un écho assourdi de ces considérations générales. Alors que le préambule indique que dans le cadre de la méthode inductive, le professeur ne fait ni cours ni leçon *ex cathedra*, le texte précise que « rien ne vaut la parole du maître ». Plus loin, tout en accordant que la mise en jeu de l'activité des élèves est un des buts essentiels de tout enseignement, il introduit cette réserve importante : « Mais l'enseignement historique se doit pour l'atteindre de faire un effort exceptionnel. » S'exprime là l'écartèlement entre ce qui est souhaitable sur le plan pédagogique dans la perspective de l'accès de tous les élèves à la culture historique et le constat d'une pratique de l'enseignement historique, héritée de plusieurs décennies, qui est celle d'un enseignement déclaratif dont la forme est justifiée par le contenu et la fonction sociale. C'est pourquoi, majoritairement, les professeurs d'histoire, bien que conscients des limites du cours magistral, le perçoivent comme la pédagogie la plus efficace.

Le contexte des lendemains de la Seconde Guerre mondiale, en raison du renouveau des aspirations à la paix et à une plus grande compréhension internationale, donne cependant une seconde jeunesse aux propositions de Cousinet relatives au travail historique et à la notion d'intérêt dans l'apprentissage de l'histoire, notamment auprès de ceux qui sont convaincus de la nécessité d'une réforme des études historiques. Remanié et réactualisé, le texte de Cousinet, paru en 1922, est republié en 1950 sous le titre *L'enseignement de l'histoire et l'Éducation nouvelle*<sup>9</sup>. Cependant on n'en trouve aucun écho dans les revues lues par les professeurs

d'histoire, comme le *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie*, ou même *l'Information historique*<sup>10</sup> qui pourtant, on le verra plus loin, s'est intéressée aux initiatives des enseignants. À ma connaissance, les *Annales* sont alors la seule revue historique qui en signale la parution, dans une notice consacrée à l'ouvrage *Leçons de pédagogie*<sup>11</sup> coordonné par Cousinet, auquel, pour l'histoire, Lucien Febvre et Paul Leuilliot, alors professeur au lycée Henri IV, ont prêté leur concours. Rappelant que l'histoire n'est pas une collection d'événements, le duo Febvre-Leuilliot invite à chasser l'érudition de l'enseignement et Paul Leuilliot trace les lignes générales d'une nouvelle pédagogie qui ouvre la voie à la construction d'un savoir historique vivant et donne à la mémoire du passé une fonction libératrice, émancipatrice. Tel est le sens de la phrase : « C'est d'hommes que nous manquons aujourd'hui. D'hommes et non de Larousses ambulants », qui n'est pas sans rappeler ce que Cousinet écrivait lui-même :

« Il faut que l'histoire soit, comme toutes les disciplines, un instrument de culture. Le contenu en est bien moins utile que le mode de travail... Ils [les écoliers que j'ai vu consacrer tant de temps et d'efforts au travail historique] ont appris, par l'exercice, comment on cherche, comment on trouve, comment on observe des documents, comment on les compare... Ils ont appris, ce que même beaucoup d'étudiants ne savent pas, à consulter un livre spécial, un dictionnaire, une statistique. Cela ne se perd point. »

9. Roger Cousinet, *L'enseignement de l'histoire et l'Éducation nouvelle*, Paris : Presses d'Île de France, 1950.

10. *L'Information historique* est créée en 1938 par les inspecteurs généraux Jules Isaac et Albert Troux.

11. « Pédagogie en action », *Annales ESC*, 1950, p. 519. Lucien Febvre indique que l'idée de l'ouvrage est née à l'Encyclopédie française et conclut par ces mots : « On lira avec intérêt ces pages méditées, mais alertes et vivantes. »

Mais, sous la plume de Leuilliot, la conception du travail historique s'est édulcorée, la notion de l'intérêt de l'élève, moteur des apprentissages pour les « pédagogues », a été biflée. Posant comme premier principe la variété des méthodes, ce par quoi il répond indirectement à Cousinet – « il n'y a sans doute pas une, mais des manières d'enseigner adaptées *certes* à l'âge des élèves, à leur niveau intellectuel, mais encore au sujet traité » – Leuilliot présente de fait un schéma classique où les élèves sont « associés » (*sic*) à la leçon, où « les méthodes actives ont leur rôle à jouer ». En prise sur la réalité des classes de lycée et du milieu professoral, il suggère prudemment que « la vie, l'avenir de l'enseignement historique *semblent* être dans ces exercices pratiques », introduits par le plan de 1938.

Ce cas mis à part, le silence sur les ouvrages de Cousinet pose question. Est-ce de la part des historiens une volonté délibérée d'ignorer un pédagogue, un éducateur, qui écrit sur l'histoire sans jamais en avoir fait œuvre<sup>12</sup> et dont le postulat que les adolescents ne s'intéressent pas au passé et a fortiori à l'histoire politique heurte l'image même qu'ils se font de leur fonction et de leur discipline, puisque, pour eux, le rôle du professeur d'histoire est précisément de provoquer cet intérêt, d'éveiller les intelligences ? Ou ceux qui

ont lu Cousinet jugent-ils que ses considérations, fortement axées sur l'étude des objets et des formes matérielles de la culture, si elles ont quelque intérêt pour l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, ne sont ni transposables ni utiles dans l'enseignement secondaire ? Toujours est-il que la caution de Febvre ne semble pas avoir suffi pour faire connaître les idées que Cousinet développait sur le travail historique. En revanche, comme en témoignait un professeur dans les *Cahiers pédagogiques*, il est probable que l'influence de Febvre et, sans doute d'autres historiens des *Annales* comme Charles Morazé, en faveur de nouvelles méthodes d'enseignement, a été réelle, l'état d'esprit avec lequel la génération de l'après-guerre abordait l'histoire rendait impensable pour beaucoup de continuer à transmettre un enseignement de certitudes. Se dessinait donc une configuration où la concordance du point de vue pédagogique et du point de vue historiographique défendu par les *Annales* émergentes rendait envisageable un virage de la pédagogie historique. Mais, dans les années 1950, la majorité des étudiants d'histoire n'avait pas encore goûté aux nourritures des *Annales* et l'action de Fernand Braudel qui, comme président du jury d'agrégation, avait soumis le concours à quelques inflexions, notamment pour promouvoir l'étude de documents, n'avait qu'un impact limité.

La pédagogie historique a donc été, de façon continue, un objet de questionnement. Il a circulé en effet, venues de sources diverses, des idées favorables à une pédagogie active, quelle que fût l'acception exacte du mot, indissociables pour ceux qui les exprimaient, et au moment où ils le faisaient, de la problématique de la construction d'un monde nouveau. Ainsi l'histoire, en raison des enjeux de la période et de sa fonction sociale, n'échappait-elle pas à une réflexion dont les termes sont paradoxaux. Cible des critiques qui s'élèvent<sup>13</sup>

12. On trouve explicitement sous la plume de Madame Vallée, qui a enseigné en classes nouvelles, la réponse suivante à propos des considérations sur l'expression totale des élèves : « Les collègues qui nous donnent ce conseil ne sont généralement pas historiens », *L'Information historique*, 1952, N° 4, pp. 200-202.

13. On signalera ici simplement pour mémoire, étant donné qu'il s'agit exclusivement du domaine de l'enseignement primaire, l'approche de Célestin Freinet, sensiblement identique aux autres mouvements d'Éducation nouvelle. Comme pour Cousinet, l'histoire, telle qu'elle est enseignée, se trouve en effet présenter les pires « maux » de la pédagogie de l'école primaire : le psittacisme (le par cœur) et le verbalisme. Freinet épingle également, plus que le contenu des manuels scolaires en histoire, l'usage qui en est fait par les instituteurs. Aussi va-t-il donner au travail historique les formes que sa propre logique pédagogique lui inspire.

contre une pédagogie qui assujettit «l'esprit de l'enfant aux concepts et aux visées adultes»<sup>14</sup>, elle concentre en même temps l'espoir d'un nouvel humanisme où, du fait de la dialectique entre le passé et le présent, les professeurs, en tant que «passeurs» entre hier et aujourd'hui, peuvent avoir un rôle à jouer. Comment enseigner autrement pour permettre de «penser en hommes neufs les problèmes de notre temps»<sup>15</sup>? Il y a dans cette interrogation, à laquelle Febvre apportait des réponses en termes de contenus, davantage que de méthodes: de quoi sceller l'alliance entre l'histoire et les pédagogies nouvelles, au sens large de pédagogies répondant à «une volonté de renouveau perpétuel, de perfectionnement constant, d'adaptation aux conditions historiques»<sup>16</sup>. Aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, alors que semblent converger les objectifs des mouvements éducatifs et ceux de l'administration centrale de l'Éducation nationale, à quelles initiatives cette volonté a-t-elle ouvert le champ?

### La dynamique de l'après-guerre

De la Libération au début des années 1950 ont été conduites, dans l'enseignement institutionnel de l'histoire, des actions qu'on ne peut isoler de la reconstruction générale de l'enseignement secondaire. À la Libération, s'est en effet reconstituée l'équipe composée par Jean Zay, formée d'hommes engagés dans des mouvements pédagogiques ou des œuvres de jeunesse, résistants pendant la guerre, qui reprennent après celle-ci l'action interrompue. Directeur du second degré, Gustave Monod en est le pilier. Combattant de la Première Guerre et compagnon de l'Université

nouvelle, il est animé de convictions ardentes sur les pouvoirs de l'éducation dans et hors de l'école, comme l'attestent ses liens étroits avec les Éclaireurs de France dont il est président de 1946 à 1957. Professeur de philosophie, il a comme Louis François, son collègue d'histoire et de géographie au lycée de Marseille, donné à son enseignement des formes hors normes, puis a été, sous le ministère Jean Zay, chargé de mission auprès du rectorat de Paris et de la direction de l'enseignement secondaire. Nommé à la tête de celle-ci en 1944 par René Capitant, il a pour proches collaborateurs Louis Cros, Alfred Weiler, professeur d'histoire et de géographie au lycée du Havre, maître d'œuvre de l'étude du milieu dans les classes nouvelles puis proviseur du lycée expérimental de Montgeron, Roger Gal et Claire Roby, membres du Groupe français pour l'éducation nouvelle (GFEN). Ce mouvement pédagogique, fondé en 1922, pour promouvoir des méthodes fondées sur l'expérience créatrice de l'enfant, prône dans ces années où se profile la restructuration de l'enseignement secondaire une pédagogie fondatrice d'une culture démocratique<sup>17</sup> où l'histoire est valorisée au sein des savoirs scolaires. Enfin Monod est accompagné sur le terrain par des hommes et des femmes dont l'enthousiasme professionnel est à la mesure des espérances que la victoire sur le nazisme a fait germer. Dans ce contexte, favorable à la réforme de l'enseignement historique, le directeur de l'Enseignement secondaire encourage les professeurs à faire sortir l'histoire scolaire de la gangue du cours magistral. L'expérience des classes nouvelles donne alors, et

14. Roger Gal, *L'Éducation nationale*, 12 mai 1955, p. 8.  
15. Cité par Paul Leuilliot, «L'enseignement de l'histoire», *Leçons de pédagogie*, 1950.

16. Roger Gal, «Les caricatures de l'Éducation nouvelle», *L'Éducation nationale*, 23 juin 1960.

17. Annick Raymond, *L'Éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle*, Paris: L'Harmattan, 2002. L'auteur, s'appuyant sur les thèmes des congrès internationaux de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, date cette évolution du congrès de Nice en 1932 dont l'ordre du jour portait sur les rapports de l'individu avec son milieu et de l'éducation avec la société.

ce dans toutes les disciplines, un cadre institutionnel à l'exploration d'autres pédagogies. Créées à la rentrée 1945 au niveau de la sixième, puis étendues progressivement aux autres niveaux, les classes nouvelles disposent d'effectifs limités à vingt-cinq élèves et d'un emploi du temps organisé de façon à dégager des plages de temps libre et à favoriser le regroupement des disciplines, ici le français et l'histoire, sous l'égide d'un seul professeur. La pédagogie y mise sur la liberté d'expression de l'enfant et la satisfaction de ses intérêts singuliers, étant entendu que l'objectif de Monod est de tester ces méthodes avant de les fixer par voie réglementaire. Les classes nouvelles ont ainsi été le laboratoire de méthodes qui, jusqu'alors, n'avaient été qu'exceptionnellement pratiquées dans l'enseignement du second degré.

Il a existé aussi, durant cette période, d'autres situations de classe où, en raison de mobiles divers, des enseignants ont innové, c'est-à-dire ont délibérément choisi de mettre en œuvre des formes d'enseignement et d'apprentissages nouvelles, aux fins d'améliorer la formation historique des élèves. Au-delà des stricts mouvements pédagogiques, sans doctrine préconçue, ils se sont fixé les mêmes objectifs, parce qu'une autre pédagogie semblait rendre possible une formation des jeunes générations conforme aux idéaux qu'ils défendaient. À côté de l'écoute, l'activité intellectuelle et le travail historique de l'élève acquéraient ainsi une reconnaissance inédite. Tant par les finalités qu'ils assignaient à la connaissance de l'histoire que par le champ qu'ils prenaient à l'égard des savoirs institués, la minorité d'enseignants qui se reconnaissaient dans les propositions que les tout nouveaux Centres de recherche et de documentation pédagogique (CRDP), abonnés aux revues pédagogiques, diffusaient, montraient qu'il était possible de sortir des « belles histoires » et du cours magistral.

Une sorte d'état de grâce favorisait ces initiatives puisqu'au niveau institutionnel, plusieurs recherches pédagogiques en histoire étaient engagées. Ainsi, au Service de la recherche pédagogique, rattaché d'abord au Musée pédagogique, puis à l'IPN (Institut pédagogique national), Roger Gal était chargé de diriger des enquêtes sur les méthodes actives et, directement ou non, sur l'enseignement de l'histoire, au niveau des premier et second degrés. On peut consulter les résultats de ces études, publiés de 1951 à 1966, dans la revue du GFEN, *Pour l'Ère nouvelle*, ou dans le *Courrier de la recherche pédagogique*. Gal était, en effet, secrétaire du GFEN et la circulation des idées entre l'administration du ministère et les militants pédagogiques s'en est trouvée facilitée. Les problématiques des mouvements de l'Éducation nouvelle ont alors imprégné les orientations de la recherche, axée sur l'étude des processus d'apprentissage qui « mettent en jeu des activités proprement créatrices » et font participer activement la classe à « l'élaboration même des connaissances qu'on veut lui donner »<sup>18</sup>.

L'expérimentation du Service de la recherche pédagogique allait déboucher sur le premier bilan des acquis et des limites des pédagogies nouvelles en histoire, et particulièrement des méthodes actives avec lesquelles celles-ci tendent communément à être assimilées. À partir d'une enquête nationale sur la compréhension du vocabulaire historique par des élèves âgés de 8 à 16 ans, l'équipe de Gal avait d'abord identifié les principaux obstacles à leur accès à la connaissance historique et pointait, parmi eux, la difficile maîtrise du temps et l'abstraction des notions utilisées dans les manuels ou les cours. Puis un deuxième programme de

18. Roger Gal, « Les méthodes actives », *CRP*, N° 10, septembre 1959, p. 16.

recherches avait porté sur l'utilisation des méthodes actives en histoire, et notamment de la méthode inductive. Le cas retenu était, à partir d'une documentation fournie à des élèves de cinquième sur le roi Saint-Louis, de les conduire à « retrouver (*sic*) les grands faits de son règne ». Rendu à mi-parcours, avant qu'il fût procédé à une extension de l'expérimentation, le rapport de Gal indiquait que « tout n'est pas possible » avec les méthodes actives : il ne suffit pas de montrer les choses, la méthode inductive donne le point de départ mais non le point d'arrivée ; les acquisitions doivent être mises en forme. « Il est sans doute des domaines où l'information simple suffit »<sup>19</sup>, écrivait Gal, ajoutant plus loin que, lorsque les documents ne sont pas suffisamment riches pour prêter à beaucoup de découvertes ou ne sont pas assez facilement accessibles aux élèves, « la méthode magistrale peut là être plus prompte et plus efficace ». Le rapport engageait donc à ce que,

« au-delà du travail *essentiellement réceptif de compréhension* et de *répétition* de ce qu'il a *entendu* ou lu, l'élève *puisse* être mis à même d'*exercer* ses qualités de réflexion, d'invention, d'esprit critique, de comparaison, d'imagination... »

C'était marquer qu'une partie de l'enseignement historique requiert la médiation du maître, passeur du passé, et en même temps ouvrir des espaces à une histoire scolaire renouvelée qui, pour autant, ne soit pas enfermée par les problématiques exclusives de l'Éducation nouvelle. Ce travail de recherche conduit en amont, que les *Documents pour la classe*<sup>20</sup> ont en partie diffusé, pouvait

19. Roger Gal, « Les caricatures de l'Éducation nouvelle », *L'Éducation nationale*, 23-6-60. Gal y résume des conclusions exposées dans « Où en sont les méthodes actives? », *CRP*, 1959, N° 1958.

donc conforter les options des enseignants qui choisissaient de mettre en œuvre une pédagogie de l'activité, voire leur laisser espérer que suivrait la volonté politique de l'étendre ; ce qui n'a pas été le cas, l'enseignement secondaire étant entré, jusqu'à la réforme Berthoin de 1959, dans l'ère des projets avortés ou ajournés.

Les bilans de l'IPN recoupaient en partie les réalités du terrain, telles qu'on peut les recomposer à partir de revues à caractère professionnel, les situations pédagogiques « innovantes » n'ayant pas laissé de traces dans les rapports d'inspection. Que ce soient l'*Éducation nationale*, revue officielle fondée par Louis Cros et Gustave Monod, les *Cahiers pédagogiques*<sup>21</sup> fondés en 1946 à l'initiative d'un professeur de philosophie lyonnais, François Goblot, ou spécifiquement pour l'histoire, l'*Information historique*, créée en 1938 et comptant dans son comité de rédaction des inspecteurs généraux de la discipline, ces trois revues, à des degrés divers, entendaient contribuer à la réforme de l'enseignement et au renouvellement de la pédagogie en ouvrant leurs colonnes à des réflexions et essais divers. Des enseignants y ont pris la plume, ont porté à la connaissance de leurs collègues les récits concrets de leurs séances et ont proposé des fiches et outils de travail. Nous ne retons pas ici le *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie*<sup>22</sup>.

20. *Documents pour la classe*, publication du Ministère de l'éducation nationale.

21. Plus spécifiquement des dossiers réservés à l'enseignement de l'histoire sont publiés en 1957, 1967, 1981 et 1985

22. En effet, si l'association a toujours été convaincue que l'enseignement de l'histoire devait se réformer pour survivre, elle a, en revanche, fait preuve d'une grande discrétion sur les expériences qui, comme les classes nouvelles, représentaient selon elle des entorses à la spécialisation (*BSPHG*, juin 1951, N° 125, p. 238). Le débat pédagogique s'est dès lors replié dans les « tribunes libres », avec une vigueur qui a crû jusqu'à la fin des années 1960, lorsque l'*aggiornamento* de la discipline est devenu un problème brûlant.

Des situations scolaires dont ces trois revues portent la trace, se dégagent trois critères permettant de les classer dans la typologie des pédagogies qui reposent sur une pratique de l'histoire par les élèves. Le premier critère réside dans le fait que les élèves sont en situation de recherche et de production de savoir, c'est-à-dire qu'ils s'instruisent eux-mêmes, selon des dispositions très proches de celles que recommandait Cousinet, même si, on l'a vu, aucune référence explicite n'était faite à ses travaux. Le support de leur activité est constitué de documents, entendus dans le sens que leur ont donné les historiens des Annales, toute trace du passé que l'on peut interroger. Ainsi, alors que même l'explication de textes provoquait encore de fortes réticences, une place et un statut nouveau sont conférés aux documents, y compris quelquefois les plus novateurs comme la musique ou le film. Les moyens étaient rares en dehors des documents du livre – on rappellera que jusque dans les années 1960, les recueils de textes historiques restent coûteux<sup>23</sup>, et que les ressources iconographiques se limitent essentiellement au seul exemplaire de la *Documentation photographique* – méconnus, mais les enseignants qui se sont lancés dans la pédagogie de la redécouverte<sup>24</sup> soulignent qu'ils existaient. Artisanale, la reproduction des documents en plusieurs exemplaires était possible. Acheter un projecteur de diapositives comme outil de travail, l'apporter en classe ont été des démarches pratiquées. À partir des documents, la méthode de raisonnement est alors essentiellement inductive. Ainsi, René Haby, professeur à Nancy

au début des années 1950, témoigne-t-il avoir organisé la totalité de l'étude du programme de première sous forme d'études de documents à partir desquelles, sur la base de questions écrites, la classe prenait contact avec le sujet qu'elle avait à traiter. Dans les classes du premier cycle, dessins, travaux manuels, expositions, matérialisent l'activité réalisée par les élèves. La frise chronologique dans les cahiers ou les panneaux d'affichage sur les murs de la classe sont les formes les plus usuelles de ces réalisations par lesquelles se prépare leur entrée en force dans les *techniques* de l'enseignement de l'histoire.

Le second critère réside dans la méthode de travail collectif. La dimension civique et sociale du travail en équipes, le rôle des échanges avec les pairs dans la structuration des savoirs, sont des composantes des pédagogies « nouvelles » que les mouvements de jeunesse avaient contribué à faire connaître et que les stages annuels, pris en charge par des cadres des CEMEA<sup>25</sup> pour former les maîtres des classes nouvelles, ont introduites dans l'Éducation nationale. La classe est organisée en équipes et en groupes, où chacun est investi d'une tâche et d'une responsabilité données. Les élèves apprennent à se concerter, à s'écouter et à s'entraider. L'initiative leur est laissée: tables rondes et séances de débats, exposés, expositions d'histoire, traduction d'une situation historique en plusieurs langages graphiques<sup>26</sup>, reflètent la diversité des procédés de *travail* proposés à des élèves de tout âge, préfigurant le travail dit « indépendant » puis autonome des

23. *Cahiers pédagogiques*, N° 22, 15 septembre 1960, p. 19.

24. Charles Brunold, « Les humanités scientifiques », *L'Éducation nationale*, 3 avril 1947. Brunold, devenu directeur de l'enseignement secondaire en 1952, essaie d'étendre la pédagogie de la redécouverte à l'ensemble des disciplines.

25. Centres d'entraînement aux méthodes de l'éducation active.

26. « Procédés graphiques », *Cahiers pédagogiques*, N° 6, février 1957, pp. 94-95. Dans le même numéro consacré à l'enseignement de l'histoire, à la page 93, un professeur présente le calendrier de vingt séances pour lesquelles figure à chaque fois, en regard du sujet à enseigner, l'activité pédagogique proposée... ce qui nous fait parler plus loin d'imagination.

années 1970. S'appuyant sur le constat établi par l'IPN que l'expérience organisée peut remplacer l'expérience vécue dans l'acquisition des notions historiques abstraites, des professeurs, militants du GFEN, recourent dans leurs classes aux jeux de rôle, à l'expression dramatique ou à l'écriture historique.

Le troisième critère consiste en une « conversion »<sup>27</sup> de l'enseignant, investi d'un rôle différent, que Louis Cros, qui travaillait aux côtés de Monod de 1944 à 1949, a résumé en ces termes :

« Je découvris, grâce à Gustave Monod, ... qu'enseigner c'était exercer les élèves à chercher des informations plutôt que les leur imposer, que la tâche magistrale essentielle était de structurer ces informations, de les rendre utilisables dans des problèmes actuels de la vie, plus tard dans ceux du métier. »

Et plus loin :

« Il m'apprit que cela n'impliquait nulle démission de l'enseignant, bien au contraire. Si celui-ci n'était plus la source unique et universelle, le maître omnipotent des connaissances, du savoir-dire et du savoir-faire, il demeurait le guide qui montre la voie, qui apprend à chacun à tirer le meilleur parti de son travail. Dans la classe ainsi conduite, l'enfant interroge autant qu'il est interrogé. »

De fait, c'est bien cette communion dans le travail de la classe qui surgit, par exemple, sous la plume du professeur relatant trois semaines passées autour de l'étude des Normands en ces termes : « *Nous* avons fait » des

cartes, des graphiques, des exposés, etc.<sup>28</sup>. Abandonnant le plus souvent le manuel, déployant imagination et disponibilité, des enseignants ont préparé visites et excursions éducatives, à la recherche d'une histoire « vivante », faite pour et avec les élèves, qui ne soit pas seulement la mémoire officielle de la nation. Ils ont aussi fait entrer dans les murs du lycée la presse du jour – alors interdite à l'école – et, à l'heure où l'histoire du temps présent balbutiait, la parole vivante des témoins, anticipant les évolutions historiographiques. Même si, hors de l'histoire factuelle – on le voit avec le travail de l'équipe de Roger Gal sur les grands faits du règne de Saint-Louis – les échappées étaient rares, tous ont fait preuve d'invention pour recomposer les programmes, trouver des documents et des exercices et mettre au point des stratégies qui motivent les élèves et les arment des outils de l'analyse historique.

La mise en œuvre de pareilles options, une fois dépassé le stade des intentions, ouvrait la porte à d'intenses débats au sein même de la corporation. Le cas a été particulièrement net à propos des classes nouvelles. La matière de l'enseignement historique y était organisée en un centre d'intérêt qui pouvait ou non fédérer plusieurs disciplines, le but étant de ne pas dissocier la culture historique des intérêts de l'élève. Mais tous les professeurs ne manifestaient pas l'enthousiasme de Sylvie Brunet, chef d'équipe, qui, à la fin de la première année en sixième nouvelle, imaginait que la classe nouvelle pût être « le berceau de vocations historiques ». Aussi hétérodoxe que les centres d'intérêt, était, aux yeux des historiens, la conception de Monod qui, personnellement favorable à ce que la règle de l'élaboration des programmes d'histoire soit « la sélection du mémorable »<sup>29</sup>, défendait,

27. Ce terme est employé par Marc-André Bloch, professeur au lycée Lakanal, « Réflexions sur l'Éducation nouvelle », *L'Éducation nationale*, 16 mai 1946, pp. 7-8.

28. *L'Information historique*, 1949, N° 2, p. 79.

29. Gabriel Monod, *L'Éducation nationale*, 18 novembre 1946, pp. 4-7.

comme beaucoup d'éducateurs non historiens, un enseignement régressif, faisant une large place au « passé récent », « en rapport avec les intérêts actuels de l'homme ». Enfin, des positions quelquefois radicales, comme celles de décréter connaissances « inutiles » (*sic*) celles qui « n'entrent pas dans la pensée spontanée de l'élève »<sup>30</sup> ou comme difficiles les apprentissages chronologiques pour lesquels les élèves ne manifestent aucun intérêt spontané<sup>31</sup>, semblaient saper les fondements mêmes de la connaissance historique.

Silencieuses sur les résistances de la corporation, les trois revues précitées mettent en exergue la curiosité qu'a fait naître le contact direct avec les documents et l'ardeur au travail des élèves, masquant le fait que les expériences réalisées dans les deux premières décennies de l'après-guerre sont restées circonscrites à une minorité de classes. Car, même si la dynamique du « réseau Monod », maintenue par des individus qui voulaient changer les choses, s'exerce au-delà des années où le directeur de l'enseignement du second degré a été en fonctions, la pédagogie du cours, destinée à un public qui avait intériorisé les règles du jeu scolaire, était si bien rodée qu'elle offrait peu de prise à l'introduction de méthodes radicalement différentes. La lecture de l'allocution de l'inspecteur général Crouzet, lors du premier stage qui accompagne leur ouverture, donne la mesure du décalage entre le projet d'innovation et les conditions de sa réalisation. L'inspecteur général s'adresse en effet aux professeurs : « Vous aurez à... », sans jamais se référer aux élèves. Il leur enjoint de « tenir le programme », les rappelle aux obligations que cet impératif recouvre – « aucune partie ne

doit être sacrifiée » – et conclut en établissant la progression de l'année. La logique de l'inspection générale reste inchangée. Au terme d'une année de fonctionnement, Sylvie Brunet ne cache pas son désappointement. « Si on se proposait comme objectif essentiel l'achèvement du programme, on serait amené à consacrer, par exemple, une seule leçon au peuple hébreu », déclare-t-elle, alors qu'il y a là un sujet d'histoire des civilisations qui « porte » avec les élèves – selon le mot des professeurs de l'époque – et peut être un centre d'intérêt. L'expérience des classes nouvelles mettait en effet directement les programmes d'histoire sur la sellette. Si elle montrait que la notion d'intérêt de l'enfant avait quelque validité en termes d'apprentissages, elle posait la redoutable question du choix dans un enseignement où, en contradiction avec une histoire généalogique de la nation et de la civilisation, la discontinuité était inconcevable. L'inspecteur général Gadrat avait été catégorique dans sa conférence d'information sur l'enseignement de l'histoire dans les sixièmes nouvelles. Rappelant aux participants les objectifs,

« enseigner un certain nombre de notions précises dont ils [les élèves] devront conserver le souvenir pendant toute leur vie... [et leur] donner la notion de l'écoulement du temps et de la continuité, »

il avertissait :

« Il ne faut sous aucun prétexte que ce tableau d'ensemble, cette fresque de l'histoire de l'antiquité soient remplacés par une série de tableaux séparés sans lien les uns avec les autres. »<sup>32</sup>

30. Sylvie Brunet, « Stage des chefs d'équipes de sixième », *L'Éducation nationale*, 17 juin 1946, p. 5.

31. Vauthier, « Une année d'histoire en classe nouvelle », *L'Information historique*, 1947, N° 3, p. 72.

32. Gadrat, *L'Éducation nationale*, N° 65, 10 décembre 1945.



Aussi, corsetés par les programmes et le manque de moyens, les professeurs qui ont rompu avec « la liturgie et les rites traditionnels de la classe »<sup>33</sup>, anonymes ou membres d'équipes pédagogiques<sup>34</sup>, militants ou non de mouvements anciens ou nouveaux comme les CRAP<sup>35</sup> fondés en 1963, ont-ils fait partie de ces pionniers qui ne manquaient ni d'audace ni d'indépendance d'esprit. Dans les parcours que nous connaissons, cette ferveur pédagogique a dû beaucoup à l'engagement personnel, politique ou/et éthique, a fortiori quand le contexte, comme celui de la Libération, favorisait son expression. Mais chacun comptait sur ses propres forces et, en 1975, la Fédération des CRAP pouvait encore résumer l'innovation, hors des structures de l'INRP<sup>36</sup>, à « une capacité d'initiatives qui n'engage que l'enseignant dans le cadre de sa classe et dont l'apparence de liberté masque la dispersion et l'individualisme »<sup>37</sup>. Hormis Louis François, ardent défenseur, en raison de son expérience de scout, des méthodes actives et du travail en équipes, qui avait été un des premiers à les transférer des mouvements extrascolaires à la classe<sup>38</sup> et à rendre les élèves acteurs du cours, les inspecteurs généraux ignoraient délibérément ce type de pratiques. L'historienne Suzanne Citron évoque avec humour cette inspection – datant de 1966-1967 – où, alors qu'elle avait organisé une séance de travail en équipes, l'inspecteur lui a demandé de « faire cours » parce qu'il voulait l'entendre,

33. Suzanne Citron, *Mes lignes de démarcation*, Paris: Syllepses, 2003.

34. Des équipes pédagogiques fonctionnaient dans des établissements pilotes après la suppression des classes nouvelles. C'était le cas, par exemple, du lycée de Montgeron, où enseignait alors l'historienne Madeleine Rebérioux.

35. CRAP, cercles de recherche et d'action pédagogique.

36. L'INRP, Institut national de la recherche et de la documentation pédagogiques, ex-IPN, travaillait en liaison avec des équipes intervenant dans des établissements expérimentaux.

37. Fédération des CRAP, « Le droit à l'innovation », *Cahiers pédagogiques*, avril 1975, p. 17.

elle<sup>39</sup>. Il s'est enfin trouvé des élèves qui, ayant parfaitement intériorisé les règles implicites du cours magistral, ont plébiscité celui-ci. Ils reconnaissent a posteriori l'intérêt des méthodes actives mais, *in situ*, elles leur étaient plutôt apparues récréatives<sup>40</sup>.

### Quelques éléments pour un bilan

« Les méthodes nouvelles sont-elles un obstacle à l'acquisition des connaissances historiques ? »<sup>41</sup> se demandait Sylvie Brunet. Le détour par le passé montre que le fossé n'est pas irréductible entre l'histoire enseignée et les méthodes empruntées aux pédagogies nouvelles, qu'elles soient mises en œuvre par des mouvements se réclamant de l'Éducation nouvelle ou des hommes et des femmes de bonne volonté. Le rapprochement a eu lieu, ne serait-ce que parce que l'urgence de la paix, plus tard, les enjeux de la démocratisation, l'ont rendu souhaitable, dans les moments – rares et brefs – où s'est réalisée une communauté de vues entre enseignants et « pédagogues » sur la fonction sociale de l'histoire et de l'école. Alors qu'au début du siècle, les mouvements d'Éducation nouvelle avaient été facilement les contempteurs de l'enseignement historique, le dialogue avec les historiens s'est instauré quand un même fil les reliait, celui du refus de « donner la vérité toute faite »<sup>42</sup>, ce qui supposait de sortir l'étude de l'histoire et de la géographie des livres, d'en faire une connaissance vivante et ouverte sur le monde, et de rapprocher l'école de la vie<sup>43</sup>. Quant à l'institution, de son côté,

38. *BSPHG*, N° 81, novembre 1954, pp. 52-59.

39. Nous citons un cas très similaire dans *Un siècle de leçons d'histoire*, op. cit.

40. « Ce qu'en pensent les élèves », *Cahiers pédagogiques*, N° 122, mars 1974, N° 9.

41. *L'Éducation nationale*, 17 juin 1946, p. 5.

42. Roger Gal, « Les caricatures de l'Éducation nouvelle », *L'Éducation nationale*, 23 juin 1960.

43. Cela a été un des combats de l'inspecteur général Louis François.

elle a absorbé une part de ces initiatives, comme en témoignent les instructions de 1954 et 1957, parce que, par la place qu'elles conféraient aux documents, elles se trouvaient en cohérence avec le renouvellement historiographique et, dans le contexte de construction d'un monde de plus en plus complexe, étaient mieux adaptées aux finalités de la discipline. Mais, de crainte que les méthodes prônées par les pédagogies « nouvelles » sèment le confusionnisme et conduisent à des coupes sombres dans les contenus enseignés, elle les a banalisées. Au fil des ans, les méthodes actives sont devenues des procédés techniques visant à accroître la participation des élèves et à « rajeunir les moyens de transmission »<sup>44</sup>. Pensées par l'Éducation nouvelle pour que l'élève devienne acteur de son apprentissage, elles ont été détournées pour le faire agir et *prendre part* à l'enseignement. Le cours que l'on va prendre l'habitude de nommer « dialogué » commençait là une longue carrière.

Si donc les pédagogies « nouvelles » n'ont trouvé leur place ni dans l'institution en général ni dans l'enseignement de l'histoire en particulier, la réflexion qui s'est développée autour d'elles a toutefois enrichi ce dernier de manière diffuse et largement invisible, parce qu'elle était indissociable d'un questionnement, d'une part, du savoir historique, de l'autre, des méthodes pédagogiques et de leur articulation avec les finalités de la discipline. Histoire chronologique ou thématique? Le travail sur documents, pour quoi faire? À quelles conditions donne-t-il, mieux que la leçon d'histoire, les armes nécessaires aux élèves pour qu'ils comprennent le

44. « Les nouvelles instructions générales pour l'enseignement de l'histoire », *L'Éducation nationale*, 1955, N° 6, pp. 6-7. Ces instructions, datant de 1954, donnent le feu vert aux méthodes actives dans la pédagogie historique mais d'emblée, l'expression est entendue dans un autre sens que dans les pédagogies nouvelles où elles sont conçues en termes d'apprentissages.

monde? tel est le questionnement que les recherches et expériences des années 1950 ont enclenché, dans un cheminement intellectuel qui embrassait les caractères spécifiques de la connaissance historique et les apprentissages qu'elle rendait possibles, dans la perspective de former des esprits de libre examen. Des situations comme celles que nous avons mentionnées ont été les leviers d'une pratique de la discipline que la didactique a approfondie, surtout à partir du début des années 1980, dans le contexte de la rénovation des collèges et de l'accès au baccalauréat de 80 % d'une classe d'âge. C'est dans leur filiation que l'on peut situer les actions actuelles visant à ce que les élèves « construisent l'histoire ».

Il ne s'agit pas pour autant d'adopter par rapport aux pédagogies « nouvelles » une quelconque attitude eschatologique. D'une part, il existe une réelle tension entre les besoins et centres d'intérêt des élèves, qu'elles placent au centre de l'acte d'enseigner, et les attentes que la société exprime face à l'enseignement de l'histoire et qui le légitime. L'utilité que la société, communément, lui reconnaît réside dans la transmission du passé aux jeunes générations et, de longue tradition, on apprend rarement l'histoire à l'école pour en faire... À partir de ces présupposés, en raison du fort capital symbolique de la matière<sup>45</sup>, le clivage est net entre ceux qui, plaçant l'acquisition des faits historiques par les élèves au premier plan, considèrent que le cours est la forme la plus simple et la plus efficace d'enseignement et ceux pour qui, à partir des contenus, la priorité est de forger des attitudes intellectuelles donnant prise sur le présent et l'avenir à construire. D'autre

45. L'exemple le plus représentatif qu'on puisse citer est la crise provoquée par la réforme du tiers-temps pédagogique en 1969 qui fait de l'histoire une « discipline d'éveil » dans le primaire, disposition qui contrarie « certaines idées de la France ».

part, toutes les formes d'enseignement sont exposées au dogmatisme. L'emploi de la méthode inductive associée au travail en équipes, en isolant pour chaque groupe un élément d'une situation complexe, a ainsi révélé le « danger de la systématisation »<sup>46</sup>. Quand s'est jointe à la mécanisation des méthodes l'obsolescence du savoir historique qui sous-tendait celles-ci, on comprend mieux les avatars, par exemple, de la frise historique... ou d'une pédagogie du document le confinant à un rôle illustratif.

En raison du changement d'échelle et de nature de l'enseignement secondaire qui, à partir des années 1970-1980, s'est accéléré et des évolutions diverses qui ont affecté les chemins de la connaissance historique et le rapport que la société entretient avec le passé, les débats sur la pédagogie historique n'ont plus la même teneur qu'au début du XX<sup>e</sup> siècle. Mais chaque réforme sur l'ordre des priorités de l'histoire scolaire réactive la

ligne de faille qu'ils avaient révélée. À l'échelle des classes et de leur quotidien, très modestement, les enseignants s'efforcent d'être les intercesseurs de cette « rencontre fraternelle » avec les hommes et les femmes d'autrefois qu'est l'histoire, auxquels ni les manuels ni les dossiers pédagogiques, conçus dans une logique d'exercice, ne se substituent complètement; ce que rendait un sondage effectué en 1960 où les élèves expliquaient leur préférence pour le cours du professeur en ces termes: « C'est plus vivant »; « on dirait qu'il l'a vécu... »<sup>47</sup> Alors qu'on connaît de mieux en mieux les modes par lesquels les élèves s'approprient l'histoire enseignée et que l'on sait que la seule force de la parole magistrale est impuissante à fixer des connaissances, les pratiques de transmission d'« un savoir clos auquel les élèves doivent adhérer »<sup>48</sup> interrogent toujours avec force au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle sur les véritables enjeux de la formation historique. ♦

46. « Pour une analyse cohérente du monde contemporain », *Cahiers pédagogiques*, N° 17, 15 janvier 1960, pp. 105-106.

47. « Les manuels », *Cahiers pédagogiques*, N° 22, 15 septembre 1960, pp. 94-95. Sondage portant sur 104 élèves d'un collège mixte situé en zone rurale. 90% avaient exprimé leur préférence pour le cours.

48. Nicole Tutiaux-Guillon, « L'histoire scolaire en France, un modèle résistant aux débats et aux controverses », in Marie-Christine Baquès et al. (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens*, Paris: L'Harmattan, 2003, pp. 267-282.

# Le «sens» du passé Finalités sociopolitiques et objectivité historique dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire genevoise de 1886 à 1969<sup>1</sup>

Christian Alain Muller, Université de Genève, LHiSCE

«Bossuet a dit: «Quand l'histoire serait inutile aux autres hommes, il faudrait la faire apprendre aux rois.» Aujourd'hui que, dans nos démocraties, c'est le peuple qui est roi, l'étude de l'histoire devient utile à tous. Mieux que toute autre discipline, en effet, elle fournit les éléments nécessaires au développement du cœur et de la conscience morale, en même temps qu'elle contribue à la culture du sentiment national. Il est donc très naturel qu'elle figure, au nombre des branches obligatoires, dans les programmes des écoles de tous les degrés.»

Lucien Jayet, 1923<sup>2</sup>

Voici quinze ans, l'historien britannique Eric J. Hobsbawm évoquait son inquiétude quant au fait que les nouvelles générations de l'Occident évoluent «dans une sorte de présent permanent, sans aucun lien organique avec le passé public des temps dans lesquels ils vivent». Estimant qu'un rapport structurant

et structuré au passé élaboré par les sciences historiques est nécessaire à une vie de citoyen, l'historien rappelle alors à ce propos que son métier est plus que jamais nécessaire à nos sociétés afin «de rappeler ce que les autres oublient»<sup>3</sup>. Bien que dans de nombreux pays, l'enseignement de l'histoire n'existe pas spécifiquement dans le cadre de la scolarité obligatoire, à l'instar des États-Unis, nul doute que, là où il se donne, il participe à la formation de la conscience historique des populations. Dans la mesure où l'histoire scolaire est généralement investie d'enjeux idéologiques forts que sont principalement la légitimation du régime politique en place et le sentiment d'appartenance à la collectivité, le savoir qu'elle dispense aux élèves constitue une part de l'*arbitraire culturel*<sup>4</sup> de l'école qui, additionnée aux méthodes pédagogiques, forme ce qu'on nomme la *culture scolaire*<sup>5</sup>. Or, la définition de la culture scolaire se trouve au cœur des sollicitations sociales, culturelles, économiques et politiques

1. Je remercie Gregory Kloos, membres du Laboratoire d'histoire sociale et culturelle de l'éducation (LHiSCE) de l'Université de Genève, pour ses conseils, sa relecture et sa sagacité toute historienne.

2. «Préface», in William Rosier (nouvelle édition par Ernest Savary), *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne: Payot, 1926, p. 3.

3. *L'Âge des extrêmes. Histoire du court XX<sup>e</sup> siècle* (1994), Bruxelles: Complexe, 2000, p. 21.

4. Voir Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minuit, 1970, pp. 18-20.

5. André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris: Belin, 1998, p. 7.

qui assaillent aujourd'hui les systèmes d'enseignement, car ceux-ci tendent à concentrer à leur endroit les affrontements entre classes sociales dans des sociétés où la compétition socioéconomique et idéologique s'est fortement accrue durant les trente dernières années, notamment autour de l'enjeu central de la mobilité sociale. Ainsi, les savoirs à transmettre, et la façon de les transmettre, sont devenus les enjeux cruciaux de ces affrontements, car ils définissent les modalités d'une sélection scolaire rendue plus explicite par les recherches en sciences sociales et historiques depuis les années 1960. C'est cette sélection socioscolaire qui détermine désormais l'efficacité du système d'enseignement, entre démocratisation et élitisme, et dont les effets pratiques sont d'assigner (selon une forte probabilité) la place que chacun aura dans les hiérarchies sociales dont l'école est toujours plus garante<sup>6</sup>. En effet, à mesure que l'on progresse dans le XX<sup>e</sup> siècle, rien ne contredit la détermination sociale qui fait que «les premiers sortis de l'école restent les derniers» et cela «dans toutes les sphères»<sup>7</sup> de la société. De là découle ce que d'aucuns appellent la «crise» de l'école<sup>8</sup>.

L'enseignement de l'histoire ne semble pas y échapper. Le questionnement de l'histoire comme discipline scolaire porte surtout sur ses responsabilités à la fois dans l'endoctrinement des masses favorisant les régimes dits «totalitaires», les guerres et les colonialismes des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ainsi que, plus

généralement, dans la légitimation de l'ordre établi au seul profit des dominants. Un paradoxe particulièrement inquiétant pour une discipline qui doit théoriquement développer le jugement et la conscience morale des individus par la formation de «l'esprit critique». Cette remise en cause a eu pour conséquence première de réinterroger la relation entre histoire savante (recherche) et histoire scolaire (enseignement) sur la question essentielle de l'objectivité historique. Parallèlement, les sociétés occidentales sont saisies depuis un quart de siècle d'une fièvre de la commémoration et de la «mémoire» qui fait notamment le lit de relectures du passé au profit d'intérêts particuliers. Depuis lors, les incertitudes se multiplient quant aux contenus et aux modalités d'un enseignement qui devrait être le bien commun de tous. Modifications des programmes et des méthodes se succèdent donnant une vision brouillée de l'enseignement de l'histoire<sup>9</sup>. Afin de mieux comprendre les facteurs de cette «crise», nous nous proposons de saisir l'évolution de l'histoire scolaire sur près d'un siècle en nous intéressant d'une part, à ses fonctions sociales et, d'autre part, à ses relations avec l'histoire savante.

Pour ce faire, nous nous intéresserons au cas du canton de Genève qui, à l'instar des autres cantons suisses, possède son propre système d'enseignement. Usant d'une approche d'histoire sociale et culturelle, notre analyse se concentre sur les discours et les pratiques liées à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire genevoise. En effet, l'histoire a longtemps été considérée comme une discipline «intellectuelle» propre à l'enseignement secondaire. Son introduction à l'école primaire

9. Au point de susciter un agacement certain des historiens universitaires face cette navigation à vue de l'enseignement de l'histoire, notamment au secondaire (Voir Alain Corbin [dir.], *1515 et les grandes dates de l'histoire de France: revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui*, Paris: Seuil, 2008).

6. Voir Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris: PUF, 1998, pp. 99-150.

7. Louis Chauvel, «Reproduction de la reproduction», *Mouvements*, N° 5, septembre-octobre 1999, p. 18.

8. Si le déclenchement d'une «crise» de l'enseignement remonte aux années 1960 dans le contexte global de remise en cause des institutions traditionnelles (armée, école, Église, etc.), c'est surtout à partir des années 1990 que ce sentiment de «crise» se radicalise autour de deux nouveaux problèmes: l'illettrisme et la violence (Philippe de Lara, «Le présent d'une illusion. Le rêve d'une pédagogie sans école», *Le Débat*, N° 110, 2000, p. 192).

dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>10</sup> témoigne du souci d'élever le niveau de formation de base de la population genevoise dans le cadre même d'une scolarité obligatoire qui a été le seul bagage scolaire de la majorité des individus jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Dans la mesure où cet apprentissage est spécifiquement chargé d'enjeux idéologiques en comparaison des autres disciplines, il permet d'observer les changements fondamentaux qui affectent les formes de l'inculcation politiques et symboliques de l'école primaire (représentations et pratiques) afin d'en expliciter les fonctions sociales.

Notre corpus de sources est essentiellement composé des manuels d'histoire conservés à la Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'école et l'enfance (CRIÉE), ainsi que des plans d'études et autres documents du Département de l'instruction publique (DIP) conservés aux Archives d'État de Genève (AÉG).

### **De l'histoire locale à l'histoire nationale**

L'enseignement de l'histoire se structure véritablement à l'école primaire à partir du moment (1872-1886) où le système d'enseignement genevois se constitue véritablement en tout cohérent en articulant les trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire et tertiaire). Matière «intellectuelle» par excellence, l'histoire est d'emblée réservée aux deux derniers degrés de l'école primaire qui forment sa «division supérieure» (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>), car cet enseignement paraît alors inadéquat pour des

enfants de moins de 11 ans. Devenue une discipline scolaire à part entière, l'histoire se partage alors entre l'histoire dite «de Genève» et l'histoire «nationale». En 1888, la 5<sup>e</sup> année est consacrée à l'histoire nationale et la 6<sup>e</sup> à l'histoire cantonale. Genève conserve donc un particularisme identitaire suffisamment vivace<sup>11</sup> pour enseigner encore sa propre histoire à une époque où une immigration massive peuple les classes de petits Français, Allemands et Italiens<sup>12</sup>. Mais, dès 1905, une révision partielle du programme de l'enseignement primaire donne la primauté à l'histoire nationale<sup>13</sup>. Une nouvelle inflexion décisive s'opère en 1942 quand les deux histoires (suisse et genevoise) sont confondues et articulées. Désormais, le «programme d'histoire nationale comprend à la fois l'histoire suisse et l'histoire genevoise», «les grandes divisions du programme se réfèrent au manuel d'histoire suisse» et il y a lieu «d'intégrer, à la place convenable, les sujets de l'histoire genevoise»<sup>14</sup>. Les programmes de l'enseignement primaire de 1957 et 1966 pérennisent ce changement qui est lourd de sens. En effet, c'est en pleine guerre dans un contexte de mobilisation des corps et des esprits, opérée par les élites dirigeantes à des fins de défense nationale, que les prescriptions officielles mettent fin à cet enseignement distinct de deux histoires bien qu'elles ont pu parfois être fondues dans les pratiques des instituteurs<sup>15</sup>. Un tel changement n'est pas anodin, car il réaménage une histoire de

10. Voir Christian Alain Muller, «L'enseignement mutuel à Genève ou l'histoire de l'«échec» d'une innovation pédagogique en contexte, 1815-1850», *Paedagogica Historica*, vol. 41-1/2, 2005, pp. 97-119.

11. Voir Irène Herrmann, *Genève entre République et Canton: les vicissitudes d'une intégration nationale (1814-1846)*, Genève/Laval (Québec): Passé Présent-Presses de l'Université, 2003.

12. Voir Christian Alain Muller, «Forme scolaire et règlement de la «jeunesse»: précarité sociale, scolarisation et délinquance juvénile à Genève à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (1872-1914)», in Franz Schultheis et Michel Vuille (dir.), *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse*, Paris: l'Harmattan, 2007, pp. 29-90.

13. Commission scolaire, *Procès-verbaux des séances*, Genève, 5 mai 1905, AÉG IP Bc 5.

14. Programme de l'enseignement primaire, Genève, 1942, p. 41.

15. Ainsi *Le programme de l'enseignement primaire* de 1923 distingue très clairement une «histoire suisse» et une «histoire de Genève» pour l'enseignement de l'histoire en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année (pp. 24-26).

Genève désormais incluse dans une histoire nationale unique. Il crée une unicité du récit historique qui, tout en ne niant pas les particularités de l'histoire locale à travers des épisodes célèbres (à l'instar de l'Escalade de 1602), vise à resserrer le lien confédéral par un renforcement du sentiment national.

### **Le manuel et la construction d'une histoire-récit à vocation nationale**

Le projet de faire une histoire « nationale » implique inévitablement une forme de récit historique qui, en dépit des variations de style et de ton à travers le temps, repose en définitive sur des modalités identiques. En effet, son objet étant obligatoirement celle de la patrie (population et territoire), elle ne peut être qu'une histoire-récit – et non pas une histoire-problème – qui, au moyen d'une « recollection » des événements du passé, justifie le présent tout en le rendant intelligible. C'est cette incapacité de l'abrégé à produire un tel récit par sa fragmentation du passé en tableaux successifs sans trame narrative qui en a condamné l'usage scolaire au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. L'impératif d'élaborer un manuel scolaire s'impose pour fonder cette histoire nationale. Dès lors, il importe peu que l'*Histoire illustrée de la Suisse* de William Rosier (1905), puis la révision d'Ernest Savary (1923), usent d'un registre de discours différent et soient moins soucieuses d'être au plus près de l'histoire savante que l'*Histoire de la Suisse* d'Henri Grandjean et Henri Jenrenaud (1941, 1955 et 1969) qui la remplacent. De par l'objet qu'elles se donnent – la nation – ces histoires nationales successives élaborent nécessairement un récit historique fournissant une vision du passé « national » qui est toute faite de « progrès »<sup>16</sup>. La personnification de la nation est un ressort efficace pour susciter l'identification collective et elle constitue le trait le plus

saillant de la détermination que l'objet impose au récit. À partir de là, l'histoire proposée construit une homogénéité du temps historique par une périodisation spécifique : l'entremêlement des événements du passé est ainsi réorganisé dans un temps « national ». La structure de cette histoire devient facilement appréhendable. Enfin, cette histoire-récit ne peut être que politique parce que foisonnante des batailles, des grands événements (heureux ou malheureux) et des grands personnages qui ont fait la nation<sup>17</sup>.

Les préoccupations pédagogiques sur l'histoire scolaire ne s'opposent pas à cette conception de l'histoire nationale comme histoire-récit. Au contraire, elles la favorisent. En effet, la volonté toujours déclarée et jamais vraiment satisfaite de mettre la matière historique au niveau des facultés de compréhension des élèves entre 9 et 15 ans aggrave les caractéristiques propres à ce type d'histoire. L'exigence de simplification du récit conjointe à celle de la réduction de la matière à apprendre mènent nécessairement à réduire la complexité des faits et des causes au profit d'une plus forte schématisation et linéarité de l'histoire nationale. Faire « revivre » le passé, dans le cas de l'*Histoire illustrée de la Suisse* (1905/1923), puis en inculquer la « notion » avec la « méthode psychologique », pour l'*Histoire de la Suisse* (1941/1955/1969), visent pareillement, selon des orientations pédagogiques différentes, à créer chez les élèves de l'école primaire une compréhension chronologique d'un passé, d'un temps « national » : la discontinuité première des événements passés

16. Pierre Nora, « Comment écrire l'histoire de France ? » in Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, tome III : *Les France – De l'archive à l'emblème*, Paris : Gallimard, 1993, p. 27.

17. Voir Christian Alain Muller, *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX<sup>e</sup> siècle*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2007, pp. 577-617.

devenant ainsi une continuité historique. Dans la mesure où il réussit à une époque où l'échec scolaire est massif<sup>18</sup>, l'apprentissage d'une chronologie précise par des élèves issus des classes populaires fait intérioriser un rapport spécifique au temps et par ce biais constitue un passé maîtrisé pour chacun. Cette logique profonde de la structuration des manuels d'histoire, et plus généralement de la discipline scolaire, se dévoile particulièrement bien à travers l'analyse de l'évolution de la place et du statut des « lectures » au fil des « utilitaire[s] de la classe »<sup>19</sup>.

L'importance des lectures ne fait que régresser dans la succession des manuels d'histoire de l'école primaire à Genève au XX<sup>e</sup> siècle. Représentant l'essentiel du texte des abrégés<sup>20</sup>, elles fondent à vue d'œil au profit du récit, puis du paratexte à caractère didactique. En 1905, elles occupent encore une part notable du manuel, mais dès 1923, elles sont en bonne partie fondues dans le récit historique et, en 1941, elles sont repoussées en fin d'ouvrage<sup>21</sup>. Autrement, les lectures sont remplacées par des questionnaires, des exercices et des récapitulatifs afin d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage: à l'anecdote porteuse de sens et d'intérêt par l'effet de réalité qu'elle est censée produire succède le drill et une causalité linéaire des événements. Toutes ces transformations tendent vers un seul but qui se résume en l'inculcation d'une continuité historique « nationale » dont le seul modèle possible est celui de l'histoire-récit. Des contraintes identiques s'exercent à l'égard des manuels servant à l'enseignement de

l'histoire cantonale dans l'enseignement primaire à Genève. Ainsi, au début du XX<sup>e</sup> siècle, les critiques formulées par le corps enseignant et les autorités scolaires à l'encontre de la *Petite histoire de Genève* (1890) sont identiques à celles relatives aux abrégés d'histoire suisse. Finalement, le « Thévenaz » est remplacé par le « Pesson »<sup>22</sup>, car « on lui reproche d'être un peu abstrait, pas assez clair et pas assez simple » et « de plus, les leçons ne sont pas suffisamment liées »<sup>23</sup>.

L'histoire scolaire acquiert alors une unité remarquable puisque le manuel la structure. Dès 1942, l'identité est parfaite entre le programme et le manuel qui consacrent une histoire-récit nationale et « positive » peu perméable aux changements de méthodes et de paradigmes qui affectent l'histoire savante. De fait, les logiques de l'histoire nationale et de l'efficacité pédagogique conspirent puissamment à cet écart grandissant. Si dans la première moitié du siècle, le géographe William Rosier (1856-1924) et l'historien Henri Grandjean peuvent affirmer qu'ils se réfèrent à l'historiographie dominante de leur époque, une telle affirmation devient beaucoup moins aisée après 1945. En effet, l'histoire économique et sociale renouvelle alors en profondeur l'historiographie savante francophone en s'opposant plus que jamais à l'histoire politique. On ne trouve guère une traduction de cette rupture dans les rééditions de l'*Histoire de la Suisse* de 1955 et 1969. Pourtant, l'histoire économique prend son essor à Genève avec les travaux d'Anthony Babel (1888-1979) dès les années 1930<sup>24</sup>. Fait notable, ce dernier, comme professeur

18. *Ibid.*, pp. 259-269.

19. Alain Choppin, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris: Hachette, 1992, p. 16.

20. Henri Cucher, *Abrégé d'histoire suisse*, Genève: Librairie R. Burkhardt, 1890 et 1901; Alfred Schütz, *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève: Imprimerie suisse, 1893 et 1895.

21. Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, tomes I et II, Lausanne/Genève: Payot, 1941 et 1944 (deuxième édition légèrement augmentée en 1955).

22. Charles Pesson, *Petite histoire illustrée de Genève*, Genève: Atar, 1920.

23. Commission scolaire, *Rapport de la sous-commission chargé d'examiner un nouveau manuel d'histoire de Genève destiné à la VI<sup>e</sup> année des écoles primaires*, Genève, 15 février 1910, AÉG DIP 1985 va 5.3.28.

24. Marco Marcacci, *Histoire de l'Université de Genève, 1559-1986*, Université de Genève, 1987, pp. 231-232.



d'histoire économique à l'Université de Genève, et l'archiviste d'État de Genève Paul E. Martin (1883-1969) opèrent la relecture du manuscrit final du manuel de 1941 et l'approuvent<sup>25</sup>. En apportant leur caution scientifique à cette histoire scolaire, ils reconnaissent implicitement qu'elle puisse être d'une forme et avoir un usage social qui soient différents de ceux de l'historiographie en fonction des pédagogies et sociopolitiques de l'école primaire.

### **La montée des exigences scolaires : examens et enquêtes**

L'analyse des examens et des enquêtes apporte des éléments complémentaires à celles faites sur la base des plans d'études et des manuels pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Ce passage par l'évaluation est essentiel pour comprendre les normes et les pratiques culturelles véhiculées par la discipline scolaire histoire. En effet, les épreuves ou les examens sont des vecteurs structurants de la définition et des pratiques de la discipline puisqu'ils en sont le point de mire, l'aboutissement<sup>26</sup>. Comme les examens de promotion du primaire au secondaire datant d'avant 1920 ne portent que sur le français et l'arithmétique, aucune source ne soit disponible avant cette date pour l'histoire. Néanmoins, le psychologue Édouard Claparède (1871-1940) donne un bref aperçu d'une épreuve d'histoire en 1912. La matière porte exclusivement sur l'histoire nationale et son apprentissage repose essentiellement sur la mémorisation<sup>27</sup>. C'est seulement à partir de 1926 que, grâce aux procédures de sélection des élèves « biens

doués » de l'école primaire<sup>28</sup>, on entrevoit des pratiques réelles d'évaluation pour l'histoire. Dans ce cas, il s'agit en règle générale d'exercices de classement chronologique<sup>29</sup>. Dix ans plus tard, trois enquêtes faites pour tester les connaissances des élèves à la fin de l'école primaire (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>) fournissent plus d'indications sur les pratiques et sur les effets de l'enseignement. Ici, les exercices ne sont que de deux types : chronologiques et factuels (classer des dates ou faire des liens entre des événements, des acteurs historiques, des sources, des périodes)<sup>30</sup>. À dire vrai, l'élève doit surtout exercer sa mémoire car, pour réussir l'épreuve, il a besoin de savoir se repérer assez finement dans une chronologie exclusivement « nationale ».

Bien que l'évolution didactique des manuels, avec l'introduction des méthodes « intuitives » puis « actives », montre les efforts entrepris pour améliorer la mémorisation des éléments de l'histoire nationale, le recours à cette seule capacité dans les pratiques des instituteurs est souvent déploré par les autorités scolaires. En 1907, l'inspecteur des écoles primaires Louis Delafontaine regrette déjà que, si les examens d'histoire ont « donné lieu à d'excellentes leçons », les « feuilles sont trop identiques au texte des manuels »<sup>31</sup>. Une décennie plus tard, Albert Malche (1876-1956), directeur de l'enseignement primaire, constate également que l'enseignement de l'histoire à l'école primaire fait « trop exclusivement appel à la mémoire »<sup>32</sup>.

28. Voir Christian Alain Muller, *Histoire...*, *op. cit.*, pp. 219-258.

29. « Examens de sélection pour la 6<sup>e</sup> B, III information générale », Genève, mai 1928, AÉG DIP 1985 va 5.4.11.

30. Le protocole d'enquête exécuté en 1937-1939 a été intégralement repris en 1951 (Voir Roger Nussbaum, *Une enquête sur les connaissances historiques des écoliers genevois, 1937-1950*, Genève, 6 décembre 1951, AÉG DIP 1985 va 5.3.627, pp. 2-6).

31. *Rapport sur la marche générale de l'école primaire du Grütli pendant l'année 1906-1907*, Genève, juillet 1907, AÉG DIP 1988 va 22.12.1.

25. Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, « Préface », *Histoire...*, *op. cit.*, p. 4.

26. Bruno Belhoste, « L'examen. Une institution sociale », *Histoire de l'éducation*, N° 94, mai 2002, pp. 15-16.

27. *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève: Kundig, 1912, p. 11, note 2.

Si l'entendement de l'élève reste l'horizon pédagogique à atteindre, la pratique de l'enseignement de l'histoire repose jusque très avant dans le XX<sup>e</sup> siècle sur la mémorisation. Toutefois, la mémoire reste une faculté jugée incontournable pour la compréhension des enchaînements des événements historiques en même temps qu'elle contribue au maintien d'une histoire-récit politique et chronologique.

Après 1945, les évaluations de l'enseignement se multiplient, notamment avec la grande enquête psychologique et pédagogique d'orientation scolaire de 1947-1951. En dépit d'une plus grande variété des énoncés, le contenu des épreuves d'orientation de 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> primaires, également valables pour la 7<sup>e</sup> du Collège (secondaire inférieur), ne diffère que peu de celui d'avant-guerre<sup>32</sup>. En 1953, une petite enquête introduit des questions dites «de raisonnement»<sup>33</sup>. Bien que plus «difficile[s]», selon l'auteur du rapport, ces nouvelles questions obtiennent un «indice de rendement supérieur à celui des autres questions», notamment celles concernant des dates qui restent mal «assimilées»<sup>34</sup>. À l'ordinaire, les évaluations restent conformes aux pratiques antérieures<sup>35</sup>. Ce n'est qu'à l'orée des années 1960 que les questions de «raisonnement» prennent une place importante, voire

prépondérante dans les épreuves<sup>37</sup>. Mais ce nouveau type d'épreuves ne s'oppose pas au précédent. En effet, à l'apprentissage de la chronologie et à la mémorisation s'ajoute maintenant une série d'exercices demandant réflexion et manipulation de ces connaissances préalables ainsi que l'assimilation des liens de causalité entre les faits, les événements et les personnages historiques<sup>38</sup>. Autrement dit, l'enseignement de l'histoire a désormais l'objectif de «faire réfléchir les enfants»<sup>39</sup>. Pour cela, les élèves doivent acquérir une plus grande maîtrise des connaissances de base afin de soutenir une progression de cet enseignement vers plus d'abstraction. Cette évolution dénote une hausse non négligeable des exigences de réussite dans la discipline scolaire histoire. Une dynamique qui est générale dans l'école primaire de cette période<sup>40</sup>.

### Les déterminations sociales et pédagogiques de l'histoire scolaire

Tant les contraintes pédagogiques que celles sociales et politiques de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire genevoise concourent à produire une histoire scolaire qui s'éloigne de l'historiographie scientifique au fil du temps. Cette évolution résulte d'un processus d'«accommodation»<sup>41</sup> entre les

32. (Note de la p. 216.) *Rapport général sur l'enseignement dans les écoles primaires de Genève et les Ecoles secondaires rurales durant l'année 1915-1916*, Genève, 10 août 1916, AÉG DIP 1985 va 5.3.73, p. 6.

33. «Épreuve d'orientation 6<sup>e</sup> année primaire. Histoire», Genève, février 1948, AÉG DIP 1987 va 11.1; «Épreuve d'orientation 7<sup>e</sup> primaire – 7<sup>e</sup> Collège. Histoire», février 1948, AÉG DIP 1987 va 11.1.

34. Il s'agit en l'occurrence de résoudre des petits problèmes de chronologie ou de retrouver les termes d'une causalité simple (Henri Reymond, *Rapport sur l'enquête d'histoire faite en janvier 1953 dans quelques classes de la Ville de Genève*, Genève: 1<sup>er</sup> juin 1953, AÉG DIP 1985 va 5.3.627, pp. 2-3).

35. *Ibid.*, p. 7.

36. Liliane Von Arx, étudiante à la Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Genève, à Henri Grandjean, secrétaire du DIP, Genève, 5 juin 1953, AÉG DIP 1985 va 5.3.627; «Épreuve d'histoire 6<sup>e</sup> année filles», Genève, mars 1955, AÉG DIP 1987 va 11.7.

37. «Épreuve d'histoire 7<sup>e</sup> année (Ville)», Genève, mai 1960, AÉG DIP 1987 va 11.7.

38. D'ailleurs, les épreuves continuent de tester ces connaissances de base mais celles-ci n'en constituent désormais qu'une partie: Voir «Épreuve d'histoire 7<sup>e</sup> année rurale», Genève, mars 1961, AÉG DIP 1987 va 11.7.

39. Henri Reymond, *Rapport...*, *op. cit.*, p. 7.

40. Voir Christian Alain Muller, *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX<sup>e</sup> siècle*, thèse en Lettres, Université de Genève, 2007, pp. 513-576.

41. Soit ce qui est mis en accord par «le sentiment de contrainte, l'intérêt matériel, la complaisance personnelle, la conviction ou la connivence idéologique» (Philippe Burin, *La France à l'heure allemande. 1940-1944*, Paris: Seuil, 1995, p. 9).

finalités pédagogiques et sociopolitiques de l'histoire scolaire : les secondes l'emportant toujours sur les premières quand elles ne se soutiennent pas réciproquement. Déjà le choix d'enseigner cette discipline « intellectuelle » à l'école primaire est significatif des enjeux sociopolitiques dont elle est investie. À côté des savoirs de base (lire, écrire et compter), l'histoire comme discipline scolaire tient sa place dès la phase de genèse de l'école d'État : d'abord facultative (1835)<sup>42</sup>, elle devient rapidement « nationale » tout en acquérant son statut de discipline obligatoire (1848)<sup>43</sup> dans la foulée de la révolution radicale (1846) et avant même l'instauration de l'obligation scolaire (1872, 1886)<sup>44</sup>. Que l'histoire « nationale » soit considérée aussi rapidement, et dans un contexte de tels bouleversements politiques, comme indispensable à l'instruction élémentaire de tout individu montre clairement qu'elle est directement liée à l'établissement de la démocratie politique à Genève (1847) et de l'État-nation helvétique (1848). Bien que le caractère national ou cantonal de cet enseignement ait pu être en concurrence pendant un siècle, les finalités sociopolitiques qui lui sont assignées ne laissent aucun doute sur les intentions politiques qui président à sa place dans l'école primaire : la formation du citoyen-patriote. La dimension morale et civique constitue à la fois un des traits fondamentaux de l'histoire comme discipline scolaire et son utilité sociale première comme elle fait du manuel d'histoire un « instrument de pouvoir »<sup>45</sup>.

Épargnée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par le mouvement d'opposition aux humanités classiques auxquelles elle appartient<sup>46</sup>, la discipline

scolaire histoire gagne en force et en autonomie au XX<sup>e</sup> siècle à Genève avec la création d'un manuel spécifique. Entreprise de formation du citoyen-patriote au moyen d'une branche « intellectuelle », l'histoire constitue indubitablement entre 1890 et 1969 un instrument – matérialisé dans un manuel et programmé dans un plan d'études – du procès scolaire de socialisation qui vise à faire accepter l'ordre établi (institutions), à préparer des citoyens (démocratie), à inculquer le sentiment national (identité), à légitimer l'idéologie dominante (valeurs) et à déterminer des comportements civils. La permanence d'une histoire-récit (qui raconte) dans l'enseignement de l'histoire « nationale » à partir du manuel de 1905 ne procède pas d'une volonté délibérée des acteurs du système d'enseignement de dissimuler des zones d'ombre ou les incertitudes du passé helvétique. Rien n'est plus éclairant à ce propos que le statut donné aux « traditions nationales » relatives à la fondation de la Confédération.

Entre 1890 et 1970, tous les manuels d'histoire nationale en usage dans les degrés de la division supérieure de l'école primaire genevoise partagent les événements relatifs à la fondation de la Confédération en deux catégories : les faits historiquement avérés, d'un côté, et les légendes ou traditions, de l'autre. Si le contenu de la première catégorie reste très stable et plus ou moins correct au niveau factuel, c'est surtout le statut donné à la seconde qui explicite le rapport entre finalités sociopolitiques, type de récit historique et méthode d'enseignement prescrite. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les abrégés font une bonne place à ces « légendes » pour leur vertu patriotique et leur « influence morale »<sup>47</sup>. Leur inculcation est nécessaire, car si « la narration

42. « Art. 4 », *Loi sur les écoles primaires*, Genève, 1835.

43. « Art. 35 », *Loi sur l'Instruction publique*, Genève, 1848.

44. « Art. 32 », *Loi sur l'Instruction publique*, Genève, 1872 ; « art. 33 », *Loi sur l'Instruction publique*, Genève, 1886.

45. Alain Choppin, *Les manuels...*, *op. cit.*, pp. 22-23.

46. Voir Annie Bruter, *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris : Belin, 1997.

47. Henri Cuchet, *Abrégé d'histoire suisse*, Genève : Librairie R. Burkhardt, 1901, pp. 31-32.

des faits qui ont contribué à la fondation de la patrie suisse a été altérée», «tout Suisse doit [les] connaître et [les] aimer parce qu'elles sont un reflet du patriotisme ardent de leur auteurs»<sup>48</sup>. Si, en 1905, on reconnaît sans ambages qu'il «est impossible d'établir nettement, dans [ces traditions], la part de légende et celle de la vérité», on estime qu'on ne peut «les rejeter entièrement», car «tout Suisse doit [les] connaître»<sup>49</sup>. Dans la réédition de 1923, l'idéologisation nationaliste de ce passé se poursuit, car ces légendes ayant «eu une influence considérable sur nos ancêtres et ont beaucoup contribué à faire aimer notre pays», «les enfants de la Suisse doivent les connaître et les graver dans leur mémoire et dans leur cœur»<sup>50</sup>.

La décision de produire un nouveau manuel dès les années 1930 est le fruit d'une volonté d'avoir une histoire plus objective au nom du fait qu'il existe «une méthode historique»<sup>51</sup>, qui est manifestement celle de la primauté de la valeur heuristique du document (sources) telle que définie par Langlois et Seignobos dans *l'Introduction aux études historiques*<sup>52</sup>. Dans le manuel de 1944, la mise en doute de l'authenticité des «légendes» fondatrices de la Confédération est d'emblée très forte et s'appuie sur l'historiographie savante<sup>53</sup>. Alors que le manuel contient un abondant paratexte didactique, ces quelques pages ne font l'objet d'aucun traitement pédagogique. Il s'agit là d'un cas limite, mais il dévoile les contradictions insolubles qui se

posent à des auteurs visiblement pris dans un faisceau de contraintes pédagogiques, historiographiques et idéologiques – parfois contradictoires entre elles – qui pèsent sur l'élaboration du manuel. Au bout du compte, les nécessités patriotiques de l'enseignement de l'histoire prévalent sur toutes les autres et au mépris de la fameuse «méthode historique» pourtant défendue par l'historien Henri Grandjean. Le statut ambigu donné à ces pages marque cependant le rejet des formes les plus grossières, de l'inculcation scolaire du patriotisme au moyen de la discipline histoire.

La comparaison de cet enjeu «légendaire» au fil des manuels, rééditions comprises, montre bien en quoi l'histoire comme discipline scolaire remplit la finalité sociopolitique première d'inculquer aux élèves de ce qu'on appelle alors «le sentiment national». Autrement dit, l'idéal d'objectivité traverse tous leurs auteurs de manuel et il est partagé par le corps enseignant primaire. Ainsi, des ouvrages historiques sont conseillés en 1926 aux instituteurs comme lectures préparatoires à leurs cours au titre que «la vérité est [leur] qualité dominante et primordiale»<sup>54</sup>. Toutefois, la finalité idéologique de cet enseignement (civisme et patriotisme) exclut une autre interprétation que celle positive et patriotique de l'histoire nationale.

Destiné à donner «le sens du passé» aux élèves de 9 ans, le premier tome du manuel d'histoire de la Suisse de Grandjean et Jeanrenaud de 1941 ne relève pas d'une autre conception de l'histoire scolaire. Son découpage thématique privilégiant dans son contenu le socioéconomique et le culturel n'est qu'une préparation pédagogique s'appuyant sur les apports de la psychologie expérimentale (le concret) et destinée à ce que

48. Alfred Schütz, *Leçons et récit d'histoire suisse*, Genève: Imprimerie suisse, 1893, p. 69.

49. William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires*, Lausanne/Genève: Payot-R. Burkhardt, 1905, p. 44.

50. William Rosier, *Histoire...*, op. cit., 1923, p. 50.

51. F. Guex, secrétaire, *Procès-verbal de la commission pour la révision du manuel d'histoire suisse*, s. l., 18 avril 1934, AÉG DIP 1985 va 5.3.456, p. 1.

52. Charles Langlois et Charles Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris: Kimé, 1992 (1<sup>re</sup> édition 1998).

53. Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire...*, op. cit., tome II, p. 8.

54. Albert Chessex, «Pour l'enseignement de l'histoire», *L'Éducateur*, 4 septembre 1926, p. 249.

les élèves soient plus aptes à assimiler l'histoire nationale chronologique et politique. Il s'ensuit logiquement que la production d'une historiographie scolaire ne peut être que légitimatrice des institutions et des valeurs patriotiques que son temps lui donne. C'est pourquoi elle reste relativement imperméable aux évolutions décisives qui remodelent progressivement le visage de l'histoire scientifique à partir des années 1930. La formation de l'identité nationale demeure durant toute la période considérée le principal ressort de l'histoire scolaire en même temps que sa fonction sociale essentielle.

À travers l'exemple de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire genevoise, on constate bien que l'autonomie de la culture scolaire est limitée. Une certaine liberté dans la traduction de l'arbitraire culturel qu'elle transmet n'est possible qu'à la condition que les normes et les valeurs sociales (patrie, civilité, travail, mérite, etc.) socialement reconnues comme légitimes soient préservées. Pour l'essentiel, ces normes et valeurs sont celles des élites bourgeoises cultivées à Genève depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle. De fait, la culture scolaire dans son ensemble ne peut pas aller contre les déterminations idéologiques et sociales qui fondent cet arbitraire. À ce titre, le cas de l'histoire scolaire ne diffère pas des autres disciplines scolaires, et notamment du français qui est la discipline reine de l'enseignement primaire<sup>55</sup>.

### **Société, histoire scolaire et «sens» du passé**

Pendant presque un siècle, l'histoire enseignée à l'école primaire genevoise ne peut être

que téléologique, car elle est construite sur un objet naturalisé, et donc jamais problématisé ou même questionné, qui est la «nation». De ce fait, elle participe alors d'une conception «nationale» de l'histoire qui est largement dominante dans la société suisse, ce qui explique sa permanence à l'école. Il n'y a pas à regretter que cette conception tende à disparaître de la culture scolaire par sa remise en cause depuis les années 1960. En revanche, si cette remise en cause est portée avant tout par un changement du régime d'historicité dans nos sociétés, cela est plus que problématique. En effet, le présentisme que déplore François Hartog est constitutif de la croyance que les sciences historiques ne sont plus un moyen d'analyse et une connaissance du présent<sup>56</sup>; comme si le présent n'était plus le produit du passé. Or, une telle représentation du monde est à la fois a-historique, relativiste et herméneutique et, de fait, elle nie un apport fondamental de l'histoire: c'est la construction, consciente ou non, de l'objet présent qui structure le rapport que nous entretenons avec le passé et ce rapport s'énonce toujours sous la forme d'un récit donnant le «sens du passé». C'est pourquoi il est nécessaire que ce «sens» soit celui d'une «explication rationnelle», méthodologiquement fondée, et non celui d'une «signification» nationale ou autre<sup>57</sup>; une révolution copernicienne que la société et l'histoire scolaire ont du mal à faire leur. ♦

55. Voir Christian Alain Muller et Anne Werffeli, «Culture scolaire et élévation du niveau moyen de formation: les pratiques de l'enseignement de la composition à l'école primaire à Genève de 1886 à 1969», *History of Education and Children's Literature*, t. III, 2008 (à paraître).

56. Voir François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris: Seuil, 2003.

57. Eric J. Hobsbawm, «Manifeste pour l'histoire», *Le Monde Diplomatique*, décembre 2004, p. 21.

# Le cartable de Clio

**Comptes rendus  
et annonce**





Luc van Dongen, *Un purgatoire très discret. La transition « helvétique » d'anciens nazis, fascistes et collaborateurs après 1945*, Paris/Lausanne: Perrin et SHSR, 2008, 649 p.

Le livre tiré de la thèse de Luc van Dongen vient combler l'une des lacunes de l'historiographie sur le refuge en Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale. L'historien s'intéresse ici à ceux qui ont fui non pas les fascismes mais l'effondrement de ceux-ci, en tentant de trouver une position de repli dans notre pays entre 1943 et l'après-guerre.

Dans la première partie de l'ouvrage, l'auteur s'emploie à définir le profil de cette dernière vague de candidats au refuge. Classant les individus par pays, il nous présente une série d'exemples et construit une typologie qui sera utile tout au long de l'analyse. Le corpus est composé d'environ 500 anciens miliciens, collaborationnistes, des Italiens plus ou moins proches du régime fasciste et des Allemands plus ou moins compromis avec le nazisme.

Certaines personnes ont été détectées dans un centre d'archives et leur statut confirmé dans un autre, à l'image de Rudolf Diels, chef de la Gestapo en 1933-1934, signalé dans les archives étasuniennes et retrouvé dans les dossiers suisses.

Dans la seconde partie, l'auteur examine l'accueil offert par la Suisse à ces candidats. C'est ici que le choix de partir des individus et non pas des pratiques de l'administration fédérale se révèle fécond. Grâce à ces exemples d'exilés, l'auteur est en mesure de montrer que la pratique administrative d'accueil et de refoulement des personnes est parfois volontairement floue, et surtout pavée de cas particuliers. Dans certains cas, des amitiés d'avant-guerre offrent un soutien bienvenu pour assouplir ces pratiques.

Un autre grand mérite du livre de Luc van Dongen est de rappeler que ces personnes sont prises dans des réseaux de sociabilités économiques, intellectuelles ou militaires, souvent transnationaux, qui ont pu faciliter leur séjour en Suisse. En ce sens, ce travail apporte une contribution à l'étude de nos élites et de l'aide qu'elles ont apporté à leurs amis en fuite. Par exemple, l'historien dénombre une vingtaine de proscrits français soutenus, souvent avec succès, par le politicien radical et avocat genevois Adrien Lachenal.

Les liens entre l'industrie d'armement ou la chimie suisse alémanique avec l'Allemagne industrielle nazie sont mis au jour par le biais des individus, comme l'ancien directeur d'IG Farben à Leuna, Johann Giesen, engagé en 1949 par l'entreprise suisse Hovag AG, future EMS Chemie.

La dernière partie de l'ouvrage traite de la « transition » des exilés après la guerre. À partir de leur repli helvétique, une grande partie d'entre eux ont profité de préparer l'avenir et de mettre toutes les chances de leur côté pour un nouveau départ. L'un des exemples les plus frappants est celui de l'éditeur italien Arnoldo Mondadori qui réussit à poursuivre son activité en achetant, depuis son exil suisse, les droits de traduction d'œuvres anglo-américaines qu'il publiera dès son retour en Italie.



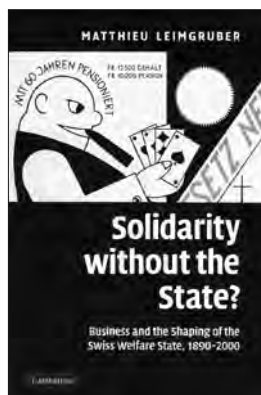
L'auteur montre aussi comment ces personnes ont réintégré ou recréé des structures pour poursuivre leurs luttes politiques. Ainsi, on trouve dans le corpus une partie des membres des réseaux bruns d'après-guerre, comme la Bruderschaft, une organisation nationaliste et ultraconservatrice allemande qui se donnait entre autres comme mission de créer des milices pour lutter contre le communisme; ou le Nouvel ordre européen, mouvement d'extrême droite paneuropéen, encore actif aujourd'hui, qui rassemblait dans les années 1950 une série de néopétainistes et de néonazis.

L'historien montre aussi l'implication des Alliés dans la transition de ces exilés et la place qu'ils attribuaient à la Suisse dans l'Europe de sortie de guerre. Il rappelle que les vainqueurs, loin de condamner en bloc l'ensemble de ceux qui avaient collaboré avec les régimes fascistes italiens et allemands, ainsi qu'avec celui de Vichy, ont su recruter des individus qui leur étaient utiles, notamment dans la lutte contre le communisme.

L'auteur livre tous les noms des protagonistes, à l'exception de certains cas, par exemple des femmes poursuivies en France pour avoir entretenu des liens intimes avec des occupants. Ce choix permet de mettre au jour la continuité de l'engagement d'une partie de ces acteurs et rappelle que l'effondrement des régimes fascistes n'a pas mis un terme au militantisme brun.

Ce livre n'étant évidemment pas un dictionnaire biographique du refuge brun, le lecteur qui cherche des portraits complets devra les y pister à l'aide de l'index.

Alix Heiniger  
(Université de Genève)



Matthieu Leimgruber, *Solidarity without the State? Business and the Shaping of the Swiss Welfare State, 1890-2000*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008, 330 p.

La privatisation du social en Suisse est un modèle qui s'exporte. L'ouvrage de Matthieu Leimgruber repose sur des années de recherches, menées en Suisse, aux États-Unis et en Hollande, sur la difficile construction d'une protection sociale cruciale de notre existence humaine, l'assurance vieillesse.

L'auteur révèle les dessous de l'élaboration de cette formule suisse qui s'est très vite instituée comme un modèle à suivre pour les riches nations précitées. Si la création d'une rente de protection pour les vieux jours des citoyens helvétiques au terme d'une vie de labeur pourrait être comprise comme un élan généreux et solidaire d'une société démocratique moderne, il en va pourtant tout autrement.

L'auteur révèle comment, après la volonté exprimée par la population suisse au terme de la Première Guerre mondiale, les autorités ont très tôt cédé aux pressions des assureurs privés et favorisé une formule mixte qui laisse une part maximale aux assurances privées, un marché qui s'est révélé juteux pour les assureurs et pernicieux pour les citoyens.

La force des banques suisses est connue dans le monde entier et a généré de nombreuses études, nous dit l'auteur, mais il n'en va pas de même pour le discret secteur des assureurs dont le poids financier et politique est pourtant immense... Alors que les assureurs ont engrangé des réserves de fonds de prévoyance privés pour les plus aisés et ont su faire fructifier leur capital, constituant un axe majeur invisible de l'économie intérieure et extérieure suisse, la population s'est trouvée face à une retraite sociale insuffisante qui a exigé une importante complémentarité individuelle privée acquise au prix d'années de contributions auprès de compagnies d'assurance privées. Ce système, loin d'être démocratique, relève d'un choix politique de libéralisation du marché de «sécurité sociale», arrangeant l'économie privée, mais présenté à la population comme un compromis raisonnable «typiquement helvétique». Il a d'ailleurs été approuvé lors d'un vote populaire. Cette stratégie de prévoyance capitalisée a ainsi donné naissance, dans les années 1970, à la fameuse «formule des trois piliers» qui permet de fractionner la couverture de la retraite en favorisant la clientèle des «cols blancs»: le pilier le plus fragile est évidemment le public et le plus solide le privé...

Mari Carmen Rodriguez  
(doctorante aux Universités de Fribourg  
et Oviedo, enseignante au Gymnase  
de Nyon)

---



*Mundus. Rivista di didattica della storia*,  
Palerme: Palumbo editore, N° 1, 2008,  
234 p., renseignements sur:  
[www.palumboeditore.it/Catalogo/Riviste/Mundus/tabid/225/Default.aspx](http://www.palumboeditore.it/Catalogo/Riviste/Mundus/tabid/225/Default.aspx)

*«Mundus était un lieu sacré, un puits au centre de Rome, là où le ciel s'unissait à la terre. Destiné naturellement à la désignation éponyme d'un nombril, il est devenu, par l'une des métonymies les plus improbables de l'histoire, le nom même de la planète. C'est de cette dialectique entre le local et le global que se réclame cette nouvelle revue, en nous rappelant la profondeur temporelle du monde qui est précisément ce qui distingue notre métier d'enseignant et d'historien.»*

*Mundus*, dont le premier éditorial dévoile ainsi le sens, est une nouvelle revue scientifique italienne portant sur la didactique de l'histoire. Comme le note son directeur, Antonio Brusa, elle est née de la prise de conscience du fait que le rapport entre la production scientifique et la diffusion des connaissances en histoire prenait toujours plus d'importance dans un monde en pleine mutation, mais qu'il restait bien davantage étudié au niveau des usages publics de la discipline, ceux notamment qui relèvent des politiques mémorielles, qu'à celui de son enseignement dans les écoles.

Une interface entre les mondes de la recherche historique et de la transmission scolaire est pourtant nécessaire pour développer l'apprentissage de l'histoire dans une perspective démocratique et ouverte sur le monde; pour qu'il constitue par conséquent une éducation à la complexité favorisant une citoyenneté critique. C'est là aussi l'une des préoccupations majeures des réflexions francophones en matière de didactique de l'histoire, notamment dans *Le cartable de Clio*.

*Mundus* entend s'ouvrir à des lecteurs très différents: chercheurs universitaires de tous niveaux, enseignants de tous ordres et degrés, étudiants en formation initiale, éducateurs et autres professionnels intéressés aux usages sociaux du savoir historique. Elle entend aussi promouvoir la transmission d'une histoire déployée à toutes les échelles et reliant le local au global.

Entre recherche, didactique et information, sa structure prévoit différentes rubriques permettant respectivement de poser des questions, de présenter des enquêtes, de suggérer des activités en classe d'histoire ou de rendre compte des développements de l'historiographie. Chaque volume proposera un dossier, comme c'est déjà le cas dans ce premier numéro consacré au Néolithique (les révolutions industrielle et télématique suivront par la suite). Un site internet sera également proposé l'an prochain.

Cette nouvelle revue devrait contribuer à varier nos focales d'observation et à dépasser les enfermements identitaires qui marquent encore trop souvent l'enseignement de l'histoire. Elle ouvre de nouvelles perspectives pour la diffusion à tous d'une histoire scolaire renouvelée, loin des stéréotypes et des mythes nationaux que d'aucuns cherchent à imposer. Sa création est ainsi une très bonne nouvelle!

Charles Heimberg  
(Université de Genève)



Gérard Noiriel, *À quoi sert «l'identité nationale»*, Marseille: Agone, 2007, 156 p.

Gérard Noiriel propose une réflexion sur l'identité nationale, ses utilisations et ses dérives dans cet ouvrage qui ouvre une collection du Comité de Vigilance face aux Usages publics de l'histoire (CVUH). Le principe des nationalités qui triomphe en Europe au tournant des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles se fondait sur les notions de «mêmeté» (l'idée que les membres d'une même nation aient des caractéristiques communes) et d'«ipséité» (le fait qu'ils en aient conscience à travers leurs traditions et leur mémoire). La montée des nationalismes de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle a consacré une «identité nationale» plus fermée et inscrite dans une dynamique de confrontation entre nations. Désormais, elle s'en est tenue à la préservation des traditions plutôt qu'à une perspective révolutionnaire.

La question de l'«identité nationale» a toujours suscité des affrontements entre droite et gauche. Essentialiste, exaltant le culte des morts, le nationalisme d'un Maurice Barrès était ainsi dressé contre des ennemis extérieurs et intérieurs, frisant avec les préjugés raciaux et antisémites. Avant d'être emporté par la Grande Guerre, le patriotisme plus ouvert de Jean Jaurès entendait pour sa part contribuer au progrès de l'humanité.

Au cours des années 68, le discours sécuritaire s'est détaché du thème des étrangers et de la notion d'« identité nationale » guère dans l'air du temps, si ce n'est pour affirmer les droits nationaux de minorités. Mais les années 1980 ont marqué un tournant. À l'initiative d'une droite intellectuelle requinquée, relayée massivement par des médias en quête d'audience, l'« identité nationale » a refait surface, replaçant les jeunes immigrés au cœur du discours sécuritaire.

L'usage récent du thème de l'« identité nationale » par Nicolas Sarkozy n'a rien apporté de nouveau. Il n'a fait que renforcer des processus de stigmatisation et une logique du « Nous » et « Eux » qui se développaient depuis longtemps sous la pression du Front national. La grande différence, alors que le nombre de ceux qui arrivent en France recule, c'est que cet usage pervers, symbolisé par l'intitulé du Ministère de l'immigration et de l'identité nationale, laisse entendre qu'il y aurait de bons et de moins bons immigrés.

Gérard Noiriel montre ainsi que l'affrontement entre une conception nationale ouverte sur une communauté de destin planétaire et un nationalisme sécuritaire et stigmatisant se poursuit dans la longue durée, ce qu'il nous faut garder en mémoire.

Charles Heimberg  
(Université de Genève)



Laurence de Cock *et al.* (dir.), *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France*, Marseille: Agone, 2008, 208 p.

« Le Front Populaire n'appartient pas plus au Parti socialiste d'aujourd'hui que le souvenir de Guy Môquet, ce jeune résistant fusillé à 17 ans et demi, n'appartient au Parti communiste. Il est mort pour la France, pas pour le communisme. Il n'appartient pas au communisme.

»Et si je demande que la lettre de Guy Môquet soit lue chaque année à tous les lycéens de France, ce n'est pas parce qu'il était communiste, mais parce qu'il avait 17 ans, qu'il était courageux et qu'il a donné sa vie pour notre pays. Voilà la leçon de l'histoire que nous voulons donner à la gauche d'aujourd'hui. »

(Nicolas Sarkozy, Toulouse, le 12 avril 2007)

En démocratie, l'usage public de l'histoire s'exerce pour le meilleur et pour le pire. Il peut encourager une mémoire collective fondée sur des valeurs de reconnaissance et d'ouverture comme il peut servir des idéologies ségréguatives. Il risque aussi, malheureusement, d'être une proie privilégiée de la démagogie et du populisme.

De cette démagogie, le président français Nicolas Sarkozy est un bon exemple. Mais il

n'est pas le seul. Ses discours ont été soigneusement répertoriés sur un site ([www.up.univ-mrs.fr/veronis/Discours2007](http://www.up.univ-mrs.fr/veronis/Discours2007)). Et en matière d'histoire, soulignent les auteurs de ce livre collectif récemment consacré, sous la forme d'un petit dictionnaire thématique, à l'usage politique de l'histoire du candidat Sarkozy, « cette instrumentalisation est une stratégie à triple visée : brouiller les pistes, flatter (pour la détourner) l'attention de l'électorat et définir en creux une certaine conception de l'identité nationale ». Entre captations d'héritage en détournements de symboles, cette utilisation du passé montre la nécessité de faire connaître l'histoire à des citoyens qui sont la cible première de ces discours.

L'affaire de la lettre de Guy Môquet est parmi les plus connues. Le candidat devenu président a voulu faire lire dans tous les lycées ce texte poignant en le décontextualisant, en niant la dimension communiste de l'engagement de la victime, en occultant le fait qu'elle avait évidemment été soumise à la censure, pour n'en retenir que sa charge affective, détournée au profit d'une perspective nationale qui se voudrait consensuelle (« j'accorde à l'amour de la patrie plus de valeur qu'au patriotisme de parti », s'est par exemple exclamé le candidat de la droite française). Les enseignants ont, en revanche, été nombreux à contester cette manipulation. Le « pathos » et la « communion avec le président » ont fait long feu. Mais d'autres écueils sont encore apparus depuis lors.

« J'ai voulu affirmer que la droite républicaine d'aujourd'hui n'était pas l'héritière de la droite antisémite, antidreyfusarde, réactionnaire ou pétainiste de la III<sup>e</sup> République, mais qu'elle était l'héritière du gaullisme, de la démocratie chrétienne et du libéralisme. Comme j'ai voulu dire que je ne reconnaissais pas l'héritage de Jaurès, de Blum ou de Camus dans la gauche d'aujourd'hui.

J'ai voulu dire que la droite d'aujourd'hui avait autant le droit de revendiquer l'héritage des conquêtes sociales du Front populaire et du Conseil national de la Résistance que la gauche d'aujourd'hui.

» J'ai voulu dire que lorsque je lis ce que Jaurès a dit sur l'éducation, ce qu'il a dit sur l'histoire de France, ce qu'il a dit sur la nation, je me sens l'héritier de Jaurès, qui appartient à tous les Français.

» J'ai voulu dire que lorsque je vois dans les documentaires de l'époque le regard de ces enfants d'ouvriers qui en 1936 découvrent la mer grâce aux congés payés et entendent pour la première fois prononcer le mot « vacances », je me sens comme tous les Français l'héritier de Léon Blum. »

(Nicolas Sarkozy, Discours à Tours, le 10 avril 2007)

Il ne suffisait donc pas que la mémoire de Jaurès ait été l'objet de toutes les surenchères au sein des différentes composantes du mouvement ouvrier. Voilà qu'un homme politique de droite, par le jeu sélectif de petites phrases citées en dehors de tout contexte, tente de récupérer à son profit l'œuvre de Jaurès. Comme le note Blaise Wilfert-Portal, pour Sarkozy, il n'est pourtant « jamais question du Jaurès des grèves de Carmaux, du Jaurès de l'Internationale socialiste, du Jaurès pour lequel « la nation porte la guerre en son sein comme la nuée porte l'orage », du théoricien et interprète de Marx, de l'inlassable défenseur de la baisse du temps de travail, du promoteur de l'impôt comme fondement de la redistribution et de la justice sociale ». Avec cet exemple, on se trouve donc au cœur de ce processus d'escamotage qui caractérise l'usage de l'histoire par le président français. Quant à Léon Blum, au Front populaire et au Conseil national de la Résistance, leur action est tellement éloignée de la politique conservatrice du président français que la supercherie se révèle ici avec force.

Les multiples manifestations de l'escamotage de l'histoire par Nicolas Sarkozy ne se réduisent pas à un phénomène franco-français. Elles ont du sens en dehors de l'Hexagone. Ces usages pervertis de l'histoire et de la mémoire méritent d'être soumis à une démarche comparatiste. Ils sont en effet transposables et peuvent nous rappeler d'autres situations dans d'autres pays, y compris en Suisse.

La critique historique nous permet de décrypter les manipulations politiques qui caractérisent les discours politiques sur le passé. De ce point de vue, Nicolas Sarkozy constitue une source apparemment inépuisable. Et ce livre qui lui est consacré est une ressource tout à fait stimulante.

Charles Heimberg  
(Université de Genève)

---

### **Le cartable de Clio signale :**



Corinne Bonafoux et al., *Mémoires et histoire à l'École de la République. Quels enjeux?*, Paris: Armand Colin, 2007, 158 p.

Corinne Bonafoux, Laurence de Cock et Benoît Falaize nous proposent ici des réflexions synthétiques sur l'histoire et la mémoire « à l'École de la République » qui ont la vertu de ne pas les opposer et de ne pas tomber dans le piège de la diabolisation

systematique des manifestations de la mémoire. Ils évoquent les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire en France et montrent que la nécessité d'aborder des sujets sensibles en classe ne date pas d'aujourd'hui. Ils voient dans les deux dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle en France l'époque de la reconnaissance des différences et rappellent la belle formule, encore tellement actuelle, de Michelle Perrot qui plaidait en 1984 « pour une histoire qui arme les individus contre toutes les manipulations possibles et fasse des citoyens critiques et non des sujets ».

Les problèmes posés par l'enseignement des questions sensibles sont ensuite abordés non seulement pour la France, mais aussi pour l'Europe.

Et cet ouvrage très stimulant se conclut par une incitation à développer la connaissance de l'histoire en rendant vivants les enjeux du passé.



Jean-Pierre Bossy, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique. Quels enjeux?*, Paris: Armand Colin, 2007, 182 p.

Cet ouvrage sur les conditions dans lesquelles est enseignée la Shoah part de trois exigences démocratiques qui ne vont justement

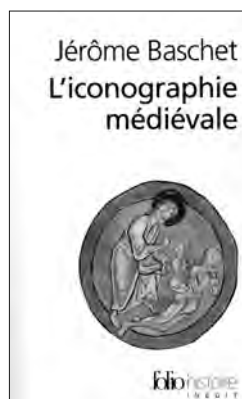
pas de soi autour de cette thématique : l'exigence rationaliste d'un traitement froid des faits historiques, celle d'un traitement égal des souffrances de tous les groupes humains et la manière dont nous nous considérons désormais comme « civilisés ». L'auteur évoque les différentes étapes de la construction mémorielle de la Shoah. Il analyse les controverses liées à sa singularité. Il mentionne les programmes et les pratiques pédagogiques possibles autour de cette thématique, pour chacune des disciplines concernées, puis dans une perspective transdisciplinaire. Jean-François Bossy est philosophe, et cela explique peut-être qu'il ait passé un peu vite, au-delà des programmes scolaires, sur les concepts historiens et les ouvrages d'histoire auxquels il vaudrait la peine de se référer. Il analyse en revanche finement les problèmes posés par le « devoir de mémoire » ou certaines visites scolaires d'anciens centres de mise à mort. Il évoque enfin des pratiques pédagogiques parmi les plus intéressantes, par exemple autour de témoins ou par le biais d'une analyse critique des images.

sur l'état de l'histoire franco-algérienne. Pour une histoire critique et citoyenne, au-delà des pressions mémorielles et des lobbies de mémoire, qui s'est tenu à Lyon en juin 2006. L'enseignement colonial en Algérie et sa forte propension à exclure les autochtones sont notamment évoqués. De même que la nécessité de développer une perspective historique critique qui se libère de l'opposition des postures militantes, nostalgique ou anticolonialiste. En France, l'enseignement de l'histoire des relations franco-algériennes s'est développé depuis longtemps, mais il ne parvient pas vraiment à concilier la transmission patrimoniale et le développement de l'esprit critique. En Algérie, les manuels scolaires reproduisent les mythes traditionnels du roman national, notamment celui d'une guerre de libération opérée par un peuple homogène et celui d'une révolution paysanne. Ces regards croisés sont très intéressants et enrichissent un débat essentiel quant au travail de connaissance et de reconnaissance que l'histoire de la colonisation rend nécessaire.



Frédéric Abbé et al. (dir.), *La France et l'Algérie: leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*, Lyon : INRP, 2008, 260 p.

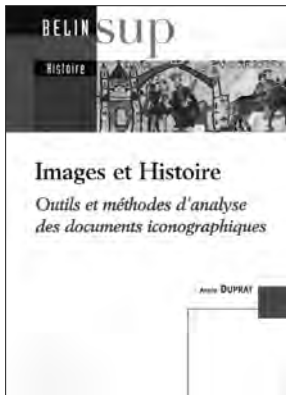
Cet ouvrage rend compte partiellement, et du point de vue des enjeux scolaires, d'un colloque



Jérôme Baschet, *L'iconographie médiévale*, Paris : Gallimard, 2008, 468 p.

Le dernier numéro du *Cartable de Clio* avait consacré son dossier thématique à l'enseignement de l'histoire par le biais du cinéma et à la critique de l'image animée en histoire. Cet ouvrage de Jérôme Baschet nous

fait en revanche revenir à l'image fixe. Ce très riche essai alterne des réflexions théoriques et des études de cas à propos de l'iconographie médiévale. Il entend ainsi sensibiliser le lecteur à la « densité de pensée » et à l'« inventivité figurative » qui caractérise ces images. Leur signification dépend d'une articulation entre le texte et l'image, entre l'image et l'objet, entre le sens et l'effet de l'image. Mais surtout, Jérôme Baschet nous invite à sortir des lieux communs, à ne plus considérer ces images comme destinées aux illettrés et à bien prendre en considération leur matérialité. Au fil d'analyses parfois très denses, l'auteur donne ainsi un sens inédit à des œuvres médiévales qu'il nous incite à revisiter, de Conques à San Gimignano.



Annie Duprat, *Images et Histoire. Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*, Paris: Belin, 2007, 223 p.

Cet ouvrage propose à la fois une brève histoire et une série de questionnements autour des images et un corpus d'exemples d'exercices à une lecture critique de l'image historique. Annie Duprat évoque ainsi tour à tour la relation entre le texte et l'image, celle entre l'intention du commanditaire et la libre expression de l'artiste, mais aussi les multiples fonctions de l'image et leurs publics potentiels. Elle men-

tionne également les effets des images et leur utilisation possible à des fins de propagande. Dans une dernière partie, elle propose enfin des dossiers thématiques et le commentaire d'une trentaine de documents parmi lesquels, notamment, une série de représentations successives de la bataille de Bouvines qui donnent à voir aussi bien une certaine évolution que les préoccupations spécifiques de chaque époque. Ce livre est ainsi une très bonne introduction à l'importance de l'image pour le travail d'histoire.



Mostafa Hassani Idrissi (coord.), « Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel », *Horizons universitaires. Revue scientifique de l'Université Mohammed V-Souissi*, vol. 3, N° 4, Rabat, Université Mohammed V-Souissi, 2007, 425 p.

Cette publication des actes du colloque de la Société internationale de didactique de l'histoire de Rabat en 2004 est d'autant plus bienvenue que sa thématique est de plus en plus essentielle dans nos sociétés pluri-culturelles. Elle est introduite par un vibrant appel de Mostafa Hassani Idrissi à un développement de la pensée historique qui prenne sérieusement en compte la perception de la différence et de l'altérité. À propos de ce colloque,



les lecteurs du *Cartable de Clio* ont déjà pu lire un large compte rendu de Jocelyne Muller (*Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 5, 2005, pp. 172-179). Ils peuvent désormais prendre aussi connaissance du détail de toutes les interventions dans cette perspective de la rencontre de l'autre par l'intermédiaire de l'histoire.



«Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement: interprétations, représentations», *Tréma, revue de l'IUFM de l'Académie de Montpellier*, Montpellier: IUFM de l'Académie de Montpellier, N° 29, 2008, 112 p.

Dirigé et présenté par Brigitte Morand, ce volume de la revue *Tréma* évoque la manière dont des conflits contemporains sont traités dans des manuels scolaires d'histoire. Diverses contributions présentent des questions d'histoire telles qu'elles sont traitées dans des corpus de manuels. Elles reflètent ainsi, par exemple, la vision nationaliste algérienne de la guerre d'indépendance, la perception allemande des effets du traité de Versailles, l'évolution de celle de la résistance intérieure au nazisme, ou encore les représentations françaises de la guerre froide. Mais c'est aussi la nature de la guerre et sa présence à l'école

qui sont abordées en tant que telles dans ce volume. Aussi une contribution nous invite-t-elle avec raison à réfléchir aux manières d'aborder avec les élèves des guerres contemporaines qui ne sont pas au programme, mais qui sont bien présentes dans leur univers médiatique.

En revanche, un autre article appelant à intégrer l'esprit de défense dans le projet éducatif scolaire suggère un lien entre l'armée et l'école, ce qui devrait sans doute susciter la réflexion critique et la discussion.



Gérard Pinson, *Enseigner l'histoire: un métier, des enjeux*. Collège, lycée, Paris/Caen: Hachette Éducation et CRDP de Basse-Normandie, 2007, 156 p.

Ce petit ouvrage sur l'enseignement de l'histoire, destiné a priori aux nouveaux enseignants en formation initiale, se trouve fortement inscrit dans le contexte institutionnel français. Il fournit pourtant, dans une première partie, d'utiles points de repères sur les contenus de l'histoire et les modalités possibles de sa transmission.

Par la suite, l'auteur propose quelques suggestions d'activités pédagogiques d'histoire qui sont centrées sur des questionnements ou sur des conceptualisations. La dernière

partie, sur les questions vives en histoire, est en revanche peu convaincante et aurait mérité d'autres développements, sans doute guère possibles dans le format de cette collection.



Sigmund Toman (interviewé par Michèle Honsberger et Martine Mouron), « *Vous, vous savez, mais moi je ne sais pas.* » *Questions à un survivant de la Shoah*, Neuchâtel: Éditions Delibreo, 2008, 189 p., avec une préface de Marc Perrenoud.

Ce petit livre propose le témoignage d'un survivant de la Shoah qui a vécu en Suisse depuis 1950. Sigmund Toman avait déjà témoigné dans le DVD *Survivre et témoigner. Rescapés de la Shoah en Suisse* (Genève et Zurich: IES et Verlag Pestalozzinum, 2006). Il était né en 1923 à Ostrava, dans l'ex-Tchécoslovaquie. Après avoir fui à Prague, ses parents et lui s'étaient retrouvés dans le camp de Theresienstadt avant d'être déportés à Auschwitz-Birkenau. Sélectionné pour le travail, Sigmund Toman est le seul à avoir survécu. Après la guerre, il a vécu quelque temps en Tchécoslovaquie avant de s'établir en Suisse. La publication de ce récit poignant, mais aussi très riche en informations, est tout à fait bienvenue. Elle l'est d'autant plus que le décès récent de son auteur nous rappelle

toute la nécessité d'un travail de mémoire au-delà de la disparition des témoins.



François Wizar, *Les Justes suisses. Des actes de courage méconnus au temps de la Shoah*, Genève: Cicad, 2007, 116 p.

« En ayant sauvé des Juifs au péril de leur vie tout en n'étant pas eux-mêmes juifs, ils ont maintenu la flamme de l'espérance et de l'humanité au milieu d'une Europe en proie à la folie des nazis et de ceux qui les soutenaient. » François Wizar nous fournit, dans cet ouvrage de synthèse, une somme d'informations et d'exemples qui permettent en effet de mieux intégrer l'action remarquable de ces Justes suisses dans la mémoire collective. L'historien achoppe ici sur une difficulté de définition: à quels types d'actions correspond le titre de Juste? Et la nationalité doit-elle valoir au moment de l'action ou aujourd'hui? Mais quoi qu'il en soit, les portraits qu'il nous propose, et les histoires qu'ils révèlent, sont en effet très importants pour l'histoire. Non pas parce que ces Justes devraient occuper nos mémoires au détriment des drames, des trahisons, des ignominies de la Seconde Guerre mondiale; non pas pour tenter de relativiser les graves responsabilités des autorités et des élites économiques helvétiques quant à leur attitude face au national-

socialisme, qui devraient faire l'objet de synthèses et de diffusions analogues ; mais parce que ces itinéraires singuliers donnent à voir l'espace d'initiative, la possibilité d'agir, des acteurs de l'histoire.

Charles Heimberg  
(Université de Genève)

---

**« Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire ». Une thèse de doctorat en didactique de l'histoire**

Pour la première fois en Suisse romande, une thèse en didactique de l'histoire a été soutenue, le 24 mai dernier à l'Université de Genève, par Nadine Fink. Réalisée sous la direction de François Audigier, cette recherche porte sur la mémoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse et analyse comment la parole des témoins est appréhendée dans les champs scientifique, médiatique et scolaire. Il s'agit d'observer en quoi cette thématique peut contribuer à la construction d'une pensée historique chez les élèves.

En sa qualité d'historienne et d'ancienne collaboratrice d'*Archimob*<sup>1</sup>, l'auteure a ancré son travail dans le débat qui a secoué les es-

paces public et historiographique helvétiques il y a une dizaine d'années. L'exposition *L'Histoire c'est moi*, qu'ont visitée plusieurs classes du secondaire I genevois, offrait un terrain empirique intéressant. La première partie nous propose une synthèse éclairante des interactions entre mémoire et histoire ; l'auteure précise leur différence et leur complémentarité, relatant la place que l'une et l'autre ont respectivement occupée dans le discours médiatique sur le rôle de la Suisse pendant la guerre. Puis, un parcours dans les textes institutionnels rappelle les finalités citoyennes et scolaires de l'enseignement de l'histoire. La pensée historique qu'on cherche à développer chez les élèves se décline, selon Nadine Fink, en quatre dispositions de l'esprit, autant d'indicateurs qu'elle a définis pour l'analyse des visites, des leçons d'histoire auxquelles elle a assisté, ainsi que des entretiens menés avec les enseignants et avec les élèves.

À l'occasion de sa publication, en 2009, cette thèse fera l'objet d'un compte rendu dans un prochain numéro de notre revue.

Valérie Opériol  
(IFMES, Genève)

1. Cette association, formée de cinéastes et d'historiens, a entrepris une vaste récolte de témoignages sur la période de la Seconde Guerre mondiale dans toute la Suisse, qu'elle a enregistrés, puis présentés au public dans l'exposition *L'Histoire c'est moi*, montrée dans plusieurs villes du pays. (Voir Nadine Fink, « Le témoignage oral en classe d'histoire: réflexions autour du projet Archimob », *Le cartable de Clio*, N° 2, 2002, pp. 39-51.)

## Orient et Occident

### Transmission, rencontre, altérité

Les médias occidentaux ont tendance à stigmatiser l'Orient et à l'enfermer dans une assignation identitaire stéréotypée. L'enseignant est parfois démuné lorsqu'il s'agit de transmettre une approche plus nuancée de ces deux espaces et de leurs interactions. Pour leur part, les manuels scolaires n'offrent guère d'outils pour nourrir une vision critique et actualisée de cette problématique.

Le cours *Orient et Occident* tentera d'apporter des connaissances historiques et pédagogiques à l'usage des enseignants, ces « passeurs d'histoire » qui tentent d'appréhender les relations entre ces deux pôles de l'humanité au-delà des amalgames, des idéalizations ou, au contraire, des crispations identitaires.

Il proposera de s'interroger sur les contours rationnels et irrationnels de cette représentation spatiale, politique ou culturelle complexe.

Le façonnement des représentations de l'autre, la construction du mythe de l'« orientalisme » en Europe, l'Occident vu de l'Orient, ainsi que la très discutable notion de « choc de civilisations » seront abordés. Des carrefours de rencontre entre les deux cultures seront également mis en évidence. Le cas d'Al-Andalus permettra de comprendre la formation d'une identité dans un contexte multiculturel. Des figures emblématiques comme Léon l'Africain, illustreront la circulation des savoirs entre les deux espaces. Des ruptures et des continuités seront observées à l'époque contemporaine, notamment à travers l'exemple de Fès, où la gestion du passé par une société postcoloniale sera mise en lumière.

Au-delà de l'actualisation des connaissances historiques et des réflexions pédagogiques, le cours sera également un apport pour une éducation à la citoyenneté qui ouvre la possibilité d'un dialogue entre deux imaginaires culturels et dépasse le rejet de « l'étrangeté ».

*Langue du cours:* français

*Public cible:* enseignants d'histoire, enseignants intéressés par la problématique Orient-Occident

*Lieu du cours:* Yverdon-les-Bains (VD), Château

*Dates du cours:* du mercredi 13 au vendredi 15 mai 2009

*Fournisseur du cours:* WBZ CPS, [www.wbz-cps.ch](http://www.wbz-cps.ch); [wbz-cps@wbz-cps.ch](mailto:wbz-cps@wbz-cps.ch)

#### *Conférences (liste provisoire)*

- Bouda Etemad, Universités de Genève et de Lausanne: Orient-Occident, quatorze siècles d'interactions. Un survol loin du piège du « choc des civilisations »
- Inma Fernandez, Université de Lausanne (résidente à Cordoue): La constitution d'une identité dans un milieu multiculturel, Al-Andalus
- Mostafa Hassani Idrissi, Université de Rabat: L'Occident vu de l'Orient
- Charlotte Jelidi, Université de Tours: L'« invention de la tradition » à travers l'exemple de Fès au XX<sup>e</sup> siècle
- Daniel Rivet, Université de Paris 1: Les usages et l'évolution de « l'orientalisme »

#### *Ateliers*

Trois ateliers tournants permettront de se demander comment aller au-delà des bonnes intentions en matière d'enseignement de l'altérité en histoire:

- Les « Croisades » au-delà des stéréotypes savants (Antonio Brusa, Universités de Bari et Pavie)
- Enseigner Al-Andalus (Mari Carmen Rodriguez, doctorante en histoire aux Universités de Fribourg et d'Oviedo, enseignante au Gymnase de Nyon)
- La figure de Léon l'Africain comme passeur culturel (Charles Heimberg, Université de Genève)

*Prix du cours:* 300 fr. Les frais de transport, logement et repas ne sont pas compris

*Inscription:* Dès la rentrée, auprès du site [www.webpalette.ch](http://www.webpalette.ch); mais au plus tard le 10 mars 2009

*Pour tout renseignement:* Mari Carmen Rodriguez, doctorante en histoire aux Universités de Fribourg et d'Oviedo, enseignante au Gymnase de Nyon: 079 234 85 32; [microdriguez@swissonline.ch](mailto:microdriguez@swissonline.ch)

# Aux Éditions Antipodes

## Catalogue sur [www.antipodes.ch](http://www.antipodes.ch)

### LE CARTABLE DE CLIO

N° 8, 2008. Dossier Espace-temps.

### REVUE HISTORIQUE VAUDOISE

*Histoire du sport dans le canton de Vaud*,  
N° 116, 2008.

### HISTOIRE ET SOCIÉTÉ CONTEMPORAINES

Les Annuelles 7/96, *Littérature « bas de page » –  
Literatur « unter dem Strich »*, 1996.

Les Annuelles 8/97, *L'avènement des sciences  
sociales comme disciplines académiques*, 1997.

Les Annuelles 9/98, *Bienvenue en Euroland!  
De l'Europe de Maastricht à l'Euro*, 1998.

Les Annuelles 10/07, *Itinéraires de femmes et  
rapports de genre dans la Suisse de la Belle Époque*,  
2006.

Les Annuelles 11/08, *Prométhée déchaîné :  
technologies, culture et société helvétique à la Belle  
Époque*, 2008.

Bruno Corthésy, *La Tour Bel-Air. Pour ou contre  
le premier « gratte-ciel » à Lausanne*, 1997.

Sabine Christe, Nora Natchkova, Manon  
Schick, Céline Schoeni, *Au foyer de l'inégalité.  
La division sexuelle du travail en Suisse pendant  
la crise des années 30 et la Deuxième Guerre  
mondiale*, 2005.

Dominique Dirlewanger, *Les Services industriels  
de Lausanne. La révolution industrielle d'une ville  
tertiaire (1896-1901)*, 1998.

Jean-Claude Favez, Hans Ulrich Jost et Francis  
Python (dir.), *Les Relations internationales  
et la Suisse*, 1998.

Hans Ulrich Jost, Monique Ceni, Matthieu  
Leimgruber, *Relations internationales et Affaires  
étrangères suisses après la Seconde Guerre  
mondiale*, 2006.

Hans Ulrich Jost et Stéfanie Prezioso (éds),  
*Relations internationales, échanges culturels  
et réseaux intellectuels*, 2002.

Matthieu Leimgruber, *Taylorisme et management  
en Suisse romande (1917-1950)*, 2001.

Philipp Müller, Isabelle Paccaud et Janick  
Marina Schaufelbuehl, *Franc suisse, finance  
et commerce*, 2003.

Sophie Pavillon, *L'Ombre rouge. Suisse-URSS  
1943-1944 – Le débat politique en Suisse*,  
1999.

Julien Wicky, « *On ne monte pas sur les barricades  
pour réclamer le frigidaire pour tous* ». *Histoire  
sociale et politique du Parti socialiste vaudois  
(1945-1971)*, 2007.

### HISTOIRE

Valérie Boillat, Bernard Degen,  
Elisabeth Joris, Stefan Keller, Albert Tanner  
et Rolf Zimmermann (dir.), Marianne  
Enckell et al. (trad.), *La valeur du travail.  
Histoire et histoires des syndicats suisses*, 2006.

Sandra Bott, Sébastien Guex et Bouda Etemad,  
*Les relations économiques entre la Suisse  
et l'Afrique du Sud durant l'apartheid (1945-  
1990)*, 2005.

Mauro Cerutti, Jean-François Fayet et Michel  
Porret, *Penser l'archive. Histoires d'archives,  
archives d'histoire*, 2006.

Mauro Cerutti, Sébastien Guex et Peter Huber (éds), *La Suisse et l'Espagne de la République à Franco (1936-1946). Relations officielles, solidarités de gauche, rapports économiques*, 2001.

Marco Cicchini et Michel Porret (dir.), *Les sphères du pénal avec Michel Foucault*, 2007.

Alain Clavien, Hervé Gullotti et Pierre Marti, «*La province n'est plus la province.*» *Les relations culturelles franco-suisse à l'épreuve de la Seconde Guerre mondiale (1935-1950)*, 2003.

Julie de Dardel, *Révolution sexuelle et Mouvement de Libération des Femmes à Genève (1970-1977)*, 2007.

Gérard Delaloye, *La Suisse à contre-poil. Miettes historiques*, 2006.

Sébastien Farré, *La Suisse et l'Espagne de Franco. De la guerre civile à la mort du dictateur (1936-1975)*, 2006.

Raphael Gross, Eva Lezzi et Marc R. Richter (éds), Sophie Pavillon (trad.), «*Un monde qui avait perdu sa réalité...*» *Survivants juifs de l'Holocauste en Suisse*, 2003.

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

Malik Mazbouri, *L'émergence de la place financière suisse (1890-1913). Itinéraire d'un grand banquier*, 2005.

Anne-Françoise Praz, *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg (1860-1930)*, 2005.

Nic Ulmi et Peter Huber, *Les combattants suisses en Espagne républicaine (1936-1939)*, 2001.

#### **GRHIC**

Alain Clavien et François Vallotton, «*Devant le verre d'eau.*» *Regards croisés sur la conférence comme vecteur de la vie intellectuelle (1880-1950)*, 2007.

Alain Clavien et Nelly Valsangiacomo, *Les intellectuels antifascistes dans la Suisse de l'entre-deux-guerres*, 2006.

#### **HISTOIRE MODERNE**

Karine Crousaz, *Érasme et le pouvoir de l'imprimerie*, 2005.

Miriam Nicoli, *Apporter les Lumières au «plus grand nombre». Médecine et Physique dans le Journal de Lausanne (1786-1792)*, 2006.

#### **HISTOIRE.CH**

Gérald et Silvia Arlettaz, *La Suisse et les étrangers*, 2004.

Gérard Benz, *Les Alpes, la Suisse et le chemin de fer*, 2007.

Thomas David, Bouda Etemad, Janick Marina Schaufelbuehl, *La Suisse et l'esclavage des Noirs*, 2005.

Claude Hauser, *L'aventure du Jura. Cultures politiques et identité régionale au XX<sup>e</sup> siècle*, 2004.

Gianni Haver et Pierre-Emmanuel Jaques, *Le spectacle cinématographique en Suisse (1895-1945)*, 2003.

Laurence Marti, *L'invention de l'horloger. De l'histoire au mythe de Daniel JeanRichard*, 2003.

#### **MÉDIAS ET HISTOIRE**

Alain Boillat, *Du bonimenteur à la voix-over. Voix-attraction, voix-narration au cinéma*, 2007.

Laurent Guido (dir.), *Les peurs de Hollywood*, 2006.

Gianni Haver (dir.), *Le cinéma au pas. Les productions des pays autoritaires et leur impact en Suisse*, 2004.

Gianni Haver (dir.), *La Suisse, les Alliés et le Cinéma. Propagande et représentation (1939-1945)*, 2001.

Gianni Haver et Patrick J. Gyger (dir.), *De beaux lendemains? Histoire, société et politique dans la science-fiction*, 2002.

Philippe Kaenel et François Vallotton, *Les images en guerre (1914-1945). De la Suisse à l'Europe*, 2008.

Rémy Pithon (dir.), *Cinéma suisse muet. Lumières et ombres*, 2002.

#### **REGARDS ANTHROPOLOGIQUES**

Marc-Antoine Berthod, *Doutes, croyances et divination. Une anthropologie de l'inspiration des devins et de la voyance*, 2007.

Séverine Rey, *Des saints nés des rêves. Fabrication de la sainteté et commémoration des néomartyrs à Lesbos (Grèce)*, 2008.

#### **LE LIVRE POLITIQUE - CRAPUL**

Oscar Mazzoleni, Philippe Gottraux et Cécile Péchu, *L'Union démocratique du centre: un parti, son action, ses soutiens*, 2007.

#### **LITTÉRATURE, CULTURE, SOCIÉTÉ**

Jean Kaempfer, Sonya Florey et Jérôme Meizoz, *Formes de l'engagement littéraire (XV<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles)*, 2006.

#### **CONTRE-PIED**

ATTAC, *Finances publiques: lutte des caisses, lutte des classes?*, 2008.

Charles E. Racine, *L'Imposture ou La fausse monnaie, Un essai de critique littéraire: les romans de Jacques Chessex*, 1997.

Jérôme Meizoz, *Confrontations (1994-2004)*, 2005.

#### **EXISTENCES ET SOCIÉTÉ**

Agnese Fidecaro, Stéphanie Lachat (éds), *Profession: créatrice. La place des femmes dans le champ artistique*, 2007.

Thomas Busset, Christophe Jaccoud, Jean-Philippe Dubey et Dominique Malatesta (éds), *Le football à l'épreuve de la violence et de l'extrémisme*, 2008.

Christophe Jaccoud, Laurent Tissot et Yves Pedrazzini (dir.), *Sports en Suisse, Traditions, transitions et transformations*, 2000.

Christophe Jaccoud et Thomas Busset (dir.), *Sports en formes. Acteurs, contextes et dynamiques d'institutionnalisation*, 2001.

Laurence Marti, Françoise Messant et Marianne Modak, *Vies de mécaniciens*, 2005.

Jérôme Meizoz, *Le Gueux philosophe (Jean-Jacques Rousseau)*, 2003.

Magdalena Rosende et Natalie Benelli (dir.), *Laboratoires du travail*, 2008.

Jean-Pierre Tabin, Arnaud Frauenfelder, Carola Togni, Véréna Keller, *Temps d'assistance. Le gouvernement des pauvres en Suisse romande depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, 2008.

Marilène Vuille, *Accouchement et douleur. Une étude sociologique*, 1998.

#### **ANTILOGIES**

##### **ÉCRITS PHILOSOPHIQUES**

Laurent Carraz, *Wittgenstein et la déconstruction*, 2001.

William James, *La Signification de la vérité*, 1998.

##### **NOUVELLES QUESTIONS FÉMINISTES**

Vol. 21/1, 2002, *NQF change!*

Vol. 21/2, 2002, *Garde parentale. Prostitution.*

Vol. 21/3, 2002, *Les répertoires du masculin.*

Vol. 22/1, 2003, *Discipline, indiscipline. La volonté de faire science?*

Vol. 22/2, 2003, *Féminisme et littérature.*

Vol. 22/3, 2003, *À contresens de l'égalité.*

Vol. 23/1, 2004, *Les disciplines en jeu.*

Vol. 23/2, 2004, *Postcommunisme: Genre et États en transition.*

Vol. 23/3, 2004, *Famille-travail: une perspective radicale.*

Vol. 24/1, 2005, *Machine, machin, truc, chose: pour du féminisme avec objets.*

Vol. 24/2, 2005, *Féminismes dissidents en Amérique latine et aux Caraïbes.*

Vol. 24/3, 2005, *Les logiques patriarcales du militantisme.*

Vol. 25/1, 2006, *Sexisme et racisme: le cas français.*

Vol. 25/2, 2006, *Santé!*

Vol. 25/3, 2006, *Sexisme, racisme, et postcolonialisme.*

Vol. 26/1, 2007, *Migrations: genre et frontières – frontières de genre.*

Vol. 26/2, 2007, *Perspectives féministes en sciences économiques.*

Vol. 26/3, 2007, *Parité linguistique.*

Vol. 27/1, 2008, *À qui appartient nos corps? Féminisme et luttes intersexes.*

Vol. 27/2, 2008, *L'ambivalence du travail: entre exploitation et émancipation.*

Vol. 27/3, 2008, *Féminismes autour de la Méditerranée.*

#### **A CONTRARIO**

Vol. 1, N° 1, *Le polar marseillais, l'exil afghan, le système de consultation suisse, etc.*, 2003.

Vol. 1, N° 2, *La divine drogue, le Forum de Davos, la figuration de l'élection, etc.* 2003.

Vol. 2, N° 1, *Les ingénieurs de la démocratie, la valeur littéraire du suspens, etc.*, 2004.

Vol. 2, N° 2, *Numéro spécial: «La régulation globale du capitalisme»*, 2004.

Vol. 3, N° 1, *Étendre la notion d'inceste, sociologie du deuil, etc.*, 2005.

Vol. 3, N° 2, *Numéro spécial: «Frontières au Moyen-Orient»*, 2005.

Vol. 4, N° 1, *C. F. Ramuz, la civilisation des mœurs orientales, la prédation économique, etc.*, 2006.

Vol. 4, N° 2, *Numéro spécial: «Littérature et sciences sociales»*, 2006.

Vol. 5, N° 1, *Le Tibet révolté, littérature et politique, l'identité marocaine en Israël, etc.*, 2007.

Vol. 5, N° 2, *Numéro spécial: «La Palestine et les conflits du Moyen-Orient»*, 2007.

Jean Chauma, *Poèmes et récits de plaine*, 2008.

Muriel Jolivet, *Tokyo memories. Journal 1995-2005*, 2007.

Éric de Montmollin, *La porte du paradis*, 2004.

#### **LITTÉRATURE**

Jules Besançon, *Les Mémoires de l'instituteur Grimpon*, illustrations de Henry Meyer, 2000.

Maurice Maeterlinck, *Les Aveugles*, peintures de Serge Cantero, 2001.

Marius Daniel Popescu, *Arrêts déplacés*, 2004.

Charles E. Racine, *Jean d'Enhaut, Mémoires d'un ouvrier graveur, membre de la Fédération jurassienne*, 1998.

#### **TRAIT NOIR**

Jean Chauma, *Bras cassés*, 2005.

#### **TRACES DU TEMPS**

Dominique Brand, *Tangente*, Encre de Bernard Garo, 2004.



Impression  
La Vallée – Aoste  
Septembre 2008

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)

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

Ce numéro 8/2008 aborde dans son dossier central la question de l'espace-temps dans l'enseignement de l'histoire.

Des contributions sur la modernisation des Alpes, en particulier dans la région tessinoise, donnent à voir une histoire locale reliée à des espaces européens, avec des temporalités différentes qui s'observent dans un même lieu. D'autres espaces plus lointains sont évoqués, parce que l'histoire humaine compare et relie. Les manières dont l'enseignement distingue l'histoire et la mémoire sont également abordées, y compris dans une perspective d'histoire de l'enseignement de l'histoire.

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

