

Le
cartable
de

Clio

Revue suisse
sur les didactiques de l'histoire
GDH

n° 9 [2009]

Le
cartable
de

Clio

Revue suisse
sur les didactiques
de l'histoire

GDH

9 [2009]

Éditions Antipodes

Revue de la Coordination nationale des associations de didactique de l'histoire en Suisse publiée sous la responsabilité éditoriale et scientifique du Groupe d'études des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et italienne.

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 Opériol, Université de Genève et Collège de Candolle
- Mari Carmen Rodriguez, Université de Fribourg et 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

Comité de lecture et réseau international de correspondants

- Marie-Christine Baquès, IUFM d'Auvergne, Clermont-Ferrand
- Antonio Brusa, Université de Bari
- Luigi Cajani, Université de La Sapienza, Rome
- Lana Mara Siman, Université fédérale du Minas Gerais, Belo Horizonte
- Issa Cissé, Université de Ouagadougou
- Laurence de Cock, Lycée Joliot-Curie, Nanterre et INRP, Paris
- Benoît Falaize, INRP, Paris
- Mostafa Hassani Idrissi, Université Mohammed V, Rabat
- Christian Laville, Université Laval, Québec
- Claudine Leleux, Haute École de Bruxelles
- Ramón López Facal, Université de Saint-Jacques-de-Compostelle
- Robert Martineau, Université du Québec, Montréal
- Ivo Mattozzi, Université de Bologne
- Henri Moniot, Université de Paris 7-Denis Diderot
- Joan Pagès, Université autonome de Barcelone
- Nicole Tutiaux-Guillon, Université d'Artois-IUFM, Arras
- Rafael Valls Montés, Université de Valencia
- Kaat Wils, Université catholique de Leuven
- Béatrice Ziegler, Haute École pédagogique de la Suisse nord-occidentale, Aarau

Remerciements

Le cartable de Clio a reçu le soutien de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (Berne) pour son numéro 8/2008. Le présent numéro a reçu le soutien du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg, ainsi que de l'Université de Genève.



Studiolo per l'Accademia Svizzera
delle Scienze Umanistiche e Sociali
www.ashs.ch



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



UNIVERSITÄT
FRIBOURG

Mise en page: Claudine Daulte, www.mise-en-page.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: 978-2-88901-023-3 (pour la version imprimée)

SOMMAIRE DU N° 9/2009

Éditorial

Orient et Occident. Transmission, rencontre, altérité.
Pour une histoire scolaire ouverte sur le monde 9

Dossier Orient-Occident. Transmission, rencontre, altérité

Daniel Rivet, Université de Paris 1
Les usages de l’Orient au XIX^e siècle en Europe 13

Charlotte Jelidi, Université de Tours
Politique patrimoniale et production architecturale dans les médinas
marocaines sous le Protectorat français (1912-1956) 21

Mostafa Hassani Idrissi, Université de Rabat
L’Occident vu de l’Orient.
L’Europe dans l’enseignement de l’histoire au Maroc 34

Imma Fernández, Université de Lausanne
Construction identitaire en Andalousie en relation avec al-Andalus 45

Mari Carmen Rodriguez, Université de Fribourg & Gymnase de Nyon
Al-Andalus, «l’Orient de l’Occident»? Autour d’une approche nuancée
d’al-Andalus au-delà de ses représentations mythiques 57

Charles Heimberg, Université de Genève
Un atelier sur Hassan al-Wazzân/Léon l’Africain
et quelques enjeux pour l’histoire scolaire 68

Antonio Brusa, Université de Bari
Un atelier sur les Croisades. Ou comment enseigner un «non-événement» 79

Une conférence de **Bouda Etemad**
et un ouvrage collectif contre le «choc des civilisations» 88

Actualité de l'histoire

Rémy Cazals, Université de Toulouse

Une journée Louis Barthas à Genève, 8 janvier 2009 95

Jesús Izquierdo Martín, Université de Murcie

Infertiles distances. La mémoire de l'histoire récente en Espagne 107

Usages publics de l'histoire

Korine Amacher, Fonds national suisse pour la recherche scientifique
& Université de Genève

Les manuels d'histoire dans la Russie post-soviétique:
visions multiples et nouvelles tendances 117

Christian Laville, Université Laval, Québec

L'économie, la religion, la morale:
de nouveaux terrains des guerres d'histoire scolaire 128

Didactiques de l'histoire

Gábor Czoch, Université ELTE de Budapest & György Jakab,
Institut des recherches pédagogiques de Hongrie, Budapest

L'histoire dans l'école primaire hongroise d'aujourd'hui 145

Françoise Lantheaume, Université de Lyon, UMR Éducation & politiques

Des héros aux victimes.
Les risques d'une dé-politisation de l'enseignement de l'histoire 152

Laurence de Cock, Lycée Joliot-Curie de Nanterre

Quels acteurs du passé? La difficile intrusion des vies anonymes
dans la «vulgate scolaire» en France.
Réflexions sur un «déficit d'ordinaire» dans l'histoire enseignée 160

Olivier Le Trocquer, Lycée Rabelais de Paris

Enseigner la République: l'histoire critique 169

Bodo von Borries, Université de Hambourg

Rétrospective et perspective 179

Nadine Fink, Université de Genève

Témoignage oral et pensée historique scolaire:
«des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale»
(Marion, 15 ans) 190

Angelo Airoidi <i>et al.</i> , Alta Scuola Pedagogica de Locarno et Scuola media, canton du Tessin	
Il motore nascosto dell'economia.	
Il lavoro delle donne ticinesi tra Ottocento e Novecento	200
Une magistrale note de synthèse sur la didactique de l'histoire	208
Pour un manuel d'histoire maghrébine sans frontières	213
Citoyenneté à l'école	
Philippe Haerberli , Université de Genève	
Autour de la justice dans des conseils de classe	219
Mari Carmen Rodriguez , Université de Fribourg et Gymnase de Nyon	
L'éducation à la citoyenneté en Espagne, une question sensible	229
Histoire de l'enseignement	
Michelle Zancarini-Fournel , Université de Lyon 1, IUFM	
La place des femmes dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire de la Troisième République	241
Frédéric Mole , IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes	
L'enseignement de l'histoire au Congrès des Amicales d'instituteurs de 1905	251
Annonces, comptes rendus et notes de lecture	265

Le cartable de Clio

Éditorial

Orient et Occident. Transmission, rencontre, altérité. Pour une histoire scolaire ouverte sur le monde

Ce 9^e numéro du *Cartable de Clio*, revue sur les didactiques de l'histoire qui est désormais l'organe d'une coordination nationale des associations de didactique de l'histoire en Suisse, propose dans son dossier central des réflexions, issues du cours de formation continue pour enseignants organisé à Yverdon, en mai 2009, sur les rapports entre Orient et Occident. Il évoque ainsi largement la question de la transmission d'une histoire qui dépasse certaines assignations identitaires stéréotypées, qui soit ouverte à l'autre, mais qui le soit par une meilleure connaissance réciproque de soi et des autres, dans le passé comme au présent.

L'enseignant est parfois démuné lorsqu'il s'agit de transmettre une approche plus nuancée des espaces d'Orient et d'Occident 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. Deux idées fondamentales sur l'histoire enseignée traversent en fin de compte ce dossier. La première était déjà mentionnée dans un numéro précédent de notre revue qui était consacré aux échelles de l'histoire. Il s'agit de celle des rencontres et des échanges, plus ou moins bienveillants, plus ou moins volontaires, mais toujours

essentiels pour la compréhension de l'histoire de l'humanité qui se sont tissés entre soi et les autres, entre l'Occident et l'Orient, entre le Nord et le Sud, etc., sur toutes sortes d'échelles. La seconde idée concerne les regards qui sont en général portés mutuellement sur l'autre: ils sont stigmatisants, idéalisés ou essentialisés; il convient par conséquent de s'interroger sur les contours rationnels et irrationnels de ces représentations spatiales, politiques ou culturelles complexes.

Il ne s'agit pas de réduire la présentation aux élèves d'une telle thématique à une prescription de bons sentiments, de tolérance ou de respect des droits de tous et de chacun. Il s'agit d'une démarche d'intelligibilité, de mobilisation des modes de pensée de l'histoire, de prise en compte des résultats les plus significatifs de la recherche historique. Nous savons fort bien que, malheureusement, l'étude des relations Orient-Occident est trop fréquemment soumise à des conditionnements et à des fonctions identitaires nourries de récits mythiques ou simplificateurs. Il n'en reste pas moins que l'historiographie nous fournit les clés d'une réflexion sur le passé et le présent qui permet de dépasser de telles bornes et de renouveler nos regards.

Il est notamment question d'aborder le façonnement des représentations que nous avons de l'autre, comme la construction du mythe de l'«orientalisme» en Europe au XIX^e siècle ou la gestion du passé par une société coloniale à travers l'exemple de Fès. Un déplacement des points de vue traditionnels occidentaux est aussi proposé par l'évocation de l'Occident vu de l'Orient. Il est également important de déconstruire la très discutée notion de « choc de civilisations ». Les lieux de rencontre et les processus d'acculturation sont réévalués et analysés en tenant compte de leur périodisation. L'évolution du regard sur les Croisades et son instrumentalisation, les mésusages de l'histoire d'al-Andalus ou la mise en dialogue de représentations orientale et occidentale d'une figure emblématique de la circulation des savoirs comme Hassan al-Wazzân/Léon l'Africain, sont par ailleurs traités dans ce dossier pour mieux comprendre les interactions entre ces deux espaces.

Ainsi, en reliant plusieurs échelles et en nous aidant à interroger, et à croiser autant que possible, des points de vue locaux ou nationaux, cette vision, attentive au moins au-

tant aux échanges et aux syncrétismes qu'aux guerres et aux confrontations, peut également contribuer à une éducation à la citoyenneté depuis notre communauté de destin planétaire. Elle ouvre la possibilité d'un dialogue entre plusieurs imaginaires culturels et dépasse le rejet de «l'étrangeté».

Mais qu'en est-il en matière d'histoire scolaire? Ici, une logique prescriptive pourrait prendre le dessus en négligeant le caractère émancipateur, et par ailleurs favorable aux postulats susmentionnés, d'une connaissance du passé nourrie des questionnements spécifiques que l'histoire critique, en tant que discipline de sciences sociales, adresse aux sociétés humaines du passé et du présent. Ce n'est donc pas par hasard, en cette époque de montée des crispations identitaires, notamment à l'égard d'une culture musulmane qui n'est pas seulement ailleurs, mais qui se trouve aussi au cœur de nos sociétés, que nous avons voulu aborder cette thématique et montrer en quoi une pratique rigoureuse de la réflexion historique pouvait contribuer à une évolution des représentations des uns et des autres au sein d'une société pluriculturelle et démocratique. ♦

Le cartable de Clio

Le cartable de Clio

Dossier Orient-Occident

**Transmission,
rencontre, altérité**

Les usages de l'Orient au XIX^e siècle en Europe

Daniel Rivet (professeur émérite à l'Université de Paris 1)

Bien sûr, tout ne commence pas avec l'emploi courant du vocable Orient et de ses dérivés à partir des années 1830-1840. Il y a déjà un Orient de la Renaissance, à partir du moment où le musulman cesse d'être la figure exécrée de l'infidèle et devient matière à enquête et à réflexion sur soi. Lui succède un Orient du classicisme, puis des Lumières. Le premier fait surtout de l'Orient l'un des ingrédients de l'exotisme, c'est-à-dire de « l'exaltation de l'autre dans sa méconnaissance » (Tzvetan Todorov, *Nous et les autres*, 1989) ; comme en atteste le théâtre d'un Molière (*Le bourgeois gentilhomme*) ou d'un Racine (*Bajazet*), et l'immense engouement de tout ce qui se pique de littérature en Europe pour la traduction par Antoine Galland des *Mille et une nuits* (1709-1717). Le second use déjà de l'Orient comme d'un miroir pour se faire peur (le despotisme oriental dans *Les Lettres persanes*) ou se rassurer. Car déjà se cristallise l'idée d'un Orient en retard, comme en atteste Edward Gibbon, selon qui l'Europe est désormais à l'abri des Barbares, car ceux-ci, pour être en mesure de se hisser à son niveau de civilisation, devraient renoncer à être des Barbares.

À vrai dire, l'Orient n'est déjà pas cette entité abstraite et intemporelle, courant les

siècles de Salamine à aujourd'hui, que dénonça Edward Saïd de manière fracassante en 1978. On doit distinguer un Orient « vécu » par les marins, les pèlerins, les marchands d'un Orient « rêvé » à travers les récits des voyageurs et les premières traductions de traités de mystique ou d'érotique, enfin d'un Orient « pensé » par les philosophes, au premier rang desquels Voltaire, le plus décentré des grands esprits du siècle. Les uns rapportent ou racontent, les autres glosent ou fantasment dans les salons ou les cercles de pensée qui se multiplient au XVIII^e siècle. Si bien qu'en définitive, c'est seulement au temps du Romantisme que le terme Orient, d'un emploi encore rare dans l'*Encyclopédie* de Diderot, se répand pour désigner les pays du Levant sans recevoir une acception spatiale fixe et définitive. « Rien de plus mal défini que la contrée à laquelle on applique son nom », observe à son sujet Pierre Larousse dans son *Grand Dictionnaire universel du XIX^e siècle* (1863-1876).

De fait, où l'Orient commence-t-il pour un Européen vers 1840 ? Dans les Balkans sous la gouverne ottomane et en Espagne, selon Edgar Quinet et Théophile Gautier, à Kazan, où affluent les marchands de l'Asie centrale, dans la Crimée des Tatars ou dans

le Caucase, pour les Russes dubitatifs parce qu'ils ne savent pas bien s'ils sont d'Europe ou d'Asie. Notons *a contrario* que l'Égypte du pacha modernisateur Mohamed Ali fait figure de sentinelle avancée de l'Europe en Afrique. L'Orient, c'est donc un état de civilisation qui avance ou recule selon les époques : c'est ce qui n'est plus nous, Européens, mais qui est susceptible de le redevenir, comme en témoigne la fuite en Égypte en 1832 d'une centaine de saint-simoniens obnubilés par le rêve de réconcilier l'Orient, symbolisé par la figure de la Mère, et l'Occident, sous le signe du Père. Plus tard, vers 1880, l'Orient proche a été « vaincu par la civilisation » (pour avoir recours à un cliché de l'époque). Du château d'If, d'Alger ou d'Alexandrie, on doit s'enfoncer plus loin pour le retrouver, à Aden, à Bombay et dans les profondeurs continentales encore inentamées par l'Europe des bourgeois conquérants : Afghanistan ou Tibet à l'est, Maroc à l'ouest, contrées parées du mystère de la terre désirée, parce qu'inaccessible.

À ce terme quelque peu élastique d'« Orient » est accolée l'épithète d'« oriental », qui irise le lexique des contemporains du Romantisme. Au singulier, cela donne « rêve oriental », « sagesse orientale », « fatalisme oriental », « paresse orientale », « musique orientale », « s'asseoir à l'orientale »... et, au pluriel, « peuples d'Orient », « langues orientales », « philosophies orientales »... Mais le vocable qui donne le plus à penser est bien celui d'« orientalisme », qui surgit en anglais en 1779, en français en 1799, puis est adopté par le dictionnaire de l'Académie en 1838. D'emblée, comme l'enregistre Pierre Larousse, il est susceptible de recevoir trois acceptions bien distinctes.

En premier lieu, il désigne une attitude esthétique consistant à se délecter de l'Orient à partir de sa représentation fixée par la littérature et la peinture. À ce titre, le terme

finit par renvoyer à un art de vivre en décrochage avec la stricte morale victorienne, qui enveloppe presque tout le siècle. On s'habille à l'orientale dans des cercles d'avant-garde pour réagir contre les sombres vêtements du temps. On décore son chez-soi avec des tapis, des tissus et des armes venus de là-bas. On tâte au haschich et on goûte au « plaisir oriental » pour s'affranchir du corset orthopédique dans lequel les contemporains sont engoncés : « Ah ! les Orientaux, voyez-vous, ce sont les seuls hommes qui sachent vivre ! » profère un personnage du *Comte de Monte-Cristo*, d'Alexandre Dumas (1844). En second lieu, le terme renvoie à un système de pensée d'après lequel tout a son origine en Orient, berceau de l'humanité, si bien que l'Europe (l'Occident est encore d'un emploi rare) doit s'acquitter d'une dette à son égard : l'arracher à son ankylose et le régénérer. Ce dessein soutint le projet de l'expédition d'Égypte lancé par Bonaparte en 1798. En dernier lieu, l'orientalisme nomme une discipline scientifique qui consiste à collecter les textes sacrés des civilisations asiatiques englouties et à les interpréter. Cette démarche fonde une science neuve : la philologie, reine des disputes intellectuelles du siècle.

Mais il serait réducteur de saisir l'orientalisme comme un courant de sensibilité et un mode de pensée coulant à travers le fleuve d'un long siècle allant du temps du « Sturm und Drang » à la « Belle Époque » (1780-1914). Une flexure passe au milieu du siècle, qui sépare un moment historique où l'orientalisme a été une composante essentielle de l'infrastructure mentale des élites européennes et une phase où il s'attarde, se survit, débordé et bientôt surclassé par le courant de pensée impérialiste, générateur d'un autre rapport à l'autre : quand l'oriental devient l'indigène.

Le temps de la Renaissance orientale: 1780-1850

La percée du courant orientaliste comme mode de penser et manière de sentir est attestée en France dès 1823 par le baron d'Eckstein dans sa correspondance: «La littérature orientale va devenir pour les esprits supérieurs ce que la littérature grecque fut pour les savants du XVI^e siècle.» Victor Hugo, ce condensateur incomparable de l'esprit du temps, renchérit dans sa préface aux *Orientales* en 1829: «Au siècle de Louis XIV, on était helléniste, maintenant on est orientaliste. Il y a un pas de fait. Jamais tant d'intelligences n'ont fouillé à la fois ce grand abîme de l'Asie.»

À l'origine de ce constat opèrent les percées linguistiques qui se multiplient depuis la traduction en 1771 de l'*Avesta* (recueil de sentences en zend tirées du mazdéisme) par Abraham-Hyacinthe Anquetil Duperron. Après le zend, vient le tour du sanskrit dont les textes de base sont traduits en anglais par une pléiade d'administrateurs lettrés de la Compagnie des Indes; au premier plan desquels se détache William Jones, qui traduit la *Sacountala* en 1789, et Thomas Colebrooke, dont l'*Essai sur la philosophie des Indous* (1801) a un impact décisif sur le romantisme allemand. À quoi s'ajoutent les premiers essais de déchiffrement de l'écriture cunéiforme, à partir de 1803, et des hiéroglyphes par Champollion, en 1822. La quête du savoir en Orient tourne à l'expédition scientifique, telle celle conduite en Égypte sous l'égide de Bonaparte, de 1798 à 1801, par quelque 120 savants qui, dans les 26 volumes de la *Description de l'Égypte*, passent ce pays au crible de tous les savoirs du temps. L'orientaliste se mue en figure épique de l'avancement de la science, comme en témoigne la popularité d'un William Jones ou d'un Champollion. Il apporte la preuve qu'on peut récupérer les écritures enfouies, forer les

textes fermés et lever peut-être un jour le secret de l'origine du langage et de l'apparition de la première humanité. Comme le proclame avec quelque emphase Eugène Burnouf, professeur de sanskrit, lors de sa leçon inaugurale au Collège de France en 1932, «c'est plus que l'Inde, Messieurs, c'est une page des origines du monde, de l'histoire primitive du genre humain, que nous essayerons de déchiffrer ensemble».

Les effets de cet engouement pour les langues anciennes de l'Orient sont multiples.

Un décentrement de l'Occident s'opère par rapport à lui-même, qui amplifie cette «crise de la conscience occidentale» relevée pour le XVIII^e siècle par Paul Hazard il y a déjà 80 ans. Comme le dit d'une manière imagée Edgar Quinet, «l'Olympe recule jusqu'à l'Himalaya» («La renaissance orientale», *Revue des deux mondes*, 1841). Le vieux Goethe et Chateaubriand en sont ébranlés jusqu'au socle de leurs convictions: faut-il chercher Adam au bord du Gange? Ce dernier parlait-il une langue autre que l'hébreu? Au-delà de l'Orient sémitique et biblique, on n'ignorait pas depuis le XVII^e siècle qu'il y avait un Orient second, hermétique à la grille de lecture chrétienne: Pascal l'avait dit de manière abrupte («Moïse ou la Chine: qui a raison?») et les Jésuites au XVIII^e siècle s'étaient échinés à trouver des équivalents dans la religion chinoise pour rendre accessible le dogme chrétien aux mandarins. Mais l'effet produit par la découverte de l'Inde brahmanique est incommensurable. Friedrich Schlegel peut s'exclamer en 1808 dans son ouvrage phare *Sur la langue et la sagesse des Indiens*: «Tout a son origine en Inde... C'est en Orient qu'il nous faut rechercher la vérité suprême.»

Cet élargissement du répertoire de pensée produit par l'orientalisme savant se répercute sur les croyances. La découverte d'autres formes de panthéisme que celui de notre

Antiquité trouble les consciences et engendre un néochristianisme aussi bien qu'une forme reverdie de paganisme.

Du premier atteste bien Frédéric Ozanam, ce catholique inquiet qui tire de l'indianisme la certitude que Dieu a parlé à plusieurs hommes à la fois en des lieux différents et qu'à chacun il a tenu un langage adapté à son contexte historique. Qu'on creuse par en dessous, on trouvera un monothéisme pur, un christianisme primitif. D'une manière plus syncrétique encore, Edgar Quinet postule que le christianisme, qui avait scellé une «deuxième alliance entre l'Orient et l'Occident» avant la rupture du Moyen Âge, peut être l'instrument de retrouvailles avec l'Orient à condition de s'abreuver «aux pages retrouvées dans les Bibles de l'Inde et de la Perse» (*op. cit.*).

Cette même aspiration à la rencontre entre toutes les religions peut, en sens inverse, favoriser l'émergence d'un nouveau paganisme, dont témoigne en particulier le groupe de Heidelberg et ses poètes (Friedrich Creuzer, Johann Joseph Göress, Ludwig Joachim Arnim, Clemens Brentano), qui élaborent un système de pensée où se côtoient Brahma, Jupiter, Moïse et Jésus.

Quoi qu'il en soit, aucun esprit féru d'orientalisme ne sort indemne de cette confrontation avec les langues et les dieux de l'Orient second. Le séminariste Ernest Renan et le pasteur Jules Mohl, qui perdent la foi chrétienne au contact d'autres écritures saintes, ne sont pas des cas isolés.

Mais l'orientalisme en tant que sensibilité esthétique n'est pas moins agissant et donne lieu à deux genres bien circonscrits et qui ne sont pas sans avoir des effets l'un sur l'autre: la pratique culturelle du voyage en Orient et la peinture orientaliste.

Les impressions de voyage en Orient, quelles soient rapportées sur le ton du journal intime ou consignées sur le mode du

reportage littéraire, se multiplient à partir de Chateaubriand, auteur d'un *Itinéraire de Paris à Jérusalem* très déclamatoire (1811). Tour à tour Lamartine, Nerval, Flaubert et d'autres encore sacrifient à cette mode qui contribue à réinventer la notion de Terre sainte en Palestine, comme en témoigne *Un voyage au Levant*, un récit sensible et fervent de la vaudoise et calviniste comtesse de Gasparin (1848). On va en Orient pour chercher des images, comme l'avoue crûment Chateaubriand, mais aussi pour guérir du «soleil noir de la mélancolie», comme c'est le cas de Nerval au texte somptueux, ou pour se ressourcer en Terre sainte. Mais on part surtout pour voir sur place les lieux visités en rêve durant une enfance nourrie au suc des humanités gréco-latines et abreuvée par l'«égyptomania» qui fertilisa l'imaginaire des Européens les plus lettrés du milieu du XVIII^e siècle au début des années 1830 et trouva un point d'orgue en France avec le transfert de l'obélisque de Louqsor place de la Concorde en 1833.

Quant à la peinture orientaliste, elle fut l'un des ingrédients les plus forts du romantisme en Europe. Retenons ici, au risque d'appauvrir cette esquisse d'inventaire, deux traditions picturales: la française et l'anglaise. La peinture orientaliste en France est un peu écrasée par la puissante et inclassable personnalité d'Eugène Delacroix. Dans son parcours, on observe deux phases: celle où il peint d'abord un Orient de fiction, qu'illustre *La mort de Sardanapale* (1827), puis, à la suite de son séjour de deux mois au Maroc avec une escale à Alger en 1832, celle d'un Orient vécu, dont témoignent ses admirables carnets de croquis et *Les femmes d'Alger dans leur appartement* (1834). Dans le sillage de Delacroix évolue une flopée de peintres orientalistes, qui cherchent à concilier le souci de la vraisemblance historique et le goût de la couleur locale. L'Algérie du

temps de la conquête coloniale va favoriser cette entreprise, avec un Horace Vernet, un Théodore Chasseriau, et surtout Eugène Fromentin qui, lui, est attentif à l'extrême au drame humain qui se joue, comme en témoin *Une saison au Sahel* (1859).

Les peintres anglais, eux, sillonnent tout le Moyen Orient à partir du Caire où s'établit le plus connu d'entre eux, John Frederic Lewis. Ils ont une préférence pour la Terre sainte en protestants pétris de culture biblique: en particulier Edward Lear et David Roberts. On ne s'étonnera pas de ce contraste d'angles de vue: les Français cherchent sous les plis du costume arabe ou turc la Rome antique, les Anglais sous la femme à la fontaine la Samaritaine et sur le Mont des Oliviers de sages patriarches qui eussent pu être les contemporains de Jésus.

L'orientalisme second: 1860-1930

Un orientalisme en déshérence prend la succession de l'orientalisme flamboyant des années 1820-1840. Il se ressent de la réaction contre le romantisme et de l'avènement du positivisme et du scientisme. C'est l'époque où Flaubert, désabusé, cingle dans son *Dictionnaire des idées reçues* (publication posthume, 1913): « Orientaliste: homme qui a beaucoup voyagé. » Mais surtout, l'engouement pour l'Orient retombe avec la construction des empires coloniaux et les résistances indigènes qu'ils engendrent. L'Orient investi, envahi, partagé entre puissances se raidit, se ferme ici à l'Europe pour retarder sa mainmise (Chine, Perse, Maroc), ou bien se jette tout entier dans des insurrections que les Européens assimilent à des convulsions armées par le fanatisme religieux et la xénophobie, mais rarement à des mouvements protonationalistes. La révolte des cipayes en Inde (1857), la première *thawra* (révolution) du colonel Orabi en Egypte (1879) et le

massacre de Gordon et de ses compagnons à Khartoum (1885) sont les épisodes les plus saillants accompagnant ce changement de perception de l'Orient par l'Occident. Ajoutons qu'à l'égard des terres d'Islam joue une idéologie du progrès déçue. L'essai de « royaume arabe » expérimenté en Algérie et projeté en Syrie par Napoléon III au début des années 1860 fait long feu. L'ouverture du canal de Suez en 1869 ne suscite pas ces retrouvailles entre les deux rives du *Mare nostrum* dont avaient rêvé les saints-simoniens, qui en avaient été les ardents promoteurs. Une première grande peur de l'islam parcourt l'Europe des lecteurs de la grande presse au début des années 1880; juste un siècle avant le choc provoqué par la Révolution iranienne: ici la concordance des temps est saisissante. L'ambiance, dès lors, est peu propice au maintien du courant orientaliste, qui s'étiole partout, sauf à l'université.

Le voyage en Orient avait été une équipée exigeante et exaltante. Il se mue en prosaïque séjour où le vapeur se substitue à la felouque sur le Nil, et l'hôtel à l'européenne au caravansérail. L'agence Cook lance sa première caravane sur Assouan en 1868. Déjà en 1861, la collection des guides Joanne édite son premier livret consacré à l'Orient. Les écrivains enregistrent ce glissement d'époque. Ils ne remontent pas en arrière aux origines de la civilisation européenne en présence du vieil Orient, mais ils font part de leur nostalgie d'arriver trop tard. C'est le cas d'Alphonse Daudet, dont le *Tartarin* à Alger (1873) doit déchanter: « D'avance, il s'était figuré une ville orientale, féerique, mythologique, quelque chose tenant le milieu entre Constantinople et Zanzibar. Il tombait en plein Tarascon. »

La peinture orientaliste ne sort pas non plus indemne de cette métamorphose de l'Orient qui renvoie à l'Europe une image d'elle-même, comme dans un jeu de miroirs,

qu'elle rejette avec effroi. Elle est tuée par la photographie et s'étendue à faire encore plus vrai; ou bien verse dans la fantasmagorie la plus crue: montrer non pas le sexe comme Ingres ou Delacroix, mais la cruauté épouvantable qui sévit dans les sérails et se déchaîne lors des révolutions de palais. La création de la Société des peintres orientalistes de France, en 1893, ne fait que renforcer la tendance à l'académisme. On peint l'Orient dans des ateliers à Paris ou à Londres en s'inspirant des toiles et des albums de photographies préexistants. Une autre manière de représenter l'Orient surgit pourtant avant 1914, avec Paul Klee à Tunis et Matisse à Tanger, qui ne doit rien aux schèmes picturaux faisant de cette peinture un genre usé à force de montrer les mêmes lieux et les mêmes scènes types découpées sur le calque des récits de voyage.

L'orientalisme en tant que courant de pensée scientifique tire mieux son épingle du jeu. Au tournant des années 1870, il tend à se spécifier, en se séparant de l'indianisme (1869) et de la sinologie (1872), et donc à ne plus concerner que l'Orient musulman. C'est à cette aire culturelle restreinte que sont consacrés les travaux, à Paris en 1873, du premier congrès orientaliste international. La philologie comparée y tient une place majeure. Elle seule, croit-on, est en mesure de répondre à la question qui hante les esprits au cours des années 1860-1880: comment un Européen peut-il être indo-européen par la langue et sémite par la religion, aryen par vocation historique et sémite par filiation spirituelle? Cette quête des origines a été déclenchée par les trouvailles de linguistes allemands (dont Julius Klaproth), qui sont synthétisées dans la monumentale *Grammaire comparée du sanskrit, du zend, du latin, du lithuanien, du vieux slave, du gothique et de l'allemand*, éditée en six parties par Franz Bopp de 1833 à 1852. On réalise progressivement

que deux systèmes de la langue se démarquent nettement: l'un, indo-classique ou indo-aryen, l'autre, sémitique. Mais sur ce constat se greffent des considérations qui, chez l'Allemand Friedrich Max Muller, le Genevois Adolphe Pictet et Ernest Renan, aboutissent à une conception de l'histoire fondée sur la classification des races humaines et leur hiérarchisation.

Prenons le cas de Renan. Il crédite les Hébreux d'avoir inventé le monothéisme au désert. Mais, selon lui, ils se sont arrêtés à ce stade de l'évolution de l'humanité et sont des cousins attardés des Indo-Européens qui, eux, se meuvent à l'aise dans la pensée de la complexité parce qu'ils étaient polythéistes à l'origine. Pour passer du multiple à l'un, ils auraient inventé la raison critique. Providentiellement, les Indo-Européens n'ont pas été confrontés à des choix déchirants: poly ou monothéisme, esprit critique ou fanatisme religieux (dont l'islam, héritier du judaïsme, est le véhicule le plus inquiétant). Car Jésus a vécu en la verdoyante Galilée au contact d'influences indo-européennes, si bien qu'il a inventé un «monothéisme doux» faisant transition entre les deux «races» (notons que chez Renan, la race se confond avec la langue, qui est la marque de fabrique d'une civilisation).

Cette fixation «racialisante» qui travaille la pensée de Renan et de ses contemporains n'est qu'un moment dans la trajectoire décrite par l'orientalisme savant. Celui-ci avait d'abord eu Paris pour domaine de prédilection, sur la lancée de l'École des langues orientales vivantes (Langues-O), créée en 1795, et du *Journal asiatique*, lancé en 1822. Vers 1880, le centre de gravité de l'orientalisme s'est déplacé vers l'Allemagne où de grands savants émergent, qui s'éloignent du dogmatisme de Renan (*L'avenir de la science. Pensées de 1848, 1890*) selon lequel «la philologie est la science exacte des choses

de l'esprit. Elle est aux sciences de l'humanité ce que la physique et la chimie sont à la science philosophique des corps.»

Avant 1914, Ferdinand de Saussure, d'abord fasciné par l'enseignement à Genève du racio-linguiste Pictet, soutient que l'important dans la langue, c'est non pas l'origine, mais l'emprunt et l'évolution. Et le grand islamologue Ignaz Goldziher montre que le monothéisme juif est un point d'arrivée et non pas un surgissement fulgurant, bref une création continue avec des emprunts répétés aux Phéniciens et aux Assyriens.

L'orientalisme va donc désigner progressivement la discipline académique qui s'occupe des textes fondateurs de l'Islam. Ses praticiens constituent une société savante sans frontières, comme en atteste le lancement de la première *Encyclopédie de l'Islam* trilingue (allemand, anglais, français), éditée en quatre volumes. Cette communauté de chercheurs ne résistera pas au choc de la Grande Guerre, au grand désespoir de l'épigraphe suisse Max van Berchem qui essaya en vain d'être un trait d'union entre des savants jetés dans des camps antagonistes. Mais le courant orientaliste survit et, après 1945, avec le concours des universités américaines, il est relancé par l'édition d'une seconde et monumentale *Encyclopédie de l'Islam*, seulement bilingue (anglais, français). En 1973 se tient à Paris le dernier congrès orientaliste, un siècle après l'inaugural. L'expression date déjà. L'orientalisme, en tant que science des textes, s'est dissout dans l'islamologie. La notion d'aire culturelle supplante celle de civilisation prise par les orientalistes. Pourtant on parlera en France, de manière polémique, de néo-orientalistes dans les années 1980 pour désigner les politologues spécialistes de l'islamisme (Bruno Etienne, Gilles Kepel, Olivier Roy...). C'est qu'entre-temps, le coup de grâce avait été donné à la discipline en 1978 par le livre d'Edward Saïd, qui

dénonce dans l'Orient une construction imaginaire nécessaire à l'Occident pour se définir et être. Mais si l'orientalisme est mort en tant que discipline, le goût pour l'Orient subsiste et de même l'appel de l'Orient pour certains Européens en quête d'évasion non plus de la cité carbonifère du XIX^e siècle, mais de la foule solitaire des sociétés post-modernes. En témoigne le succès du hammam, de la chicha, du haschich, de la musique raï et, plus discrètement et significativement, de l'ésotérisme, du soufisme et du bouddhisme. L'audience d'un René Guesnon, passé par la mystique indoue, puis musulmane (*La crise du monde moderne*, 1946) et de Herman Hesse (*Le voyage en Orient*, 1932) sont des indices probants de ce *revival* si perceptible au cours des années 1970. Mais ceci est une autre histoire qui commence seulement. Et l'Orient de nos contemporains relève surtout du voyage intérieur et de l'expérience silencieuse du détour par l'autre pour accéder à soi, qui laissent peu de traces visibles. ♦

Orientation bibliographique

Jean-Claude BERCHET, *Le Voyage en Orient, Anthologie des voyageurs français dans le Levant du XIX^e siècle*, Paris: Robert Laffont, 1985.

Dictionnaire des orientalistes de langue française, François POUILLON (éd.), Paris: IISM-Karthala, 2008/Oxford: Oneworld edition, 2009.

Ziad ELMARSAFY, *The Politics of Translation and The Construction of Islam*, Oxford: Oneworld edition, 2009.

Philippe JULLIAN, *Les Orientalistes. La vision de l'Orient par les peintres européens au XIX^e siècle*, Fribourg: Office du Livre/Paris: Société française des Livres, 1977.

Louis Massignon, *Cahiers de l'Herne*, N° 17,
Jean-François Six (dir.), Paris, 1970.

Maurice OLENDER, *Les langues du Paradis.
Aryens et sémites, un couple providentiel*,
Paris: Hautes Études, Gallimard/Seuil,
1989.

Raymond SCHWAB, *La Renaissance orientale*,
Paris: Payot, 1950.

Thierry HENTSCH, *L'Orient imaginaire.
La vision politique occidentale de l'est méditerranéen*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1988.

Maxime RODINSON, *La Fascination de
l'Islam*, Paris: Maspéro, 1980.

Edward SAÏD, *L'Orientalisme. L'Orient créé par
l'Occident*, Paris: Seuil, 1980 (édition originale 1978).

Politique patrimoniale et production architecturale dans les médinas marocaines sous le Protectorat français (1912-1956)

Charlotte Jelidi (Université François-Rabelais, Tours)¹

Dès le début du Protectorat², le résident Louis-Hubert Lyautey³ et son équipe envisagent les médinas marocaines comme des objets patrimoniaux, des conservatoires de formes urbaines à valoriser. Pour assurer la protection de ces cités, ils décident d'installer les Européens hors des médinas (dans des villes nouvelles), et créent un service des Beaux-Arts chargé de leur conservation.

« Il y a tout intérêt, affirmait Lyautey, à séparer les installations européennes des villes indigènes qui se prêtent mal aux installations modernes où celles-ci peuvent se pratiquer qu'en détruisant ce qui existe, et dans des conditions déplorables d'hygiène et de confort. »⁴

Parce que Lyautey et son équipe ont fait, avec force, la promotion de leur politique patrimoniale, on a pu croire qu'elle avait permis aux médinas de rester intactes sous le Protectorat. La majorité des textes traitant de l'évolution des agglomérations coloniales entre 1912 et 1956, qui fondent le plus souvent leur analyse sur les discours lyautéens, évoquent en effet l'idée d'une cristallisation des formes urbaines⁵, idée encore largement ancrée de nos jours :

« Le classement de l'ensemble de la médina porte en lui les germes d'une future extinction de la ville qui devint paradoxalement une ville musée sanctuarisée en objet de tourisme culturel que les habitants fuient parce qu'ils sont obligés de vivre dans un confinement hors du temps présent mais dans un passé de vitrine. »⁶

1. Docteur en histoire, chargée de cours au département d'histoire de l'art.

2. Le protectorat est un mode d'administration coloniale indirecte qui, théoriquement, laisse en place les institutions préexistantes. Ainsi, au Maroc, l'administration maghrébinienne est conservée.

3. Louis-Hubert Lyautey, premier résident général, reste en poste jusqu'en 1925. Il marque profondément la politique coloniale française au Maroc. Inspiré par les expériences anglaises d'*indirect rule* et des théories du catholicisme social, il affirme vouloir mener une politique de collaboration et non plus de soumission des peuples.

4. Louis-Hubert Lyautey, *Lyautey l'africain*, Paris : Plon, (Textes et lettres), t. 1, 1953, p. 264.

5. Pour une historiographie de la question, voir Charlotte Jelidi, *La fabrication d'une ville nouvelle sous le Protectorat français au Maroc*, thèse d'histoire sous la direction de Bernard Heyberger et de Jean-Baptiste Minnaert, Université François-Rabelais, Tours, 2007.

6. Mylène Théliol, *Le regard français sur le patrimoine marocain : conservation, restauration et mise en valeur de l'architecture et de l'urbanisme des quatre villes impériales durant le Protectorat (1912-1956)*, thèse sous la direction de Dominique Jarrassé, Université de Bordeaux, 2008, p. 239.

Certes, à l'aune des transformations qu'ont connues les villes anciennes algériennes, souvent invoquées en contrepoint⁷, les médinas marocaines peuvent apparaître comme inchangées, car ayant gardé certaines des caractéristiques constitutives de leur morphologie, en particulier leurs remparts et leur trame viaire avec leurs rues étroites et sinueuses. En réalité, lorsque l'on regarde les médinas d'un peu plus près, on observe qu'en dépit d'une politique patrimoniale d'envergure, la mise sous tutelle du Maroc a bouleversé considérablement le paysage des villes anciennes. L'expansion démographique, l'introduction de l'automobile, la création des villes nouvelles, etc., ont induit des mutations sociales et économiques qui ont considérablement influé sur leur morphologie. Sous le Protectorat, l'administration doit gérer les inévitables transformations de la société et leurs répercussions sur les formes urbaines des médinas; autrement dit, concilier son désir de conserver le patrimoine urbain et la nécessité d'accompagner l'inéluctable évolution du cadre de vie des Marocains.

Nous avons choisi de mettre en lumière la corrélation entre politique patrimoniale et constructions neuves en médina, à travers le cas de Fès.

Centre culturel et religieux du Maroc sous le Protectorat, elle possède un héritage historique, un poids culturel et une charge symbolique et émotionnelle exceptionnelle, construite et relayée par une pléthore d'écrivains occidentaux⁸. Son paysage urbain, son passé historique, ainsi que son artisanat ont contribué à forger sa renommée. Et parce

qu'elle est considérée comme le « foyer des arts de l'Empire »⁹, comme la ville qui porte les traces les plus sensibles du « glorieux » passé marocain, Lyautey demande que la politique patrimoniale du Protectorat y soit menée avec une rigueur particulière.

Questionner l'interaction entre la patrimonialisation et les formes architecturales produites sous le Protectorat, permet de s'interroger sur les modalités mises en œuvre par les autorités pour concilier deux enjeux a priori contradictoires, à savoir protéger le patrimoine bâti et urbain et permettre l'adaptation de la cité à l'évolution des pratiques sociales.

Auparavant, nous devons apporter une précision sémantique. Nous avons fait le choix, dans cet article, de ne pas utiliser les termes habituels de néomauresque, arabo-andalou, arabo-musulman, néomarocain, etc., pour désigner les formes architecturales parfois plébiscitées par les pouvoirs publics français au Maghreb (notamment au Maroc) en référence à l'architecture vernaculaire. Cette terminologie n'est pas celle à laquelle se réfèrent, la plupart du temps, les acteurs de l'époque, qui lui préfèrent les termes plus imprécis encore de « pittoresque », ou de « couleur locale ». Il nous semble plus légitime d'employer ces expressions, non seulement parce qu'elles ont été institutionnalisées par les textes législatifs, mais aussi et surtout parce qu'elles sont moins connotées idéologiquement. Vierges de toute référence à l'Alhambra, ou à Cordoue, elles renvoient plus à une réalité qu'à un idéal occidental aussi exotique que nébuleux.

7. Nous renvoyons en particulier à l'ouvrage de François Béguin et al., *Arabisations, décor architectural et tracé urbain en Afrique du Nord, 1830-1950*, Paris: Dunod, 1983.

8. Notamment Pierre Loti, *Au Maroc*, Paris: Calmann-Lévy, 1905; Jean du Taillis, *Le Maroc pittoresque*, Paris: Flammarion, 1905.

9. « Arrêté viziriel du 23 avril 1923 portant règlement artistique de la médina de Fès (Fès-Jdid et Fès el Bali) », *B.O.*, N° 550, 8 mai 1923, p. 579.

La politique patrimoniale du Protectorat ou la quête d'un retour à un âge d'or mal défini

Instruit des dégradations et destructions des cités précoloniales algériennes, le résident Lyautey définit comme l'une des priorités du Protectorat l'organisation d'un cadre institutionnel destiné à valoriser et promouvoir le patrimoine marocain, notamment les médinas.

Le résident est un amateur d'art, mais il est surtout un homme pragmatique qui envisage le processus de mise en patrimoine non seulement comme un instrument de propagande, mais aussi comme un outil de développement économique. Il considère qu'une démarche patrimoniale sécurise les populations colonisées, et qu'elle contribue, dans le cadre d'une politique indigène, à les soustraire à toute idée de révolte. Mais cette politique patrimoniale n'a pas qu'une fonction politique. Lyautey met également en avant le potentiel économique d'un dispositif de patrimonialisation, cadre urbain et artisanats étant considérés comme des ressources pour le tourisme naissant. Ainsi, à propos de Rabat, Lyautey écrit qu'«il est incontestable que le tourisme, les villégiatures, c'est-à-dire les éléments qui apporteront la prospérité, s'y porteront d'autant plus [sur Rabat] que son caractère sera sauvegardé»¹⁰.

Cette politique se fonde sur l'idée que, non seulement, il faut sauvegarder les édifices remarquables situés en médinas, mais aussi l'ensemble du paysage urbain dans lequel ils s'inscrivent.

L'exploitation de l'image mythifiée de l'Orient

La politique patrimoniale s'appuie sur une image univoque des agglomérations

10. Louis-Hubert Lyautey, *Lyautey...*, *op. cit.*, p. 264.

précoloniales, rattachées à une temporalité singulière, qui fait écho au passé lointain de la nation colonisatrice, plus précisément au Moyen Âge occidental. Cette image a été construite conjointement par des hommes de lettres, des peintres, etc., et par les pouvoirs publics. En effet, nombreux sont les artistes européens en quête «d'authenticité» qui ont contribué à l'émergence, puis à l'enracinement d'une image univoque de «la» médina, décrite comme un espace refermé sur lui-même, indolent, médiéval. Exemples sont les propos de l'architecte Edmond Pauty, qui affirme que «Fez est une ville extrêmement curieuse par ses monuments, par sa situation, et aussi parce qu'elle nous offre un merveilleux exemple de cité moyen-âgeuse»¹¹. Les pouvoirs publics reprennent et développent cette vision. Ils forgent autour d'elle une théorie du déclin, présentant la médina comme le symbole d'un âge d'or révolu, pour valoriser et justifier la présence française. Au même titre qu'ils se donnent pour mission de redorer les arts indigènes, ils jugent nécessaire de ranimer, et même parfois de ressusciter, ce passé en valorisant la médina, son patrimoine bâti.

À partir de 1914 sont promulguées les premières lois patrimoniales qui protègent d'abord les remparts, garants de l'intégrité des villes anciennes. Ce sont avant tout les ensembles urbains, la cohérence du tissu qui les compose, qui sont jugés dignes d'être transmis aux générations futures¹².

Les architectes, techniciens et législateurs, qui travaillent autour du résident, considèrent que les villes marocaines représentent un type urbain inaltéré par la révolution industrielle et vierge de toute influence occi-

11. Edmond Pauty, «Les monuments historiques», in *Protectorat de la République française au Maroc*, 1922, p. 418.

12. «Chaque ville est devenue, dans son ensemble, monument historique». Anonyme, «Les monuments historiques», in *Protectorat de la République française au Maroc*, 1922, p. 209.

dentale. Tous s'accordent à dire que le Maroc, à leur arrivée, était « un pays qui, avec l'Arabie et certaines régions de l'Asie centrale, enfermaient les seules villes au monde où l'exotisme eût gardé sa pureté »¹³. Comme l'a montré Stacy Holden¹⁴, cette chimère mène les pouvoirs publics à faire quelques reconstitutions.

Comment reconstruire

« l'art indigène » ?

« Sauver tout sans rien changer » ?

Maurice Tranchant de Lunel¹⁵, nommé directeur du service des Beaux-Arts et des monuments historiques, préconise en 1912 de se « borner à consolider » les murailles, « sans les restaurer, ni les démolir »¹⁶. Il aurait voulu « sauver tout sans rien changer »¹⁷. En réalité, les remparts sont non seulement restaurés mais aussi modifiés, parfois sensiblement. Exemple particulièrement emblématique : en 1915, le service des Beaux-Arts entreprend de transformer la porte « Campini » de Fès construite par un ingénieur italien au début du XX^e siècle, à l'ouest de la place El Baghdad. Son style, qualifié de « florentin »¹⁸, est

jugé anachronique. Cette porte est un exemple fâcheux des « emprunts le plus souvent désobligeants aux styles européens »¹⁹ dont ont usé les architectes des sultans. Considérée comme inadaptée à son voisinage architectural, elle est donc marocanisée. Ainsi, la voûte arrondie, symbole d'une influence étrangère, est remplacée par un arc outrepassé. En dépit du discours officiel, ce type de réinterprétation architecturale, cette quête d'authenticité, n'est pas exceptionnel. Dans les années 1930, notamment, il est reproché à Jules Borély, alors responsable du Service des Beaux-Arts, de profiter des restaurations pour recréer à son goût certains éléments architecturaux, notamment à la Koutoubia de Marrakech – où il aurait modifié le dessin des piliers – ou au Chellah de Rabat.

Ces réécritures architecturales montrent que les agents du Protectorat ne se bornent pas à conserver le patrimoine. Ils aspirent à restaurer une architecture idéalisée, et dans le cas qui nous occupe ici, une médina mythifiée.

L'« invention » d'un modèle marocain ? Un style ou des styles architecturaux en médina sous le Protectorat ?

Le résident Lyautey et son administration expriment leur volonté de se détacher de l'expérience algérienne. Ils sont nombreux à condamner autant le développement de formes urbaines et architecturales de type haussmannien dans les villes anciennes, que les pastiches d'architecture locale en vogue au début du XX^e siècle. Les agents du Protectorat militent pour le développement d'une troisième voie architecturale. Sans im-

13. Louis-Hubert Lyautey (dir.), *Rapport général sur la situation du Protectorat du Maroc au 31 juillet 1914*, Rabat : Résidence générale de la République française au Maroc, 1914, p. 201.

14. Stacy E. Holden, « When It Pays to Be Medieval: Historic Preservation as a Colonial Policy in the Medina of Fez, 1912-1932 », *The Journal of the Historical Society*, VI, N° 2, 2006, pp. 297-316.

15. Maurice Tranchant de Lunel (1869-1932) est un architecte, peintre et aquarelliste. Il rencontre Lyautey en 1912, avec qui il entretient une liaison. Celui-ci le nomme chef d'un Service des Antiquités, des Beaux-Arts et des Monuments historiques créé pour lui. Il reste en poste jusqu'en 1923.

16. Il ajoute : « Qui sait si avec leur patine et leurs crevasses, ces murailles ne sont pas parvenues à l'heure actuelle, à l'apogée de leur beauté ? », Tranchant de Lunel, « Les restaurations de monuments historiques au Maroc », *Bulletin officiel du Protectorat de la République française au Maroc*, N° 205, 25 septembre 1916, p. 940.

17. *Ibid.*

18. Une porte de « style florentin, dont le déplorable anachronisme en ce lieu n'avait pu être racheté par les proportions grandioses » : Maurice Tranchant de Lunel, *Maroc, pays de paradoxe*, Paris : Charpentier & Eugène Pasquele, 1924, p. 61.

19. *Ibid.*



Fig. 1. Porte Campini, avant restauration. Sous le Protectorat, elle est parfois appelée indûment porte Bab Boujeloud en raison de sa proximité avec celle-ci. Source : carte postale, collection personnelle.



Fig. 2. Porte Campini, après restauration. Source : carte postale, collection personnelle.

poser un style, des modèles préalablement définis, ils appellent à l'émergence de formes architecturales adaptées au cadre local, qui se fondent dans leur environnement pour des raisons esthétiques et patrimoniales. Mais ce choix est également motivé par des contingences sociales et économiques. En effet, Lyautey et ses successeurs invitent les architectes à faire massivement appel aux artisans locaux pour contribuer à garantir la paix sociale. Ainsi, l'action du service des Arts indigènes apparaît-il déterminant dans le processus de création architecturale en médina.

L'imposition « couleur locale ». La place des arts indigènes dans la politique patrimoniale du Protectorat

La politique de rénovation des arts indigènes, en germe dès 1912, aboutit à la création, en 1915 au sein du service des Beaux-Arts et Monuments historiques, de deux inspections des arts indigènes à Meknès et Fès²⁰. Parce que la portée de leur action, circonscrite à ces deux villes, est rapidement jugée insuffisante, cette organisation est complétée en 1918 par la création d'un Office des Industries d'Arts indigènes, chargé d'étudier les différentes techniques de production artisanale et les motifs décoratifs en usage, et d'établir un programme visant à encourager et contrôler leur développement. Deux ans plus tard, cet organe est dissocié du service des Beaux-Arts et est réorganisé en service des Arts indigènes²¹. Le Protectorat souligne

20. Direction générale de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Antiquités, service des Arts indigènes, s.d., p. 17.

21. « Arrêté viziriel du 9 mars 1920 rattachant le service des Arts indigènes à la direction de l'enseignement ». En 1941, cet arrêté est abrogé et le service est rattaché à la direction des Affaires politiques. Voir « Arrêté résidentiel du 11 février 1941, rattachant le service des Arts indigènes à la direction des Affaires politiques », *B.O.*, N° 1480 du 7 mars 1941, p. 261.

alors sa volonté de renforcer son action, en augmentant ses moyens humains et matériels, au moment où une crise économique frappe durement la production artisanale marocaine concurrencée par les industries européennes. Ce renforcement de la politique patrimoniale témoigne de son adaptation au contexte économique, et montre ainsi qu'elle n'est pas subordonnée uniquement à la politique coloniale de la France.

Plusieurs administrateurs et artistes se sont succédé à la tête de ce service. Mais Prosper Ricard²², le premier à occuper cette fonction, marque particulièrement la politique du Protectorat à l'égard des artisans marocains. Il arrive au Maroc en 1913. Il est appelé par Lyautey, rencontré en Algérie cinq ans plus tôt²³, pour organiser l'enseignement professionnel indigène²⁴. Ce travail l'amène à interroger l'état des arts indigènes et les conditions de leur développement. Il conclut que les desseins du Protectorat ne peuvent s'accomplir que s'il entreprend l'éducation des artisans et aussi celle de leur clientèle²⁵. « Ré-éduquer artisans et marchands » et « leur amener une clientèle nouvelle », haut de gamme, elle-même éduquée par les services du Protectorat, tel est l'espoir de Prosper Ricard.

Pour réorganiser et contrôler la production

22. Prosper Ricard (1874-1952) est nommé en 1915 inspecteur des Arts indigènes des régions de Meknès et de Fès et conservateur du Musée de Dar Batha, dédié à l'artisanat marocain. Il est ensuite directeur du service des Arts indigènes (1920-1935).

23. Rabat, Bibliothèque de la Casbah des Oudaïas (BCO), Fonds Prosper Ricard, Liasse 215: *Genèse du service des Arts indigènes*, texte de Prosper Ricard du 2 février 1951.

24. Sur la genèse du service et le rôle de Prosper Ricard, lire Muriel Girard, « Invention de la tradition et d'authenticité sous le Protectorat au Maroc. L'action du Service des Arts indigènes et de son directeur Prosper Ricard », in Dominique Poulot (dir.), « Les mondes du patrimoine », *Revue Socio-Anthropologie*, N° 19, Paris, 2006, pp. 31-45.

25. Prosper Ricard, « Les arts indigènes du Maroc et l'Amérique », *Bulletin du comité de l'Afrique française*, Paris, N° 7, 1933, p. 383.

artisanale, le service des Arts indigènes teste plusieurs ateliers-pilotes et coopératives, notamment à Rabat, puis expérimente un nouveau mode de surveillance dans la médina de Fès. Les artisans les plus doués y sont repérés. Puis, les pouvoirs publics, qui les laissent dans leurs boutiques, leur distribuent « des documents (modèles et relevés), et leur passent commande sur des prix débattus d'avance »²⁶.

Ainsi le Protectorat choisit-il ce qui sera présenté et vendu au public, notamment dans les expositions qu'il organise au Maroc et en métropole²⁷. Cette expérimentation fassie, qui permet à l'administration de contrôler toutes les étapes de production de manière peu onéreuse, est préférée aux ateliers et coopératives où les artisans travaillent avec des matières premières et dans des locaux de l'administration. Elle est progressivement étendue à d'autres villes marocaines²⁸. Qu'ils demeurent dans leurs propres ateliers ou qu'ils soient réunis dans des manufactures, les artisans suivent les modèles conçus par l'administration française. Les pouvoirs publics ambitionnent de les rendre plus productifs et compétitifs face à la concurrence étrangère, mais ils espèrent surtout imposer leur idéal esthétique, les formes ornementales qu'ils qualifient d'authentiques. Tranchant de Lunel, chef du service des Beaux-Arts, qui partage ce point de vue, précise que l'action du Protectorat ne se borne pas à faciliter « le travail des artisans » ; il affirme qu'il faut « défendre les artisans contre nous-mêmes et contre eux-mêmes contre les tentations qu'ils pourraient avoir de suivre le goût du jour [...] ». Il faut éviter

avant tout que soit brisée, déformée ou rompue, cette longue chaîne qui relie entre les différents âges d'une même patrie et qui s'appelle la tradition (poésie du passé). »²⁹

Les agents du Protectorat, comme Henri Terrasse³⁰, considèrent que les artisanats ont été frappés de décadence bien avant l'instauration du Protectorat³¹ et que l'arrivée des Européens a ouvert une seconde phase de décrépitude économique et, plus encore, esthétique. Selon Ricard, la concurrence des produits importés est à l'origine d'un « mélange regrettable de styles », elle aurait « faussé le goût des artisans, avili certains produits ». « Un dévergondage ornemental, un bariolage sans nom, un emploi de matériaux indigents [...] sont les principaux dommages subis, depuis une vingtaine d'années, par les arts marocains [...]. Le touriste n'a pas eu, en général une meilleure influence [...] il s'est rué [...] sur des articles de pacotilles, en encourageant la fabrication d'une camelote du plus mauvais goût. »³²

Dans les années 1910, les pouvoirs publics se contentent de plébisciter un usage raisonnable des arts indigènes pour décorer les façades fassies. Les Marocains jugent insuffisantes leurs directives et demandent à l'administration de mieux promouvoir leur artisanat. Ce sont les céramistes touchés par la concurrence européenne qui sollicitent, les

26. Direction générale de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Antiquités, service des Arts indigènes, s.d., p. 17.

27. Tous les objets présentés à l'exposition organisée au pavillon de Marsan à Paris en 1919 sont issus de cette production entièrement sous le contrôle du gouvernement.

28. Son influence est extramaghrebine. Elle sert notamment d'exemple aux Italiens établis en Tripolitaine.

29. Maurice Tranchant de Lunel, « L'art et les monuments du Maroc », in *Conférence franco-marocaine*, t. 2, *L'œuvre du Protectorat*, Paris : Plon, 1916, pp. 259-275.

30. Henri Terrasse (1895-1971) est nommé, en 1921, professeur au Collège Moulay Youssef de Rabat. Il enseigne ensuite, à partir de 1923, à l'Institut des Hautes Études marocaines, qu'il dirige à partir de 1941. En 1935, il est nommé inspecteur des Monuments historiques, des médinas et des sites classés. Au cours de sa carrière, il publie un nombre important d'études sur la médina de Fès.

31. Henri Terrasse et Jean Hainaut, *Les arts décoratifs au Maroc*, Casablanca : Afrique-Orient, 2001 [1^{re} édition 1925].

32. Prosper Ricard, « Les arts marocains, situations et tendances », in *Hesperis, Archives berbères et bulletin de l'Institut des Hautes Études marocaines*, Paris : Émile Larose, 1922, pp. 444-448.

premiers, à la fin des années 1930, l'aide des pouvoirs publics. Les artisans ne peuvent rivaliser avec les carreaux de ciment estampés à la machine importés d'Europe à bas prix. Pour les épauler, l'administration prône l'introduction massive du zellige dans les édifices publics, opération qui a, selon elle, des vertus tant sociales qu'esthétiques³³. Puis, les pouvoirs publics généralisent cette politique à tous les artisanats susceptibles d'intervenir dans le domaine de la construction. L'administration impose aux architectes qui travaillent pour ses services de réserver l'exécution des travaux de ferronnerie, de sculpture sur bois et de sculpture sur plâtre aux artisans marocains³⁴.

Le recours aux matériaux et techniques de construction marocains est, en médina, autant une réponse à la quête d'une intégration architecturale que le corollaire de la politique du service des Arts indigènes, et parfois de contingences internationales. Il est intimement lié à l'ambition du Protectorat de rénover les artisanats et, à ce titre, il est ravivé chaque fois qu'une crise grave touche ce pan de l'économie marocaine.

Le contrôle colonial et ses limites. Le service des Beaux-Arts, garant de la couleur locale ?

Les propriétaires sont invités à produire des architectures « couleur locale » ou reflétant le « pittoresque indigène ». Mais jamais cette

33. Il n'est pas rare que l'administration adapte sa politique au contexte économique mondial. En 1917, par exemple, les pouvoirs publics profitent de l'entrée en guerre de la Turquie, pays traditionnellement exportateur de tapis, pour soutenir l'industrie marocaine du tapis. BNRM, Fonds du service des Beaux-Arts, Dossier: *Rapports mensuels des Beaux-Arts, 1913-1917, Rapports mensuels des Arts indigènes* du mois d'octobre 1917.

34. BNRM, Carton C 932: *doc. cit.*, Projet de circulaire N° 96 SGP, adressée le 16 novembre 1936 par le ministre plénipotentiaire, délégué à la Résidence générale, secrétaire général du Protectorat, à tous les destinataires de la circulaire N° 89, du 30 septembre 1936.

« couleur locale marocaine » n'est définie avec précision par l'administration. Le représentant local du service des Beaux-Arts exige seulement « des musulmans qu'ils continuent à bâtir selon la tradition », et des Européens « qu'ils s'en tiennent pour l'aspect extérieur de leurs constructions à une adaptation du style marocain »³⁵, en vue d'assurer le maintien du « caractère local si désirable au point de vue de l'esthétique et les meilleures conditions d'habitation »³⁶. La « proportion d'ensemble et l'ornementation qui caractérisent l'architecture de cette agglomération »³⁷ doivent être respectés. Il est recommandé d'utiliser les techniques et matériaux de construction locaux, au motif « que les mesures tendant à la protection des médinas doivent avoir pour conséquence directe la protection des métiers de tous ceux qui fabriquent ou emploient des éléments de constructions redevables de leur caractère à des techniques locales » afin d'« assurer à un grand nombre d'artisans, d'ouvriers, par leurs moyens accoutumés, le travail et les profits de production »³⁸, paramètre indispensable à la réussite de la politique indigène. L'administration encourage l'utilisation du vocabulaire décoratif local, corniches, fenêtres grillagées, *moucharabiés (sic)*, auvents, tuiles vernissées, bois peints, sculptés ou cloutés,

35. BNRM, Carton A 1370: *Contrôle des Municipalités, Bureau administratif des Plans de Villes, Service des Plans de Villes, Correspondance départ, 1921-1923*, Sous-chemise: Plans de villes, correspondance (départ), janvier 1923, Lettre N° 18 AMP adressée le 8 janvier 1923 par De Sorbier de Pognadoresse, secrétaire général adjoint du Protectorat, destinataire inconnu.

36. Jean Marrast, « Dans quelle mesure faut-il faire appel aux arts indigènes dans la constructions des édifices ? », in Jean Royer, *Urbanisme aux colonies et dans les pays tropicaux, Communications et rapports du Congrès international de l'urbanisme aux colonies et dans les pays de latitude intertropicale*, vol. 2, La Charité-sur-Loire: Delayance, 1932, p. 24.

37. Art. 1, « Arrêté viziriel du 23 avril 1923 portant règlement pour la protection artistique de la Médina de Fès (Fès-Jdid et Fès el Bali) », *doc. cit.*, 580.

38. *Ibid.*

plâtres sculptés, etc. dans le style « *El béni fassi* »³⁹. De même, à Marrakech, les propriétaires doivent se conformer au « genre marocain local (*El béni marrakchi*) »⁴⁰. Dans le même texte, les pouvoirs publics anticipent les critiques de leurs détracteurs affirmant que cette démarche ne s'apparente pas à une muséification de la médina, mais que, bien au contraire, elle « ne gêne en rien l'accroissement de la ville » et ne constitue pas une entrave pour les « nécessités sociales ou économiques nouvelles ».

Cette législation nouvelle et finalement assez imprécise n'est appliquée pleinement qu'à partir de 1925, après la réorganisation du service des Beaux-Arts, lorsque l'examen des autorisations de construire en médina devient régulier et obligatoire. La tâche est immense dans une ville aussi vaste que Fès, cité qui s'étend sur 271 hectares.

De la même manière qu'en ville nouvelle, les Européens sont tenus de respecter les cahiers des charges définis par l'administration coloniale, les habitants de la médina sont soumis à un contrôle. Des tournées sont organisées pour assurer une surveillance des constructions nouvelles et des modifications du bâti ancien, au cours desquelles les agents du service sont tenus, par indications verbales, de conseiller les propriétaires et de rapporter toutes dérives esthétiques. Les pouvoirs publics expliquent qu'« ici tout dépend du zèle de l'inspecteur, car il ne suffit pas d'apposer un visa sur des lettres et des plans dans le silence du bureau, il faut aller sur les lieux, parfois dans des conditions fort pénibles à cause de la distance, y aller et en revenir. Le résultat dépend de la ténacité et de la constance de

celui qui le recherche, autant que de son goût et de sa perspicacité. »⁴¹

En dépit de leur bonne volonté affichée, les agents ne parviennent pas à tout surveiller, et il arrive que des édifices soient construits sans autorisation. Autant il est facile de contrôler les constructions dans les principales rues de Fès-El-Bali, autant il est difficile de vérifier tout ce qui se passe dans ses nombreuses ruelles. Par ailleurs, la législation laisse plus de libertés aux propriétaires et architectes des zones où le potentiel touristique est jugé moins fort. Ainsi, il est possible de construire des immeubles de « type européen » dans le quartier de Fès-Djedid considérant que cette zone a des qualités esthétiques moins importantes que Fès-El-Bali et que son architecture doit faire la liaison entre le cœur historique de la cité et la ville nouvelle toute proche⁴². De même, dans les quartiers neufs périphériques, en particulier ceux qui se développent au sud, intra et extra-muros (notamment dans les quartiers de Bab Frouh, Bab Khoukha, ou encore Bab el-Hadid), les constructions qui ne font aucune référence à la culture locale sont parfaitement tolérées par les pouvoirs publics, ces quartiers n'ayant aucune vocation touristique.

Continuités et ruptures : les édifices construits par les services du Protectorat, témoins d'un style officiel ?

Le service des Beaux-Arts ne parvient pas toujours à contraindre les promoteurs privés

39. Art. 3, *ibid.*, p. 580.

40. Voir Daniel Rivet, *Lyautéy et l'institution du Protectorat français au Maroc, 1912-1925*, 3 tomes, Paris : L'Harmattan, 1996, p. 150.

41. BNRM, Carton F 140 : *Direction générale de l'Instruction publique des Beaux-Arts et Monuments historiques, Service de l'Inspection des Monuments historiques, Rapports annuels, 1914-1942, Note Statistiques des inspecteurs du service des Beaux-Arts dans la protection artistique des villes marocaines*, s.d. (1929), probablement signée par Jules Borély.

42. BNRM, Fonds des Beaux-Arts, dossier non cpté : *Beaux-Arts protection du site de Fès*, Lettre N° 6164 AM adressée le 30 septembre 1933 par Emmanuel Durand à Jules Borély.

d'adopter le style qu'elle désire voir se développer. Au contraire, il a, a priori, tout le loisir d'imposer ses vues lors de la construction des nombreux bâtiments publics ou à destination du public, en médina, dans la mesure où les bureaux de poste ou de police, dispensaires, établissements d'enseignement, etc. sont construits par les services du Protectorat. On peut alors légitimement poser la question de l'existence d'un style architectural officiel. À Fès, quelques personnalités ont marqué le paysage médinal sous le mandat français en créant de nombreux équipements publics. Les René Canu, Auguste Cadet et Edmond Brion, et autre Jacques Marmey ont-ils, sous la houlette de l'administration, produit un style architectural particulier ou ont-ils mobilisé les multiples facettes de leur talent au gré des programmes architecturaux ?

En 1913, les pouvoirs publics multiplient les emprunts au vocabulaire marocain pour édifier la porte dite Bab Boujeloud, qui ressemble pourtant peu aux autres portes de la cité ancienne, ses dimensions et ses créneaux mis à part⁴³. À l'occasion de la foire de Fès de 1916, cette porte à trois arcs outrepassés est couverte de faïence, bleue (couleur de la ville de Fès) à l'intérieur et verte (couleur de l'islam) à l'extérieur, chaque face supportant un même décor où alternent entrelacs et formes géométriques. Ce décor est emprunté à l'architecture vernaculaire mais réinterprété pour orner cette porte monumentale, l'une des principales entrées de Fès, destinée à accueillir les touristes européens lors de la foire.

Progressivement, les architectures officielles se débarrassent de ce type de décorum, même si leurs formes sont toujours empreintes

43. Il est intéressant de voir à quel point cet édifice semble aujourd'hui représentatif de la médina pour les Européens. Il suffit pour cela de comptabiliser le nombre de brochures et dépliants publicitaires qui vantent la beauté de la ville en mettant en exergue une photographie de ce monument.

d'éléments marocains. Peu à peu, les entrelacs, dont les ondulations ont tendance à s'apaiser, s'achoppent avec moins d'emmêlement, les dentelles de plâtre se font plus massives, les décors sculptés sur bois de cèdre arborent des combinaisons de motifs géométriques moins développées et plus ramassées, etc. En un mot, le détail se fait superfétatoire. Seuls demeurent les matériaux traditionnels et la géométrisation des formes.

L'ensemble architectural qu'Auguste Cadet et Edmond Brion ont construit le long de la percée Bou Khississat, entre Fès-Djedid et le Mellah, est considéré par le critique d'art Léandre Vaillat comme un exemple à suivre au motif qu'il porterait en lui le « caractère mitigé d'Orient et d'Occident »⁴⁴ nécessaire aux architectures neuves de la médina. Financé par le service des Habous, cet ensemble à usage d'habitation et de commerce mêle loggias avec balustrades en bois ouvragé qui évoquent les maisons du Mellah tout proche, auvents de bois recouverts de zelliges, plâtres sculptés de motifs végétaux et abstraits, etc. Cette ornementation insère visuellement ces édifices dans leur cadre. Elle contribue, comme les patios desservant quelques boutiques que possèdent certains de ces immeubles, en référence aux cours des palais de la médina, à créer une ambiance « pittoresque » qui intègre l'ensemble à la ville ancienne, sans pour autant tomber dans la caricature, dans le pastiche architectural.

L'important programme qui mêle rénovations et constructions neuves, réalisé autour de la place Seffarine, dans le quartier de la Karaouiyine, au cours des années 1930-1940, est un autre exemple d'architecture « couleur locale », bien que très différent de l'exemple précédent. Dans les années 1930, les pouvoirs publics créent un programme

44. Léandre Vaillat, *Le visage français du Maroc*, Paris : Horizons de France, 1931, p. 58.



Fig. 3. Porte Bab Boujeloud.
Source: photographie de Charlotte Jelidi.



Fig. 4. Medersa de la place Seffarine.
Source: photographie de Charlotte Jelidi.

architectural destiné à « prévoir les besoins légitimes des indigènes » pour « prévenir peut-être les initiatives individuelles »⁴⁵ qui les pousseraient à se soustraire au contrôle du Protectorat. À cette époque, l'émancipation d'une partie de la jeunesse marocaine qui voyage et se tient au courant des affaires politiques du monde est crainte. C'est dans l'espoir de conserver le contrôle de l'instruction de la jeune élite fassie qu'est conçu ce vaste programme. Il est décidé de créer une nouvelle bibliothèque (1949), de rénover la medersa Mohammed V (1935-1942) et les quelques boutiques qui bordent la place Seffarine. L'architecte Jacques Marmey est chargé du projet. Pour les bâtiments de la place, l'emploi de briques et de chaux s'impose pour l'élévation, mais le béton armé est utilisé pour les chaînages et certains planchers. La medersa est agrandie. L'extension se développe sur un plan inspiré des autres medersas fassies; les salles de cours et les cellules d'étudiants sont disposées autour d'une cour à colonnade, sur deux niveaux. Mais les formes sont épurées et le décor, singulièrement dépouillé, est composé de quelques zelliges et de linteaux de bois sculptés. Et surtout, les céramiques qui ornent les medersas anciennes ont ici laissé place à des murs nus, simplement peints en blanc. La nouvelle bibliothèque possède également un décor sobre. Les ornements intérieurs et extérieurs sont tous issus du vocabulaire vernaculaire, mais ils ont été réinterprétés. Ainsi, la salle principale est ornée d'un plafond de charpente de cèdre, mais comme les moucharabiehs présents partout dans la cour, les motifs sont stylisés, massifs. Ces édifices forment un ensemble architectural cohérent qui s'intègre tellement au paysage urbain local qu'on

45. BNRM, Carton S 36: *Direction de l'Instruction publique, Bibliothèque de Fès, Karaouiyine, 1932-1949*, Lettre N° BG 179 adressée le 16 mai 1929 par Funck-Brentano, directeur de la Bibliothèque générale du Protectorat, au ministre plénipotentiaire, conseiller du Gouvernement chérifien.

aujourd'hui tendance à nier leur histoire et le fait qu'ils ont subi d'importantes modifications sous le Protectorat.

Ces deux exemples montrent que les pouvoirs publics, dans les grands programmes architecturaux qu'ils développent en médina, puisent l'inspiration dans le vocabulaire ornemental vernaculaire, tout en se réappropriant les motifs empruntés. Peut-on considérer pour autant qu'un programme architectural comme celui de la Karaouiyine, chapeauté par un architecte officiel du Protectorat dans un des espaces privilégiés de la capitale culturelle, témoigne d'un style architectural médinal officiel?

En réalité, les pouvoirs publics sont favorables au développement d'un style d'inspiration locale en médina, à condition qu'il soit cohérent avec la destination de l'édifice. C'est ce que nous indiquent les appréciations forts différentes exprimées par le service des Beaux-Arts à la vue de deux projets d'école présentés par un même architecte à une dizaine années d'intervalle, le collège de Moulay Idriss et l'école professionnelle près de Bab Dekaken, tous deux projetés dans un style faisant référence à l'architecture locale. Il estime que les éléments vernaculaires employés par René Canu sont adaptés au collège qui a vocation à instruire l'élite indigène, alors que le même type d'architecture est inadapté à la fonction de l'école modèle qui se veut à la pointe de la technique: le temps n'est plus « à laisser faire dans les médina (*sic*), des écoles professionnelles grimées dans le genre médiéval », et qu'« il est vain d'espérer assimiler une école moderne à des monuments du Moyen-âge en affublant ces façades de quelques éléments du décor marocain »⁴⁶. Certes, ces deux projets sont présentés à dix ans d'intervalle, mais ce n'est pas tant la

46. BNRM, Carton E 811: *Bâtiments à usage du public, Kenitra, Rabat, Fès, Oujda, 1927-1932*, Lettre N° 1106 du 23 juillet 1922.

doctrine qui a évolué au cours de ce laps de temps que la destination des deux édifices qui fait progresser la position de l'administration. De la même manière qu'elle tolère le développement d'architectures dites contemporaines dans les quartiers périphériques, elle adapte son discours selon le projet architectural concerné. L'architecture doit tantôt être le symbole de la politique indigène et des valeurs de respect et de tolérance qu'elle souhaite véhiculer (école destinée à l'élite fassie), tantôt elle doit incarner la technicité qu'elle abrite, et se faire alors toute européenne (c'est le cas de l'école professionnelle).

Conclusion

L'administration du Protectorat n'ambitionne pas seulement de protéger les monuments et espaces urbains, mais affirme vouloir redorer la médina. Ainsi, les pouvoirs publics «marocanisent» ce qui n'est pas assez authentique à leurs yeux. La politique patrimoniale menée est en effet fondée sur une image idéelle de la ville ancienne, et afin de conformer la cité à leur idéal, les services du Protectorat n'hésitent pas à occulter ses architectures récentes (comme la porte Campini), à les rendre plus proches de l'idée qu'ils se font de la marocanité, de ce qu'ils nomment la «couleur locale», et cela indépendamment des discours qui affirment qu'il faut conserver sans rien changer. Dans le même temps, et d'une manière presque paradoxale, des rues sont élargies, d'autres sont percées, pour adapter la ville ancienne aux nouveaux modes de vie.

Le hiatus entre discours et pratique patrimoniale s'explique en partie par les divergences de vue, voire les heurts, qui opposent le service des Beaux-Arts chargé du patrimoine marocain, l'administration municipale, et plus tard le service de l'Urbanisme, les deux derniers étant plus préoccupés

par l'adaptation de la médina aux nouveaux besoins que par le patrimoine architectural ou même l'esthétique urbaine⁴⁷.

Par ailleurs, cette politique patrimoniale a induit la production de formes architecturales spécifiques en médina. Lyautey et ses équipes, comme ses successeurs, ne définissent pas a priori un style architectural néo-marocain, néomauresque ou néo-arabisant. Au contraire, ils façonnent, au cas par cas, des solutions hybrides, des compromis qui répondent autant aux considérations sociales et économiques qu'aux desseins patrimoniaux du Protectorat. Seule la «couleur locale», notion volontairement floue, doit être préservée. Les nouveaux édifices publics construits dans les villes anciennes doivent nécessairement s'accorder avec le paysage architectural préexistant; pour autant les directives données aux architectes sont réduites. Les agents du Protectorat se contentent de favoriser l'usage des techniques de construction et matériaux dits «traditionnels». Pour la morphologie et le décor des édifices, l'avis du service des Beaux-Arts évolue selon l'emplacement et l'usage du bâtiment et le contexte économique.

La conservation de l'ambiance urbaine, de l'atmosphère propre à la cité, cette impression que ressentent la plupart des touristes d'une immersion dans une autre époque, dans un autre monde, est finalement ce qui semble le plus devoir être préservé sous le Protectorat. En conservant les mêmes ruelles, sinueuses, les mêmes gabarits architecturaux, les mêmes matériaux et les mêmes éléments décoratifs, même agencés différemment, les pouvoirs publics souhaitent conserver son caractère (en partie fantasmé) à la cité, sa «couleur locale». ♦

47. Nous pensons en particulier aux débats houleux entre Michel Ecochard, directeur du Service de l'Urbanisme, et Henri Terrasse, inspecteur des Monuments historiques et des sites classés.

L'Occident vu de l'Orient. L'Europe dans l'enseignement de l'histoire au Maroc

Mostafa Hassani Idrissi (Université Mohammed V, FSE, Rabat)

Cette étude a pour objectif de cerner l'image de l'Occident que véhiculent les manuels d'histoire au Maroc dans l'enseignement secondaire (1^{er} et 2^e cycles). La question principale à laquelle j'essayerai de répondre est la suivante : quels sont les attributs positifs ou négatifs qui collent à l'image de cette entité dans le discours historique scolaire marocain ?

L'analyse vise en particulier à examiner dans quelle mesure les trois principales réformes de l'enseignement de l'histoire au Maroc se sont traduites par une évolution dans la perception de l'Europe.

À la réforme de 1970 correspond une première génération de manuels, caractérisés par l'arabisation, l'esprit de décolonisation et la mise en valeur de l'histoire nationale.

À la réforme de 1987 correspond une deuxième génération de manuels, caractérisés par le recours à la pédagogie par objectifs et par un relatif repli sur l'histoire islamique.

À la dernière réforme de 2002 correspond une troisième génération de manuels, caractérisés par l'abandon du manuel unique et par l'approche par compétences ; loin d'être des «prêts-à-porter» que l'élève endosserait, ces manuels renoncent à tout récit

préconstruit et optent résolument pour la formation intellectuelle et la préparation à l'autonomie de pensée des élèves.

Trois images de l'Europe seront successivement décrites :

- la première est liée à la période de l'Antiquité ;
- la deuxième est liée à la période médiévale ;
- la troisième, enfin, est liée aux périodes moderne et contemporaine.

Ces images sont colportées par trois dénominations différentes :

- la première désigne l'Europe en tant que création apparue à l'issue de la chute de Rome et avec la formation de royaumes européens. Avant ce tournant, l'Europe n'apparaît qu'en tant que corps dilué dans une grande entité de civilisation nommée «les civilisations anciennes», avec la Grèce et Rome comme modèles ;
- la deuxième, à partir du Moyen Âge, intègre l'Europe dans une entité culturelle et civilisationnelle plus large, à savoir l'Occident chrétien qui voit émerger au sud de la Méditerranée une autre entité culturelle et de civilisation, l'islam ;
- la troisième, avec les Temps modernes et l'époque contemporaine, désigne l'Europe en

tant que nouvelle entité géoéconomique et culturelle qui a connu un essor avec la montée du capitalisme, du nationalisme et de l'État-nation.

L'image de l'Europe liée à son histoire ancienne

L'histoire antique européenne est focalisée sur les civilisations grecque et romaine, dans les manuels de la première et de la deuxième génération, et seulement sur la civilisation grecque dans les manuels de la troisième génération.

Les auteurs ont tendance à exalter le rôle de l'Europe et sa contribution à la construction de « la civilisation humaine » et ce, aussi bien à travers le discours narratif qui caractérise les manuels de la première génération, qu'à travers une série de documents didactiques accompagnant le récit des manuels de la deuxième génération, ou enfin à travers la nouvelle configuration des manuels actuels, optant résolument pour l'approche constructiviste dans l'apprentissage de l'histoire.

Cette exaltation s'exprime d'abord à travers la permanence de l'histoire européenne antique dans les cursus scolaires, 1^{er} et 2^e cycles confondus. Avec les réformes successives, bien des civilisations ont disparu des programmes (la Perse, l'Inde, la Chine...), mais la Grèce a été maintenue à côté de ce qui est considéré comme important sur le plan identitaire, à savoir la Mésopotamie, l'Égypte pharaonique et le Maroc antique.

Elle s'exprime ensuite à travers l'amplification de l'apport de la civilisation européenne antique. Toutefois si la primauté de l'Europe est affirmée, le rôle des influences des autres civilisations, contemporaines ou antérieures à la civilisation grecque, est reconnu, consacrant ainsi le principe de l'unité et de la diversité des civilisations antiques dans l'aire méditerranéenne: « La civilisation de la

Grèce a connu, à l'époque classique, un grand essor qualifié de « miracle grec ». C'est là le fruit de la fusion de diverses cultures dans laquelle Athènes a joué un rôle de pionnier. »¹ Les manuels des trois générations ont réservé à Athènes une place de choix et mis l'accent sur les premiers jalons de la pratique démocratique qu'elle a posés. Et si Athènes est présentée en tant que modèle démocratique², tout en en soulignant les limites, Sparte sert à illustrer le modèle d'une cité régie par un régime militaire oligarchique; quant à Rome, elle est étudiée surtout à travers son expansionnisme en Méditerranée.

Parce que l'école coloniale s'était servie de l'histoire romaine pour légitimer sa présence au Maghreb, l'école nationale s'est évertuée, depuis l'indépendance, à « décoloniser » cette histoire en présentant aux élèves l'image de leurs ancêtres luttant pour préserver non seulement leur territoire, mais également leur identité:

- en soulignant la lenteur de la conquête et en l'expliquant non pas par les hésitations de Rome mais par la vive résistance des Berbères;
- en considérant la colonisation romaine non pas comme une action civilisatrice mais comme une appropriation des richesses du pays;
- en dénotant dans la romanisation non pas le signe des « bienfaits de la paix romaine »

1. 1^{er} cycle, Génération 3, 1^{re} année, p. 18 (voir le tableau récapitulatif en fin d'article).

2. Les manuels d'histoire tiennent des propos sur Athènes qui se démarquent du discours islamiste. Ce dernier, attaché au modèle de Médine (lien fort entre religion, société et politique), œuvre pour l'idéalisation et la mythification du premier État musulman. On comprend donc ainsi pourquoi, sous l'effet d'une traditionalisation du système éducatif marocain, l'histoire de l'Antiquité, a disparu des programmes de l'enseignement fondamental (primaire et collège) entre 1990 et 2002, tout comme l'enseignement de la philosophie (pour les classes terminales). L'Antiquité correspond, pour les islamistes, à la *Jahiliyya*, ce temps anté-islamique de « l'infamie et de l'ignorance de l'islam ». Cette notion est utilisée aujourd'hui par les islamistes non seulement pour désigner la société occidentale mais également les musulmans qui la prennent pour modèle.

et de l'harmonie qui s'était établie entre les Romains et les Berbères, mais la tentative des Romains « d'annihiler la personnalité maghrébine » ;

- en écartant la thèse du succès de la romanisation et en expliquant l'échec de la romanisation non pas par « l'imperméabilité » des Berbères aux influences étrangères, mais par leur résistance³.

Si l'histoire romaine a disparu des nouveaux programmes, celle des « Royaumes amazighs et [de] leur lutte contre les Romains » est toujours là. C'est dire que, souvent, l'allègement des programmes n'opère pas de coupes significatives dans l'histoire de l'*autre* quand cette histoire est en relation avec *soi*.

L'image de l'Europe antique se présente à travers une approche qui se veut globale en donnant la priorité tantôt à l'acte politique, comme lors de la présentation de l'organisation politique d'Athènes et de Sparte, tantôt au fait économique et social, lorsqu'on aborde les moyens de production et les rapports de production, tantôt au fait religieux et culturel lors de la présentation des croyances et des modes de pensée et de création artistique.

L'image de l'Europe liée à son histoire médiévale

Dans le traitement de l'histoire de l'Antiquité par les manuels marocains, si l'apport des civilisations de la Mésopotamie ou de l'Égypte pharaonique est souligné au moins autant que celles de la Grèce ou de Rome, il en va tout autrement pour la période du Moyen Âge.

3. Mostafa Hassani Idrissi, *Visions du passé et fonctions idéologiques dans l'enseignement contemporain de l'histoire au Maroc*, thèse de doctorat de 3^e cycle en didactique de géographie, d'histoire et des sciences de la société, soutenue à Paris VII en 1982, pp. 55-56: « Le Maghreb et les Romains. »

Le souci de se définir par rapport à l'*autre* et d'exalter son propre passé est une constante dans les manuels du Maroc indépendant. L'histoire de l'Europe au Moyen Âge est l'occasion de mettre en valeur ce qu'elle doit à la civilisation arabo-musulmane, de prendre la mesure du rayonnement de l'Islam et du repli de l'Europe.

Les thèmes abordés aujourd'hui évoquent, dans une première leçon, la dynamique interne des sociétés européennes qui a débouché sur la naissance du régime féodal et, dans une seconde leçon, les relations entre l'Europe et l'Islam lors des Croisades, faites d'affrontements et d'échanges commerciaux et culturels. Ces thèmes caractérisent les trois générations de manuels et véhiculent des images contrastées sur l'Europe :

- la première, liée à l'époque mérovingienne, est qualifiée d'« obscure », et pendant laquelle « les ressorts de la civilisation sont descendus aux plus bas niveaux de la décadence » ;

- la deuxième, positive, est liée à la renaissance des villes et à la formation des royaumes européens qui ont entraîné le déclin de la féodalité et l'essor d'un « quatrième ordre » au sein de la « société européenne chrétienne », celui des commerçants et des artisans des villes ;

- la troisième image est celle qui est liée aux Croisades. Dans les manuels d'histoire de la première et de la deuxième génération, où l'on réservait au moins une leçon aux influences de la civilisation islamique sur celle de l'Europe, la leçon sur les Croisades était entièrement consacrée aux faits militaires, et donc aux relations conflictuelles entre chrétienté et islam. Aujourd'hui, une seule leçon est consacrée aux deux aspects sous l'intitulé suivant : « Les Croisades : l'affrontement et les contacts de civilisations. » En outre, un dossier, équivalent à une leçon en nombre de pages, est consacré entièrement au « dialogue des civilisations ».

Si les manuels de la première génération font porter explicitement la responsabilité à la Papauté « qui a appelé aux Croisades pour unifier les Chrétiens sous sa bannière au détriment du monde musulman »⁴, elle « qui a incité les Chrétiens à attaquer les Musulmans afin de leur spolier Bait-al-Maqdis », lieu saint des musulmans à Jérusalem, les manuels de la deuxième et de la troisième génération n'expriment cette responsabilité que de manière indirecte à travers des extraits du fameux appel du pape Urbain II le 27 novembre 1095. D'autre part, alors que les premiers manuels n'hésitent pas à ternir l'image des croisés en les qualifiant de « sauvages », de « barbares », et leurs actes de « pillage » et de « vol »⁵, les seconds renoncent à ce type de vocabulaire.

Si le discours sur le volet « affrontement » est aujourd'hui débarrassé de ces expressions peu historiennes, le discours sur l'autre volet, « de civilisation », qui était exclusivement consacré aux « influences de la civilisation musulmane sur l'Occident chrétien », semble aujourd'hui soucieux de donner la réplique à l'auteur de la thèse du « choc des civilisations » en développant l'idée de « dialogue des civilisations »⁶.

Cette notion de « dialogue des civilisations » est récente, mais la préoccupation des manuels d'affirmer l'apport de la civilisation musulmane à la civilisation occidentale est constante. L'idée de l'avance de l'Islam sur l'Occident chrétien et le rôle primordial que la civilisation arabo-musulmane a joué dans la Renaissance de l'Europe occidentale reviennent avec insistance :

- « Les Européens étaient dans un état de retard culturel total par rapport aux Musulmans »⁷;

- « Cette Renaissance [...] n'est que le fruit de ce que les Musulmans ont transplanté en pays chrétien »⁸;

- « Si les Européens n'avaient pas puisé dans les sources de la civilisation, de la science et des arts islamiques, ils n'auraient pu se frayer une voie pour sortir du retard dans lequel ils étaient restés enfermés tout au long de l'époque médiévale, quand le flambeau du développement et du progrès était aux mains des Musulmans »⁹.

À l'évidence, l'histoire médiévale est visitée pour lui faire livrer les prestiges d'un passé susceptible de rassurer les enfants d'un peuple dont on cherche à diminuer les complexes vis-à-vis de l'Occident; et pour les conforter dans leur propre héritage. Cette assurance et ce confort ne visent pas à dresser une barrière face aux valeurs occidentales, au contraire, ils créent une prédisposition psychologique facilitant l'accueil de ces valeurs. « C'est une tendance caractéristique dans la communauté d'accueil d'interpréter le changement venu de l'extérieur (d'ordinaire éprouvé comme une conquête ou un progrès) comme autochtone. En règle générale, les obstacles psychologiques inhérents à l'acceptation d'un changement sont d'autant plus vite abaissés que ce changement est compris comme autochtone [...]. Un élément d'emprunt est assimilé avec le plus de sûreté quand son origine étrangère a été oubliée [...]. La tendance est de donner à ce qui vient du dehors l'apparence d'un produit autochtone, chaque fois que c'est possible. Un emprunt est vu comme le recouvrement d'un cadeau fait à l'Occident bien des siècles auparavant. »¹⁰

4. 1^{er} cycle, Génération 1, 2^e année, p. 302.

5. *Ibid.*, pp. 304 et 307.

6. 1^{er} cycle, Génération 3, 1^{re} année, pp. 76-78.

7. 1^{er} cycle, Génération 1, 2^e année, p. 327.

8. 1^{er} cycle, Génération 1, 3^e année, p. 130.

9. 1^{er} cycle, Génération 1, 2^e année, p. 335

10. Gustav Edmund Von Grunbaum, *L'Identité culturelle de l'Islam*, Paris: Gallimard, 1973, pp. 2 et 16.

L'image de l'Europe liée à son histoire moderne et contemporaine

Le terrain psychologique étant préparé, on peut aborder les Temps modernes et mettre en évidence le progrès de l'Europe et le retard du monde musulman. Dans l'un des manuels de la première génération qui traitent de cette période, une comparaison est établie entre pays européens et pays musulmans. L'élève est convié à saisir l'écart qui s'était creusé dans les domaines économique, politique et scientifique, entre les pays européens qui se « hâtaient dans la voie du progrès scientifique et économique » et les pays musulmans où « la mentalité d'ankylose et de conservatisme faisait refuser toute idée d'évolution et de rénovation à partir de la base »¹¹.

« Dans le domaine économique, il n'y a eu aucune invention de la pensée économique depuis Ibn Khaldoun, et l'horizon des préoccupations de l'État resta limité à l'agriculture et aux impôts alors que les États européens passaient du régime féodal au capitalisme commercial et à la révolution industrielle.

» Dans le domaine politique, les structures médiévales héritées du califat abbasside prédominaient et il n'y a eu aucune innovation de la pensée politique et les institutions publiques alors que les États européens se frayaient un chemin vers la démocratie et les régimes constitutionnels.

» Dans le domaine scientifique, il y a eu un arrêt de la recherche et de l'Ijtihad chez les Musulmans alors que l'Europe s'était lancée dans les découvertes scientifiques à côté des grandes découvertes géographiques. »¹²

Comparons ce discours avec celui de l'enseignement précolonial¹³ qui se caractérisait par un sentiment de supériorité des musulmans vis-à-vis des non-musulmans, l'admiration et le sentiment d'infériorité n'étant exprimés que vis-à-vis de l'âge classique. La désillusion partielle, ressentie dès l'époque précoloniale à la suite de désastres militaires face à la France (défaite à la bataille d'Isly en 1844) et à l'Espagne (guerre de Tétouan 1859-1860), ainsi que par des contacts plus fréquents avec l'Europe (missions d'étudiants et d'ambassadeurs envoyés en Europe), est devenue totale avec et après l'époque coloniale.

Désormais, l'idéal historique n'est plus situé dans le passé, mais dans l'Europe, et la vision de l'histoire s'est relativement « laïcisée ».

Dans une société où la tradition et la modernité constituent l'un pour l'autre un frein et un concurrent, le sens de ce type de discours est clair. Tendue vers l'avenir, il ne cherche pas à reproduire la tradition qu'il critique mais à modifier la société, lui fixant des idéaux qui s'appellent : industrialisation, démocratie constitutionnelle et culture rationnelle. La mentalité d'ankylose et de conservatisme est condamnée et l'espoir est mis dans l'élite intellectuelle pour effectuer la transition d'une société traditionnelle à une société moderne.

Les manuels marocains ne retiennent de l'histoire européenne, sauf en ce qui concerne la Renaissance ou les Lumières, que les dimensions économiques, sociales et parfois, politiques. La dimension culturelle ne semble retenir l'attention des auteurs des manuels que lorsqu'elle a une portée universelle.

Ainsi en va-t-il de la Renaissance, qui permet d'exalter l'éclat de la civilisation arabo-

13. Mostafa Hassani Idrissi, « La conception de l'histoire dans l'enseignement islamique précolonial au Maroc », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 2, 2002, pp. 253-262.

11. 1^{er} cycle, Génération 1, 3^e année, pp. 87-88.

12. *Ibid.*

musulmane, et aussi de mettre en exergue certaines valeurs: la fréquentation des «*anciens*» en tant que ressort pour le «*renouveau*», la promotion de l'homme en vue de son épanouissement, le goût de la connaissance, l'esprit critique, même vis-à-vis de l'Église, et l'esprit scientifique...¹⁴

Le siècle des Lumières se prête à véhiculer l'idée d'une idéologie bourgeoise. Les grands noms de ce siècle sont cités avec l'apport spécifique de chacun d'entre eux: Voltaire dans sa critique des privilèges et de l'Église, Montesquieu dans sa conception de la séparation des pouvoirs et Rousseau dans ses idées de liberté, d'égalité et de souveraineté¹⁵.

Contrairement à la Renaissance, à la Réforme ou aux Lumières qui n'avaient eu aucun écho dans le monde islamique, les principes de la Révolution française, introduits par la force en terre d'Islam, à l'occasion de l'expédition de Bonaparte en Égypte en 1798, ont pu, malgré les résistances, franchir les défenses intellectuelles de l'Islam. Toutefois, si l'expédition d'Égypte fut un choc, ses vibrations n'ont pas été ressenties au Maghreb avant l'expédition d'Alger en 1830. La Révolution française n'a commencé à être enseignée au Maroc qu'avec l'école coloniale. L'école du Maroc indépendant l'a maintenue dans les programmes de façon constante dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. Cette permanence n'a pas que des raisons pédagogiques. Les raisons diplomatiques (maintenir de bonnes relations avec la France) ne sont, à notre avis, pas absentes. L'importance de l'apport de la Révolution française, sur le plan politique, est souvent comparée dans les manuels marocains à celui de la Révolution industrielle en Angleterre sur le plan économique. Ils évoquent la contribution de la

Révolution à la naissance d'une conscience politique, la libération des classes populaires des contraintes féodales, le développement de l'initiative privée, la propagation de l'esprit révolutionnaire en dehors de la France, l'ouverture d'écoles et l'affirmation de la liberté d'expression et d'opinion.

Alors que, dans les manuels de la première et de la deuxième génération, l'histoire de l'Europe était appréhendée suivant un ordre chronologique, dans ceux de la troisième génération, l'approche est devenue plus structurale en adoptant comme échelle d'observation l'aire méditerranéenne et comme problématique «*les transformations générales du monde méditerranéen et la construction de la modernité du XV^e au XVIII^e siècle*». Si le concept de modernité n'est pas nouveau dans le discours des manuels marocains, c'est la première fois qu'il est choisi comme concept structurant l'ensemble des leçons d'histoire d'une classe (la 1^{re} année du second cycle) avec deux préoccupations principales:

«*Décalage dans les transformations du monde méditerranéen aux XV^e et XVI^e siècles et maintien de l'équilibre entre l'Europe occidentale et le monde musulman. Le manuel examine l'évolution générale de l'Europe occidentale d'une part et celle du monde musulman d'autre part afin de faire ressortir le décalage entre les deux dans leur marche vers la modernité.*

»*Évolutions du monde méditerranéen aux XVII^e et XVIII^e siècles et déséquilibre entre l'Europe occidentale, qui a persévéré dans sa marche pour consolider la modernité, et le monde musulman, qui a subi les pressions européennes et n'a pas réussi, par ses réformes limitées à échapper à la domination européenne.*»¹⁶

14. 1^{er} cycle, Génération 2, 1^{re} année, pp. 22-29.

15. 1^{er} cycle, Génération 2, 3^e année, p. 138.

16. 2^e cycle, Génération 3, 1^{re} année, p. 16.

On ne manque pas de souligner que ce décalage entre le monde musulman (et le reste du monde) et l'Europe occidentale, à l'époque moderne, est le fruit du progrès scientifique et technologique réalisé par cette dernière en plus de la diffusion du rationalisme, de l'humanisme et de l'imprimerie...¹⁷

Le retard pris sur l'Europe par le monde musulman est imputé à de multiples facteurs internes et externes d'ordre politique, socio-économique, intellectuel et technique en plus des facteurs écologiques (catastrophes naturelles et épidémies) que l'élève est convié, lors de la dernière leçon, à illustrer à partir de ce qu'il a étudié dans les leçons précédentes. Pour l'aider, d'autres documents lui sont proposés. Ces documents mettent l'accent sur quatre facteurs: le fait de s'être détourné de la mer à un moment où l'Europe avait commencé à la contrôler; le recours tardif à l'imprimerie; l'inflation monétaire; et le fait que les réformes menées ont revêtu un caractère officiel n'ayant pas obtenu une adhésion sociale suffisante pour assurer leur succès.

Toutefois cette image positive de l'Europe est ternie par une autre, celle d'une Europe impérialiste. Cette ambivalence, déjà rencontrée dans l'étude de l'Europe antique et médiévale, se retrouve pour l'étude de l'Europe moderne et contemporaine.

Les manuels d'histoire marocains montrent à cet égard une Europe «exploitant» et «pillant» les richesses d'autres régions et d'autres peuples du monde: «c'est ainsi que l'intervention étrangère en Afrique de l'Ouest a provoqué l'effondrement de ses bases économiques, la désorganisation de sa structure sociale et le déclin de ses organisations politiques»¹⁸; «et si le commerce triangulaire

a enrichi l'Europe, il a dilapidé et pillé le continent africain et ses habitants»¹⁹. Tout cela, selon les auteurs des manuels, a contribué à entraver le développement naturel de ces sociétés africaines: «le phénomène de l'esclavage en particulier a entravé le développement du continent africain et affaibli sa capacité de production et de résistance, ce qui a laissé la porte ouverte devant toutes sortes de colonisations modernes que les peuples africains ont connus le long du XIX^e siècle et après»²⁰. Cette image négative est en continuité avec celle d'une Europe qui a exterminé les Indiens d'Amérique et leurs civilisations à l'occasion de ses «découvertes géographiques».

Si les manuels adoptent cette approche franchement critique vis-à-vis de l'Europe, ils le sont beaucoup moins quand ils abordent le cas particulier de la France au Maroc sous le Protectorat, du moins les plus récents d'entre eux.

En effet le temps du Protectorat dans les manuels actuels est focalisé de bout en bout sur «le combat pour l'indépendance et le parachèvement de l'unité territoriale». Malgré la dilution qui l'affecte²¹, le temps du Protectorat demeure un moment privilégié

19. 2^e cycle, Génération 2, 1^{re} année, p. 12 et Génération 3, 1^{re} année, p. 173.

20. 2^e cycle, Génération 1, 1^{re} année, p. 123.

21. Mostafa Hassani Idrissi, «Les temps du Protectorat et de l'Indépendance dans les programmes et les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire au Maroc» in Mohammed Kenbib (coord.), *Du Protectorat à l'indépendance. Problématique du temps présent*, Rabat: Publication de la Faculté des Lettres et des sciences humaines, 2006, pp. 165-182. Il faut souligner ici qu'au Maroc un colloque consacré à *Repenser le Protectorat*, (Rabat: Hespéris Tamuda/FLSH, 2001, 2 fascicules) avait précédé de quelques années (1998) la loi du 23 février 2005 qui demandait que les programmes scolaires reconnaissent le «rôle positif» de la colonisation. Ce colloque s'était déjà fixé pour objectif d'analyser objectivement la période du Protectorat. Un autre colloque, *Du Protectorat à l'indépendance*, s'est tenu peu de temps après, en novembre 2005. La condamnation est alors venue, lors des interventions de quelques conférenciers français. Côté marocain, il n'y a eu aucune condamnation officielle.

17. *Ibid.*, p. 16.

18. 2^e cycle, Génération 1, 1^{re} année, p. 123.

pour les manuels d'histoire qui constituent l'un des « lieux où se manufacturent et se négocient les symboles de la conscience historique »²².

De même, concernant de Gaulle, par exemple, nous avons constaté que les manuels marocains, adoptant là aussi une certaine retenue à l'égard de la France colonisatrice, ne véhiculent pas l'image d'un de Gaulle qui ne serait qu'un « colonialiste ». Ils ne le placent à aucun moment en position d'affrontement avec les mouvements nationaux, mais ils ne le présentent pas non plus comme quelqu'un qui a été à l'écoute de ces mouvements. L'approche est aseptisée. La stature exceptionnelle du Général qui a refusé la capitulation de son pays alors que tout semblait perdu n'est pas retenue non plus comme modèle d'héroïsme et de patriotisme, de crainte sans doute qu'elle ne fasse de l'ombre aux modèles nationaux, et surtout qu'elle n'annihile chez l'élève le sentiment de rejet que les manuels cherchent à susciter en lui vis-à-vis de la métropole.

Un des symboles de cette conscience historique marocaine, qui apparaît aujourd'hui plus qu'avant, est le territoire national, une entité qui transcende le temps et les acteurs. Le temps du Protectorat offre aux manuels d'histoire la possibilité de focaliser l'attention des élèves sur cet espace national, en le désignant comme centre du monde, digne d'attachement et de sacrifice.

Pour faire jouer à cet espace national son rôle fédérateur, il est appréhendé comme un objet de culte que l'on défend des convoitises étrangères et pour la sauvegarde ou la libération duquel tous les sacrifices sont sollicités.

Objet de culte et non pas objet de lutte: la tendance des manuels actuels est de mettre en avant la problématique nationale et

d'occulter la problématique sociale qui était également présente dans les anciens manuels. Nulle mention de ces Marocains qui ont facilité la pénétration étrangère en « s'enrôlant » dans le système de protection consulaire, ni des notables qui ont apporté un concours efficient à l'administration française dans le contrôle des campagnes marocaines, ni enfin de ceux qui ont bénéficié de l'introduction d'une économie de type capitaliste dépendant du marché européen. Nulle mention, non plus, des transformations ou bouleversements, d'ordre économique, social ou culturel, du Maroc pendant cette période. On ne les évoque même pas pour incriminer l'occupation coloniale. C'est ainsi que les formes de résistance, armée ou politique, que relatent les manuels actuels, semblent l'expression spontanée du nationalisme marocain. Celui-ci, est moins abordé comme un fait historique à expliquer que comme un phénomène naturel à décrire. Selon cette logique, l'étude du régime du Protectorat dans les deux zones, française et espagnole, ne peut être que superflue. L'autre explication probable de la disparition de cette page de l'histoire est de ne pas avoir à observer la monarchie marocaine « confinée dans une fonction protocolaire »²³.

Les nouveaux manuels ne dressent aucun bilan de la période du Protectorat contrairement aux anciens. Dans l'un des plus anciens, on souligne ce que la colonisation avait créé comme liens de dépendance du Maroc avec l'étranger (la France en particulier) sur le plan économique:

- un réseau de communication facilitant le contrôle du pays et l'évacuation des ressources agricoles et minières vers les ports;
- une agriculture moderne s'accaparant les meilleures terres et ne répondant pas à

22. Lucette Valensi, *Fables de la mémoire. La glorieuse bataille des trois rois*, Paris: Seuil, 1992, p. 238.

23. Abdelahad Sebti, « Variations marocaines autour du moment colonial », in *Les usages politiques du passé, Enquête*, Paris: ÉHÉSS, 2001, p. 191.

certains besoins locaux tout en posant, après l'indépendance, des difficultés dans l'écoulement des produits destinés à l'exportation;

- une industrie essentiellement extractive faisant du Maroc un exportateur de matières premières et un importateur de produits manufacturés.

Les déséquilibres que cette économie coloniale avait entraînés dans l'économie et la société marocaines sont également énumérés:

- une agriculture et un artisanat non adaptés aux nouvelles conditions économiques;
- un accroissement démographique entraînant l'exode rural par suite du déséquilibre entre population rurale et production agricole;
- une inégalité sociale grandissante.

C'est là que les auteurs relèvent que la colonisation n'avait pas fait que des victimes; elle avait fait aussi des «privilegiés», des *caïds* s'octroyant de grandes propriétés au détriment des terres collectives, de grands bourgeois s'adonnant au commerce et à la spéculation.

Conclusion

En réponse au questionnement initial, il est possible d'affirmer que l'image qui se dégage de l'histoire de l'Europe dans les manuels d'histoire au Maroc est une image ambivalente: l'Europe apparaît comme un modèle acceptable dans certains contextes et inacceptable dans d'autres.

Quand il s'agit de l'histoire de l'Europe, étudiée en soi, il est souvent question d'une image positive. C'est pour les auteurs des manuels d'histoire l'occasion de mettre en valeur l'apport des civilisations grecque et romaine, celui de la Renaissance et du

siècle des Lumières, et enfin celui de l'industrialisation et de la modernisation... Les manuels tiennent un discours favorable à la modernité et à la démocratie et c'est l'histoire de l'Europe qui est mise à contribution pour faire l'apologie de ces valeurs.

En revanche, quand il s'agit des relations de l'Europe avec «les autres», l'image est différente; elle est parfois franchement négative. Les leçons qui traitent de l'expansion de l'Europe dans le monde, qu'elles se rapportent à l'histoire ancienne (les Romains, les Vandales...) ou médiévale (les Croisades), à l'histoire moderne («les découvertes géographiques») ou contemporaine (les interventions européennes dans l'Empire ottoman ou en Afrique de l'Ouest au XIX^e et au XX^e siècle), font apparaître l'Europe comme responsable de la dilapidation des richesses, du freinage du développement de ces sociétés, parfois même de leur extermination... Toutefois, nous avons remarqué que cette image négative est plus nuancée, ou même nettement atténuée, dans les manuels actuels contrairement à ceux de la première et de la deuxième génération. C'est que les nouveaux manuels d'histoire écrits aux lendemains des attentats du 11 septembre 2001 à New York, ou de ceux du 16 mai 2003 à Casablanca, sont aujourd'hui moins enclins à ternir l'image de l'Europe et plus prédisposés à mettre l'accent sur ce qui peut favoriser le dialogue et l'ouverture à l'autre.

Il ressort également de cette analyse que l'histoire européenne est marquée par l'histoire nationale. Parler de l'autre, c'est aussi, d'une certaine manière, parler de soi. Cet ethnocentrisme apparaît dans la quasi-élimination de l'histoire européenne médiévale, l'exaltation de la civilisation musulmane juste avant l'étude de la Renaissance européenne et l'amputation de l'histoire européenne de sa dimension culturelle. Il reste néanmoins que cette

histoire européenne contribue à l'occidentalisation des jeunes Marocains et leur offre, dans certains de ses aspects, des modèles d'identification.

Enfin il faut souligner que si la première et la deuxième génération des manuels d'histoire étaient axées sur la narration historique et fournissaient un produit historique fini, sans laisser aux apprenants la possibilité de construire eux-mêmes leur connaissance, la troisième génération de manuels permet en revanche à l'élève d'exercer sa pensée. L'image de l'Europe n'est plus transmise à travers un récit préconstruit; on crée les conditions didactiques pour que l'élève la construise lui-même.

Dans les deux cas, il s'avère que les manuels marocains reflètent une connaissance assez stéréotypée de l'Europe médiévale en

particulier. En trois générations de manuels, autrement dit en trois décennies, alors que l'historiographie sur l'Europe s'est beaucoup renouvelée notamment à propos de la féodalité ou des Croisades, les auteurs des manuels d'histoire semblent s'en tenir à une approche assez figée. La réécriture de l'histoire de l'Europe, tout comme celle du Maroc, ne semble pas encore avoir trouvé sa voie dans les manuels scolaires. Les réformateurs de l'enseignement de l'histoire se sont plus préoccupés du «comment enseigner» que du «quoi enseigner». Ce déséquilibre s'est traduit dans les faits par une grande frustration. On a voulu faire du neuf avec de l'ancien. Des éléments d'une didactique novatrice ont servi de marketing à un discours historique qui est aujourd'hui en grande partie dépassé. ♦

Manuels analysés

1. L'échantillon retenu pour le 1^{er} cycle

Les classes	Génération 1	Génération 2	Génération 3
1 ^{re} Année	Ministère de l'éducation nationale, <i>Attarikh al-Kadim (L'histoire ancienne)</i> , Casablanca: Dar Attakafa/ Dar Al Kitab, non daté.	Ministère de l'éducation nationale, <i>Attarikh (L'Histoire)</i> , Casablanca: Dar Annachr Al Maghribiyya, 1991.	Chakir Akki <i>et al.</i> , <i>Fi Ribab Al Ijtima'iyyat (Dans l'espace des sciences sociales)</i> , Casablanca: Maktabat Assalam Al Jadida/Addar Al Alamiyya Lilkitab, 2003.
2 ^e Année	Ministère de l'éducation nationale, <i>Attarikh al-Wassit (L'histoire du Moyen-Âge)</i> , Casablanca: Dar Annachr Al Maghribiyya, 1972.	Ministère de l'éducation nationale, <i>Attarikh (L'Histoire)</i> , Casablanca: Dar Attakafa, 1992.	Chakir Akki <i>et al.</i> , <i>Manar Al Ijtima'iyyat (Guide des sciences sociales)</i> , Casablanca: Top Edition, 2004.
3 ^e Année	Ministère de l'éducation nationale, <i>Tarikh al- Alam al-Hadith (Histoire du Monde moderne)</i> , Casablanca: Dar Annachr Al Maghribiyya, non daté.	Ministère de l'éducation nationale, <i>Attarikh (L'Histoire)</i> , Casablanca: Dar Annachr Al Maghribiyya, 1993.	Chakir Akki <i>et al.</i> , <i>Manar Al Ijtima'iyyat (Guide des sciences sociales)</i> , Casablanca: Top Edition, 2005.

2. L'échantillon retenu pour le 2^e cycle

Les classes	Génération 1	Génération 2	Génération 3
1 ^{re} Année	Ministère de l'éducation nationale, <i>Tarikh al-Āsr al-Hadīth (Histoire de l'époque moderne)</i> , Dar Nachr Al Maarifa, 1988.	Ministère de l'éducation nationale, <i>Attarikh (L'Histoire)</i> , Maktabat Al Maarif, 1995.	M. A. Kadiri <i>et al.</i> , <i>Fi Rihab Attarikh (Dans l'espace de l'histoire)</i> , Casablanca: Maktabat Assalam Al Jadida/Addar Al Alamiyya Lilkitab, 2005.
2 ^e Année	Ministère de l'éducation nationale, <i>Tarikh al-Alam fi al-Karn 19 (Histoire du monde au XIX^e siècle)</i> Casablanca: Dar Attakafa, non daté.	Ministère de l'éducation nationale, <i>Attarikh (L'Histoire)</i> , Matbaat Al Maarif Al Jadida, 1995.	M. A. Kadiri <i>et al.</i> , <i>Fi Rihab Attarikh (Dans l'espace de l'histoire)</i> , Maktabat Assalam Al Jadida/Addar Al Alamiyya Lilkitab, 2006.
3 ^e Année	Ministère de l'éducation nationale, <i>Tarikh al-Alam fi al-Karn 20 (Histoire du monde au XX^e siècle)</i> Casablanca: Dar Al Kitab, 1985.	Ministère de l'éducation nationale, <i>Attarikh (L'Histoire)</i> , Casablanca: Dar Arrachad Alhadita, 1996.	Manuels prévus à partir de 2007/2008.

Construction identitaire en Andalousie en relation avec al-Andalus

Imma Fernández (Université de Lausanne)

« Seules les traces font rêver »
René Char

Tenter de cerner l'identité andalouse est une tâche ardue qui nous conduit dans un vaste labyrinthe, comme celui de l'ancienne médina de Cordoue qui se développe sans préméditation. Se promener dans Cordoue équivaut à parcourir ces chemins occultes entre le présent et les profondes latitudes de la mémoire.

La question de la construction identitaire soulève plus de questions qu'elle n'en résout. Une approche pluridisciplinaire est nécessaire pour savoir quels supports véhiculent une identité.

Lorsque les documents écrits font défaut à l'historien, la tâche de l'anthropologue consiste à isoler des lieux, matériels ou non, où se cristallise la mémoire et à en dégager la part symbolique qui les habite. Les traces de la mémoire sont visibles dans le patrimoine monumental et elles se repèrent également dans la musique, les fêtes, la littérature, la langue, les gestes et attitudes, la cuisine, les parfums, l'agriculture, l'artisanat.

Nous allons aborder l'une des facettes de la construction identitaire en Andalousie,

celle qui se rapporte au passé glorieux d'al-Andalus.

Lorsque la demi-lune illumina le firmament andalou, l'art de vivre qui s'y façonna a laissé des traces dans la langue et les traditions et demeure figé dans une mémoire matérielle. Un monument est en particulier porteur de l'esprit d'al-Andalus, la grande mosquée de Cordoue, dont les perspectives d'arcs qui mènent les uns vers les autres sont le signe tangible d'un naufrage oublié.

Sans doute Cordoue nous attire-t-elle parce qu'elle symbolise ou que nous voulons qu'elle symbolise: un « syncrétisme culturel », un « pont entre Orient et Occident ».

Al-Andalus ou Andalousie ?

« Et dans notre gorge il ne sait, le vocable Andalousie,
rouler que tendrement comme un chant de tourterelle...
Ayant perdu le v des Vandales avec le chant maure »

Louis Aragon, *Le fou d'Elsa*

Pourquoi choisir la période d'al-Andalus pour tenter d'expliquer la construction de

cette identité andalouse? N'y a-t-il pas un danger de réductionnisme? Al-Andalus englobe plus de huit siècles, du VIII^e au XV^e siècle, et va laisser des traces dans la langue, les coutumes, le mode de vie, l'art et la littérature, donnant à l'histoire européenne sa touche orientale; en nous aidant à faire le lien entre Occident et Orient.

Du point de vue géographique et historique, il faut bien distinguer «al-Andalus» de «l'Andalousie» et leurs adjectifs correspondants, «andalousien» et «andalou»¹.

À propos du terme «al-Andalus», la relation avec les Vandales est peu probable. Maints arabistes et historiens émettent l'hypothèse qu'al-Andalus viendrait du grec «Atlantis»; Platon situait la mythique Atlantide aux confins occidentaux de la Méditerranée.

D'emblée, il faut écarter une formulation hybride comme «l'Espagne musulmane», inexacte du point de vue historique et géographique. L'utilisation de cette expression montre une manière d'écrire l'histoire: d'une part, le terme de musulman ne peut qualifier que des êtres humains; c'est l'adjectif «islamique» qui est correct. D'autre part, l'Espagne, telle que nous la connaissons aujourd'hui, n'existe pas alors. C'est un ensemble de royaumes chrétiens: Léon, Castille, Navarre, Aragon. Elle se construit dans l'opposition à l'Islam et le sentiment d'appartenance nationale naît sous le règne des Rois catholiques.

Nous pouvons donc rejeter la thèse obsolète de la perte de l'Espagne et défendre l'idée qu'al-Andalus commença à exister sans conquête au sens strict. Il n'y eut vraisemblablement aucune poignée d'Arabes essayant

1. Sur cette distinction, voir Manuela Marin, *Al-Andalus et les Andalousiens*, Aix-en-Provence: Édusud, Encyclopédie de la Méditerranée, 2000 (une note de bas de page, p. 9, précise que cette terminologie lui a été suggérée par Jean-Pierre Molénar pour ne pas confondre al-Andalus et l'Andalousie).

d'imposer leur credo à plus d'un million d'indigènes, mais une islamisation progressive qui intégra le substrat ibère, berbère, romain et byzantin existant. Mais bien évidemment, sans conquête, il ne saurait y avoir de «Reconquête».

L'historiographie espagnole est marquée à partir des années 1950 par un débat polémique entre Claudio Sánchez-Albornoz et Américo Castro. Le premier voit en al-Andalus une interruption dans l'histoire de l'Espagne qui remonte aux Wisigoths. Tandis que pour le second, il y a une continuité de la culture wisigothique avec la culture andalousienne en Occident. Américo Castro défend l'idée que l'Espagne actuelle est le produit de plus de huit siècles de contexte islamo-chrétien et il insiste sur les réminiscences, les traces dans notre mémoire, des modes de vie des Morisques: dans la langue et les gestes quotidiens, dans la sensibilité religieuse (processions de la Semaine sainte), dans la toponymie.

Depuis l'avènement de la démocratie, la vision traditionnelle de l'histoire espagnole est parfois sévèrement critiquée par des écrivains comme Rafael Sammartin Ledesma². La Reconquête, l'un des piliers de l'unité espagnole, est une «insultante inconsistance», «comme si durant ces huit siècles, il y avait eu une guerre et que depuis le nord de la péninsule, on avait expulsé des envahisseurs étrangers. Une interminable guerre de libération.» Ceux qui défendent encore l'idée de «Reconquête» affirment que l'Espagne s'est forgée contre al-Andalus.

Quant à l'Andalousie telle que nous la connaissons actuellement, c'est une invention d'il y a cinq siècles. Elle est avant tout une entité géographique délimitée par la Sierra Morena; ainsi qu'une formation

2. *Grandes infamias en la historia de Andalucía*, Cordoue: Almuzara, 2006, p. 41.

politique et administrative, impliquant aussi une entité culturelle.

Principales étapes historiques de l'Andalousie qui ont mené à une prise de conscience identitaire

À la fin du XV^e siècle, l'Andalousie est configurée en quatre territoires: Jaén, Cordoue, Séville et Grenade. En 1833, un décret efface la division en quatre règnes pour les huit provinces actuelles. Dix ans après la proclamation de la première république, en 1873, est élaboré le premier projet de statut d'autonomie, produit de courants anti-absolutistes.

Au début du XX^e siècle, pour le notaire Blas Infante³, surnommé le père de la nation andalouse, la récupération de la mémoire d'al-Andalus constituait un fondement de l'Andalousie du futur. Il considérait al-Andalus comme une étape de liberté et de rayonnement culturel. Blas Infante était convaincu qu'il fallait éveiller l'esprit régional à travers l'enseignement de l'histoire. Jusqu'au début de la guerre civile en 1936, un mouvement à la fois culturel et politique va se développer qui deviendra nationaliste.

Au cours de la troisième période du franquisme, dans les années 1960, al-Andalus commence à être considéré comme un précieux héritage et va servir d'élément de prestige pour attirer le tourisme de masse. L'image d'al-Andalus comme société conviviale et tolérante va ainsi être promue.

Dès la fin du régime franquiste (1975), de nombreux mouvements politiques, syndicaux, autonomistes et intellectuels commencent à raviver la mémoire d'al-Andalus.

La Constitution de 1978, «fondée sur le principe d'un État démocratique et pluraliste», abolit l'idée de «religion d'État». Cette année-là, la Junte de l'Andalousie est créée.

Le 28 février 1980 a lieu le référendum sur l'autonomie de l'Andalousie.

Le 10 novembre 1992 est institué un accord de coopération entre l'État espagnol et la Commission islamique d'Espagne. Pour une société qui s'était douloureusement forgée, pendant des siècles, une identité nationale catholique en expulsant les juifs et les musulmans, cette loi peut être considérée comme une sorte de révolution culturelle.

Au sujet de l'écriture récente de l'histoire d'al-Andalus dans des manuels scolaires

Comment est écrite l'histoire d'al-Andalus en fonction de cette évolution vers un État démocratique et laïc qui a permis l'autonomie de l'Andalousie? Il faut se demander qui énonce aujourd'hui ce que doit être la mémoire et étudier les formes d'autorité de parole, c'est-à-dire l'existence d'un texte, intrinsèquement liée à celle d'un auteur. Lorsque le document historique fait défaut, comme le préconise Jacques Le Goff⁴, «l'histoire de l'imaginaire permet de traiter le document littéraire et le document artistique comme des documents historiques à part entière à condition de respecter leur spécificité». La question est de savoir comment la mémoire se déguise à travers les créations littéraires. Dans le cadre de l'enseignement de l'histoire d'al-Andalus, le document littéraire décrit un temps imaginaire et véhicule des symboles, des mythes et des opinions passées sous silence par la crainte des persécutions

3. Né dans le village de Casares en 1885 et fusillé, sans procès, en 1936. Pour aborder le personnage et son œuvre, voir l'ouvrage collectif *El siglo de Blas Infante. 1883-1981*, Séville: Biblioteca de Ediciones Andaluzas, 1981.

4. Dans son ouvrage *Histoire et mémoire*, Paris: Gallimard, 1988 (1977), p. 23.

du tribunal de l'Inquisition. Il constitue dès lors une source écrite indispensable.

Avant de voir s'il y a eu un changement dans la présentation d'al-Andalus dans des manuels scolaires après la constitution de l'autonomie de l'Andalousie, il nous faut éclaircir brièvement deux événements qui révèlent une écriture de l'histoire fondée sur la légende et sur un discours d'autorité : l'invasion islamique qui débute en 711 et la « Reconquête » qui se termine en 1492.

Au sujet de « l'invasion islamique » de la péninsule Ibérique, nous ne possédons pas de données historiques fiables et il nous faut nous appuyer sur le sens commun, et sur des données archéologiques, pour réécrire cette première période de l'histoire d'al-Andalus. Comment une poignée de Berbères a-t-elle pu soumettre une population de 20 millions de personnes durant plusieurs siècles ? Ladite « invasion arabe » de l'Espagne en 711 est en réalité un mythe qui ne peut être soutenu historiquement.

En outre, il faudrait parler de « conquête » chrétienne et non de « reconquête ». La vieille idée de « reconquête » envisage la présence de l'Islam comme un accident ; on inculque à l'élève la vision d'un al-Andalus à éliminer ; d'une Espagne dont il aurait fallu reconquérir le territoire perdu.

Or, dans certains manuels scolaires, l'histoire d'al-Andalus est présentée comme une invasion ; ce qui implique que l'Andalou se sent spectateur par rapport à son histoire. C'est un sentiment d'aliénation. Par exemple, un chapitre d'un manuel de 1995 consacré à « la création d'al-Andalus »⁵, pour des élèves de 14 ans, commence ainsi : « En 711, les Arabes entamèrent l'invasion de la Péninsule... Les musulmans restèrent dans la péninsule durant huit siècles. » La

Reconquête est définie comme suit : « L'occupation de la part des chrétiens des terres habitées par les musulmans. » Il est ainsi clair que la notion de reconquête fait de tous les musulmans des étrangers, malgré huit siècles d'Islam.

Certains manuels destinés à l'enseignement secondaire envisagent les aspects plus positifs de la culture andaloussienne liés à la spécificité hispanique. L'Islam est considéré comme un facteur extérieur nocif qui perturba de façon éphémère la construction de l'hispanité ; les Almoravides et Almohades, venant d'Afrique du nord, sont considérés comme intolérants et primitifs, « d'une excessive rigidité »⁶ contrastant avec la société raffinée du califat omeyyade.

De façon récurrente est véhiculée l'image d'un espace commun dans lequel « les trois cultures » vivaient dans un climat de tolérance et d'harmonie, alors qu'il serait plus juste de parler de syncrétisme culturel, linguistique et religieux.

Identité et mémoire en relation avec al-Andalus

La problématique de l'identité est intrinsèquement liée à celle de l'écriture de l'histoire et l'écriture de l'histoire à celle de la mémoire. Il y a un lien indissoluble entre identité et mémoire. La mémoire nous renvoie aux traces. Partant des traces de la mémoire, l'anthropologue les organise, leur donne un sens, fixe l'information.

Une des manifestations visibles de la mémoire réside dans les pratiques populaires. Ces indicateurs ou ces composantes de l'identité ne sont pas des caractères immuables et se trouvent dans les terrains les plus divers : fêtes, manifestations de religiosité

5. *Pinsapo – Conocimiento del medio, Andalucía*, 6^e, Séville : Bruño, 1995, pp. 133 et 136.

6. Dans un manuel scolaire pour élèves de 14 ans, *Andalucía*, Madrid : Anaya, 1980, p. 79.

populaire, musique, gastronomie, gestes, langue...

En tentant de sauver les bribes d'une mémoire naufragée, où documents et témoignages font défaut, l'anthropologue entreprend une histoire de l'oubli à partir des traces de la mémoire collective qu'il s'agit aussi de situer dans leur contexte de production. Selon Maurice Halbwachs⁷, la mémoire religieuse reconstruit le passé non seulement à l'aide de traces matérielles, de rites, de textes, de traditions qu'il a laissés, mais aussi à l'aide de données psychologiques et sociales.

Il est nécessaire de se demander pourquoi le débat sur les contenus de la culture andalouse et sa défense persiste au début du XXI^e siècle. L'anthropologue Isidoro Moreno⁸ parle de « nation culturelle andalouse ». Selon lui, la conception d'une Andalousie comme essence de l'Espagne est au cœur du sujet. Les Andalous seraient paradoxalement « les plus espagnols des Espagnols ». Ils constitueraient la vérité de l'Espagnol : pas vraiment arabe, pas tout à fait chrétien, un peu juif.

La mémoire collective, ou mémoire culturelle, induit une façon de s'exprimer, d'interpréter une expérience commune, et génère un peuple ; des fragments de connaissance sont mis en commun et persistent dans le temps. La mémoire est ainsi énoncée par ceux des historiens qui ont toujours employé des termes en accord avec l'idéologie en place⁹.

En tentant de cerner l'identité andalouse, il faut se garder de tomber dans des stéréotypes et des réflexions passéistes en relation

avec le passé andalousien dans lesquelles on verrait la manifestation d'une Andalousie encore possible aujourd'hui. En effet, l'Andalousie est non seulement le produit d'al-Andalus, mais aussi celui de la conquête chrétienne et d'une acculturation castillane.

Le stéréotype de l'Andalou du philosophe José Ortega y Gasset, qui défendait en 1927 l'idée que l'Andalousie avait une culture radicalement sienne, est souvent mentionné pour définir l'identité culturelle andalouse par des anthropologues andalous comme Manuel Vazquez Medel¹⁰ : « La vie paradisiaque est avant tout vie végétale. Paradis veut dire végétal, verger, jardin. Contrairement au stéréotype de la vitalité andalouse, le peuple andalou limite au mieux sa réaction par rapport à son environnement et vit submergé dans l'atmosphère comme un végétal. Comme la plante, l'Andalou reste passif... L'Andalou a un sens végétal de l'existence, d'où sa tendre amitié avec le végétal, avec le productif et le superflu, comme la vigne et la fleur. Il cultive l'olivier, mais aussi le pot. » Blas Infante comparait l'Andalousie à l'une de ses maisons d'humble apparence, mais avec patios et jardins luxuriants et lumineux à l'intérieur.

En voulant déterminer les traits qui caractérisent l'Andalou, nous tombons dans des stéréotypes stériles, comme ceux du politicien Manuel Clavero¹¹ : universalité, peuple culturel, non belliqueux et colonisé, enracinement de la religiosité populaire, singularité de la culture populaire (flamenco), peuple vieux et sage, ingénieux et gracieux, imagination, goût esthétique, dignité, scepticisme, parler andalou. Relevons que la religiosité populaire est un facteur important qui définit la spécificité de l'Andalou et que l'Église a toujours cherché à contrôler.

7. Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris : Albin Michel, 1994 (1925), p. 221.

8. *La identidad cultural de Andalucía*, Séville : Centro de Estudios Andaluces, 2008, p. 202.

9. En 1636, dans une brève histoire de Cordoue, *Principado Antiguo de Córdoba*, (rééditée à Cordoue en 1998), Francisco Lopez Pozo, parle de « Espagne andalousienne », du « temps des Maures », de la « perte de l'Espagne », de « la plus misérable servitude dont pâtit l'Espagne quand régnaient les Maures ».

10. *La identidad cultural de Andalucía*, Séville : Alfar, 1987, pp. 241-243.

11. *El ser andaluz*, Cordoue : Almazara, 2006.

Quelques données sur l'échafaudage de l'identité espagnole

Pour avoir le droit de vivre sur leurs terres, beaucoup d'Espagnols durent renier leurs origines et mener une vie chrétienne poussée jusqu'à l'absurde. Dès 1478, un système théologique tyrannique va être mis en place avec le tribunal de l'Inquisition. Du XVI^e au XVIII^e siècle, les Espagnols sont obsédés par la question de la pureté de sang : ce sera un thème récurrent dans la production littéraire.

Instaurée en 1535, la loi exigeant un certificat de « nettoyage de sang », n'a été abrogée qu'en 1865. Il importait alors de ne pas s'impliquer dans les domaines de la science, de l'industrie ou du commerce pour ne pas être pris pour un juif ou un musulman.

Don Quichotte est une caricature du chrétien, détaché de tout ce qui se spécialise dans le culte de l'effort héroïque et batailleur. La Castille développe l'office de la guerre. Le travail est proscrit. La culture est enfermée dans les murs des monastères. Don Quichotte pâtit de cet ardent délire de chercher des ascendants sans impuretés juives ou morisques.

L'Espagne ne devient pas seulement un pays catholique, mais le pays catholique par excellence. Toute activité de l'esprit humain va dépendre de la religion.

Le castillan devient, est l'espagnol. La littérature castillane est la littérature espagnole. Par conséquent, dans aucune histoire de la littérature, on ne trouve le texte d'un Andalouzien. Dans les livres d'histoire, savants juifs et musulmans ne sont pas catalogués à leur juste valeur. Le droit à une identité espagnole leur est en outre niée.

Emilio Galindo et Emilia Alonso¹² s'étonnent de ne trouver aucune statue de savant andalousien dans l'escalier principal de la Bi-

12. *Los otros españoles*, Madrid : Darek-Nyumba Plis de rencontre islamo-chrétienne, N° 19, 1992.

bliothèque nationale de Madrid : six siècles et demi, obscurs et muets.

Étant de langue arabe, la culture andalousienne n'a pas été considérée comme européenne, ce qui est erroné. Récemment, des professeurs comme Emilio Gonzalez Ferrin ont défendu l'idée qu'al-Andalus constituait une première Renaissance européenne.

Il est temps de dépasser « l'impasse sur le Maure », cette maladie de l'histoire occidentale, liée à l'occultation de sa part philosophique arabe et juive, rejetant tout ce qui n'est pas chrétien ou romain. « Il faut éviter de ravalier les Arabes au rang d'éternels fournisseurs – un jour d'aristotélisme, un autre de pétrole... Les Arabes ont joué un rôle déterminant dans la formation de l'identité intellectuelle européenne. »¹³

Les Morisques, nafragés de l'histoire

La question morisque est liée à la construction de l'identité andalouse. On leur a demandé d'effacer leur mémoire en même temps que leur identité, mais la mémoire collective est tenace.

Sous le règne de Philippe II, la minorité morisque était considérée comme une « nation ». C'était une manière de la stigmatiser et de la rejeter sous la pression inquisitoriale¹⁴.

L'Espagne s'est faite en expulsant les juifs et les Morisques. Ils ont subi un véritable processus de dépossession, de déculturation, d'exploitation, jusqu'à devenir étrangers dans leur propre pays. Parallèlement à une vaste destruction d'édifices afin d'ériger une autre histoire sur les espaces qu'ils occupaient,

13. Alain de Libera, dans son introduction au *Discours décisif* d'Averroès, Paris : Flammarion, 1996.

14. Rodrigo de Zayas, *Les Morisques et le racisme d'État*, Paris : La Différence, 1992 ; « En 1609, premier cas moderne de « purification ethnique ». L'expulsion des Morisques d'Espagne », *Le Monde Diplomatique*, mars 1997.



Fig. 1. *Femme morisque*, gravure du XVI^e siècle de Hans Weiditz.

des milliers de manuscrits et d'inscriptions publiques en langue arabe ont été détruits.

La notion d'amnésie équivaut à une perte d'identité, non seulement nationale et religieuse, mais aussi culturelle et créative. Il y a une volonté d'effacer une mémoire, à travers une répression systématique, surtout en 1562 avec la prohibition de l'usage du henné, du couscous, des bains publics, des habits morisques, de la langue arabe.

L'expulsion des Morisques¹⁵ mettait-elle un terme à la présence musulmane dans la péninsule Ibérique? Déjà, en 1502, un décret stipula que seule la religion chrétienne était légale; les musulmans du royaume de Castille durent choisir entre l'exil et la conversion, le plus souvent feinte. Ils furent dès lors appelés Morisques. L'extermination systématique de tous les signes apparents de cette culture débouchera sur une souffrance qui sera exprimée, par exemple,

dans le « *cante jondo* » (chant profond) du flamenco.

Le flamenco est l'un des éléments fondamentaux de l'identité culturelle andalouse. Il est dépositaire de la mémoire d'une société d'expression orale. C'est une poésie transmise oralement et qui pose la question de l'ascendance morisque et gitane. Il est le résultat d'un processus syncrétique d'acculturation. Selon Manuel Barrios¹⁶, sous les accents frémissements du chant se dessine la triste histoire de la persécution des juifs, l'expulsion des Morisques et la marginalisation séculaire des gitans, même si l'interprète ne sait rien d'elle.

Après une phase de formation et d'intériorisation, le flamenco va émerger au XIX^e siècle, dans des lieux où l'atmosphère est intime, comme les tavernes, les « cafés chanteurs ». Jean-Paul Tarby définit le flamenco comme « un cri des opprimés dénué de subversion »¹⁷. On peut toutefois se

15. Le 22 septembre 1609, le roi Philippe III a signé un décret qui consacrait la « naissance du premier État raciste de l'histoire » (cette expression est de l'écrivain Rodrigo de Zayas, voir la note précédente).

16. *Gitanos, moriscos y cante flamenco*, Séville: Rodriguez Castillejo, 1989, p. 12.

17. *Anthologie de la poésie gitano-andalouse*, l'Université de Perpignan: CRILAUP, 1992, p. 28.

demander dans quelle mesure ce phénomène ne relève pas aussi d'une certaine invention de la tradition, un phénomène très courant au cours de ce siècle.

Actuellement, le flamenco est instrumentalisé comme le vecteur d'une culture de masse. Il est manipulé, il est dénaturisé. On tente de le vider de son potentiel comme expression d'une oppression soufferte. Et on cherche aussi par là à transformer l'essence d'une identité sociale et minoritaire en reflet d'une identité totalement andalouse.

L'avalanche de publications sur les Morisques (environ sept cents recensées jusqu'en 1982¹⁸ et bien plus encore depuis les commémorations de 1992) démontre un intérêt constant pour la question depuis le XVII^e siècle. Pour la grande majorité de ces historiens, ils ont été considérés comme des étrangers inassimilables et chassés pour des raisons religieuses et culturelles du sol ibérique.

Curieusement, l'anniversaire des 400 ans du décret d'expulsion des Morisques est passé sous silence. Juan Goytisolo s'insurge à ce propos sur le fait que «l'Espagne officielle et académique s'est retranchée dans un silence avisé qui révèle manifestement son malaise»¹⁹.

Le roi d'Espagne va-t-il donc demander pardon aux descendants des Morisques en exil, comme ce fut le cas en 1992 pour les Séfarades en exil, en leur concédant le droit à la nationalité espagnole?

Le patrimoine au service de la construction identitaire

Quand l'intérêt pour al-Andalus naît-il? À partir de quand le patrimoine de l'Anda-

lousie, qui est un vecteur d'identification, se constitue-t-il?

Les fragments de la mémoire andalou-sienne, les traces visibles du patrimoine sont notamment à l'origine de l'intérêt récent pour al-Andalus. Actuellement, la valorisation du patrimoine serait une conséquence du besoin de trouver un point d'équilibre entre le souvenir et la nécessité de réparer une offense, et la part d'ombre de la mémoire. Cette politique mémorielle, à travers la valorisation des ruines notamment, contribue-t-elle pour autant à l'écriture d'une histoire savante d'al-Andalus?

Le patrimoine est un facteur de cohésion et de dynamisation de la société, car il impulse des activités variées. Il est instrumentalisé et s'inscrit dans le développement du tourisme culturel, et par conséquent dans un mouvement d'uniformisation de la mémoire. Grenade, Cordoue et Séville sont devenues des hauts lieux touristiques. Le potentiel du patrimoine arabo-andalou est de capter un public chaque fois plus nombreux, à tel point que certains Andalous s'en sentent dépossédés. Par exemple, il est étonnant que beaucoup de Cordouans ne soient jamais entrés dans la Mezquita, car ils ont l'impression que ce monument appartient aux touristes et qu'il a été construit par les «envahisseurs arabes».

Le pouvoir joue sur une double potentialité – positive et négative – de la récupération de la mémoire andalou-sienne: celle de la libération (réveil de la mémoire) et celle de la domination (du marché).

Le patrimoine devient un enjeu de production économique et non un instrument de développement culturel. Le facteur rentabilité est privilégié par rapport au facteur connaissance. Comme le stipule le projet du «Legado Andalusi» (l'héritage d'al-Andalus), mis sur pied en 1995 et fondé sur la conservation du patrimoine, il s'agit de créer un

18. Miguel Angel de Bunes, *Los moriscos en el pensamiento histórico, Historiografía de un grupo marginado*, Madrid: Cátedra, 1993.

19. «Moriscos, la historia incómoda», *El País*, 26 mars 2009.

effet de mode d'al-Andalus, moyennant la commercialisation de produits. Par exemple, on réinvente un patrimoine et on le diffuse : salons de thés prétendument andalousiens ou cuir marocain que l'on fait passer pour andalou.

Depuis quelques décennies, le souci de la commémoration est un mouvement général. Le besoin d'identité collective génère ce culte de la mémoire. Cette boulimie de patrimonialisation va de pair avec la recherche identitaire, « comme s'ils étaient saisis de nostalgie pour un passé qui s'éloigne irrévocablement²⁰ ».

À l'heure de la « commémorativité » ou « schizophrénie mémorielle » (expressions de Joël Candau²¹), l'anthropologue doit poser un regard critique sur ces multiples célébrations de la mémoire, car ce qui a été retenu – ce qui est devenu mémoire collective – n'est pas gratuit. La mémoire travaille à la préservation d'un savoir qui fonde une culture spécifique. L'État instrumentalise à des fins de célébrations patriotiques certaines figures, certains événements, comme par exemple lors des commémorations de 1992 en Espagne.

Ainsi Cordoue va-t-elle être instrumentalisée à travers l'idéologie molle de la Cordoue des « trois cultures », utilisée pour justifier une politique touristique. Cette image apparaît dans tous les guides, et dans les médias, à tel point qu'elle devient un concept allant de soi.

Le modèle andalou

Pourquoi et dans quel but, le mythe de l'âge d'or andalou est-il utilisé ?

L'engouement pour al-Andalus s'est manifesté durant la période romantique. Les voyageurs français et anglais, notamment, s'en sont emparés pour en faire un « Orient à do-

micile »²². La prise de conscience historique de cette période « oubliée » est passée par la mythification d'al-Andalus.

D'une part, l'Andalousie commençait à être vue comme une collectivité pittoresque, qui se distinguait du reste de l'Espagne, de par sa culture populaire. L'opposition entre la décadence présente et la splendeur du passé andalousien était à la fois une constante et l'attrait de ces voyageurs romantiques, comme dans les écrits de Théophile Gauthier²³.

D'autre part, la réhabilitation du passé islamique ouvrait alors une interrogation sur l'identité hispanique et a opposé jusqu'à aujourd'hui les défenseurs d'une coexistence entre les trois communautés religieuses aux défenseurs d'une Espagne fondée exclusivement sur le catholicisme. Comme le note Juan Goytisolo, « les temps ont changé. Ce qui était avant perçu comme outrage, s'exhibe aujourd'hui comme une des gloires de notre passé. »²⁴ Or, ce patrimoine devrait simplement être envisagé comme l'expression d'un occidentalisme différent.

Le modèle andalou est cité par les historiens comme une référence exceptionnelle en ce qui concerne le respect et l'acceptation des minorités. Mais comme tout modèle, il est figé dans le passé. « Les âges d'or ne sont d'un tel métal que parce qu'ils sont toujours illusoires », disait Georges Balandier²⁵.

Le plus souvent, nous mettons en relation la période d'al-Andalus, avec un âge d'or

20. Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris : Arléa, 1995, p. 51.

21. Joël Candau, *Anthropologie de la mémoire*, Paris : PUF, 1996, pp. 70-95.

22. Cyrille Aillet, « Al-Andalus, la construction d'une mémoire (VIII^e-XV^e siècle) », *Regards sur al-Andalus (VIII^e-XV^e siècle)*, Madrid : Casa de Velazquez, 2006, p. 4.

23. Voir à ce propos l'étude exhaustive que fait Antonio Lopez Ontiveros, sur l'image géographique de Cordoue et de sa province dans la littérature de voyages aux XVIII^e et XIX^e siècles : *La imagen geográfica de Córdoba y su provincia en la literatura viajera de los siglos XVIII y XIX*, Cordoue : Monte de Piedad & Caja de Ahorros, 1991.

24. Prologue du livre *L'architecture de l'islam occidental*, Grenade : Legado Andalusi, 1995.

25. Voir sa monographie, *L'Afrique ambiguë*, Paris : Plon, 1957.

andalou, «la convivialité andalouse», selon l'expression de Lucie Bolens²⁶, un syncrétisme culturel, un humanisme ou une tolérance. Mais ces expressions sont-elles utilisées à bon escient en rapport avec al-Andalus?

Le terme de syncrétisme me paraît adéquat. D'après René Guénon²⁷, le syncrétisme rassemble du dehors des éléments plus ou moins disparates qui ne peuvent jamais être vraiment unifiés.

Le terme «humanisme», plus rarement utilisé, se rapporte plutôt au syncrétisme civilisateur d'al-Andalus qui permit un rayonnement dans les sciences, les arts et les lettres. Pour Ève de Vitray-Meyerovitch²⁸, l'humanisme prend comme fin la personne humaine et son épanouissement; et il se réfère à la formation de l'esprit humain par la culture littéraire ou scientifique.

Quant à la tolérance, c'est une idée relativement récente et étrangère aux Andalousiens, dont la société était avant tout arabo-islamique. Le mot «tolérance» n'est apparu qu'en 1361, et n'a été utilisé couramment que deux siècles plus tard. «On est en présence d'une tolérance de fait, subie plus que voulue», d'après l'historien Joseph Pérez²⁹, si l'on admet qu'on tolère les autres tant qu'on a besoin d'eux. Le pouvoir en al-Andalus était aux mains des musulmans; juifs et chrétiens s'y soumettaient.

Utilisation du mythe de l'«âge d'or andalou»

«Les violons pleurent avec les gitans qui partent pour l'Andalousie,

26. Lucie Bolens, *Agrónomos andaluces de la Edad Media*, Universidad de Granada: Estudios Almerienses, 1994 (1974).

27. René Guénon, *Le symbolisme de la croix*, Paris: Guy Trédaniel, 1996, p. 9.

28. Ève de Vitray-Meyerovitch, *L'islam, l'autre visage*, Paris: Albin Michel, 1995, p. 102.

29. Joseph Pérez, *Histoire de l'Espagne*, Paris: Fayard, 1996, p. 82.

Les violons pleurent avec les Arabes qui sortent de l'Andalousie,

Les violons pleurent avec un temps qui ne reviendra pas,

Les violons pleurent avec une patrie perdue qui peut-être reviendra.»

Mahmoud Darwich³⁰

Aujourd'hui, le mythe de l'«âge d'or andalou» est utilisé comme une arme idéologique pour combattre la xénophobie. C'est un cliché à la mode. Par exemple, Haïm Zafrani perçoit dans ces moments de coexistence pacifique passée «des repères et des lieux de sagesse pour bâtir le présent et envisager l'avenir, même si notre ultime recours consiste à nous inspirer de cet âge d'or d'al-Andalus»³¹.

Il faudrait envisager al-Andalus comme une culture qui intègre trois religions et non trois cultures. À Cordoue et ailleurs, chaque année, des congrès sont organisés au nom des «trois cultures». Cette invention reconfortante connaît un grand succès et autorise qu'on revendique une partie du passé et qu'on la prenne comme exemple à suivre dans le présent. Dans l'imaginaire, al-Andalus est ainsi une sorte d'îlot dans l'espace et dans le temps, dans la mesure où cette société est construite d'une façon différente de la nôtre. Dès qu'on a besoin de manifester une ouverture à l'autre, on se réfère à la société andalousienne.

Depuis deux décennies ont lieu chaque été, dans maints villes et villages andalous, des concerts de musique arabo-andalouse, des fêtes de la «media luna» (demi-lune) où sont recréés des souks.

Cet al-Andalus rêvé revient en force; mais pourquoi? La crise de notre système, la perte de repères spirituels de notre société se traduisent par une fascination pour la période

30. Poème «Les violons», dans le recueil *La terre nous est étroite et autres poèmes*, Paris: Gallimard, 2000, p. 284.

31. Thierry Fabre (dir.), *L'héritage andalou*, La Tour d'Aigues: L'Aube, 1995, p. 122.

d'al-Andalus, par son traitement folklorique. À travers ce pullulement de manifestations artificielles, le véritable objectif du pouvoir en place n'est pas une compréhension proche de la réalité historique, mais plutôt la mise en spectacle d'images et de symboles qui font bon effet dans le présent. L'inoubliable choc de l'oubli a transformé l'Andalousie en un théâtre des rêves; et l'on constate une prolifération de romans historiques.

La perspective rendue possible par l'anthropologie, en complémentarité avec l'histoire, à son écriture, à la mémoire, est utile en ce sens qu'elle permet de jeter un regard critique sur nos pratiques et sur notre propre culture. Le mythe d'al-Andalus est un symbole utilisé à toutes les sauces, avec la sempiternelle notion de tolérance entre musulmans, juifs et chrétiens. Il est important de décapier les mythes dans l'écriture de l'histoire de l'Espagne.

L'Islam est encore perçu en Espagne comme une «altérité», même s'il existe une étonnante proximité géographique et culturelle avec l'Afrique du nord. Il faut saisir al-Andalus comme une société islamique de la Méditerranée occidentale. Ce lien suppose l'existence d'une aire culturelle commune.

En intégrant pleinement al-Andalus dans l'histoire de l'Andalousie, nous nous demandons si nous pouvons parler de modèle andalou. Cette réappropriation du legs andalousien n'a de sens que si nous pouvons mettre en place un discours cohérent sur cet héritage, pour le projeter sur notre présent. L'apprentissage de l'histoire d'al-Andalus nous incite à revendiquer l'appartenance au monde méditerranéen et à briser cette cloison étanche qui subsiste entre le monde gréco-romain et le monde arabe.

Actuellement, al-Andalus est conçu comme un espace de paix et de dialogue, dans le projet d'un espace méditerranéen fort de ses richesses culturelles, «comme si le rêve des

Andalousies perdues pouvait fortifier la recherche du partage d'une nouvelle modernité»³². Raviver la mémoire d'al-Andalus implique de lancer un appel au respect des diversités au sein de nos sociétés plurielles; c'est-à-dire de poser la question de savoir comment vivre ensemble dans la diversité.

La vision de la Méditerranée de l'orientaliste Jacques Berque n'est-elle qu'une belle utopie, dans le sens où si les deux rives de la Méditerranée se rapprochaient, on verrait de nouvelles Andalousies remonter du fond de la mer?

«J'appelle à des Andalousies toujours recommencées, dont nous portons en nous à la fois les décombres amoncelés et l'inlassable espérance.» (Jacques Berque, *Andalousies*³³) ♦

Bibliographie

Manuel BARRIOS, *Gitanos, moriscos y cante flamenco*, Séville: Rodriguez Castillejo, 1989.

Bartolomé BENASSAR, *L'homme espagnol. Attitudes et mentalités du XVI^e au XIX^e siècle*, Bruxelles: Éditions Complexe, 2003 (1975).

Américo CASTRO, *España en su historia. Cristianos, moros y judíos*, Barcelone: Grijalbo Mondadori, 1996 (1946).

Américo CASTRO, *Sobre el nombre y el quién de los españoles*, Madrid: Sarpe, 1985.

Manuel CLAVERO, *El ser andaluz*, Cordoue: Almuzara, 2006.

Thierry FABRE (dir.), *L'héritage andalou*, La Tour d'Aigues: L'Aube 1995.

32. Georges Balandier, «Les Andalousies d'hier et de demain», *Le Monde*, 9 février 1996.

33. *Les Arabes*, suivi de *Andalousies*, Arles: Actes Sud, 1999. Le second texte est sa leçon de clôture de 1981 au Collège de France.

Imma FERNÁNDEZ, *Al-Andalus, au-delà de tous les silences. Approche anthropologique sur la construction de la mémoire en Andalousie par rapport à son passé musulman*, Lausanne: Université de Lausanne, «Recherches et travaux en anthropologie», N° 6, 1996.

Antonio GALA, *Andaluz*, Madrid: Espasa Calpe, 1994.

Emilio GONZALEZ FERRIN, *Historia general de Al Andalus, Europa entre Oriente y Occidente*, Cordoue: Almuzara, 2006.

Juan GOYTISOLO, *Gogitus Interruptus*, Barcelone: Seix Barral, 1999.

Javier HERNANDEZ RAMIREZ, *La imagen de Andalucía en el turismo*, Séville: Fundación de Estudios Andaluces, 2008.

Jacques LE GOFF, *Histoire et mémoire*, Paris: Gallimard, 1988 (1977).

Juan Antonio LACOMBA, *Teoría y praxis del andalucismo*, Malaga: Librería Agora, 1988.

Manuela MARIN (dir.), *¿Cómo entender al-Andalus? Reflexiones sobre su estudio y enseñanza*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura /Anaya, 1999.

Manuela MARIN, *Al-Andalus et les Andalou-siens*, Paris: Édisud, 2000.

Isidoro MORENO, *Andalucía: Identidad y cultura (Estudios de Antropología Andaluza)*, Malaga: Librería Agora, 1993.

Isidoro MORENO, *La identidad cultural de Andalucía*, Séville: Centro de Estudios Andaluces, 2008.

Ignacio OLAGÜE, *Histoire d'Espagne*, Paris: Éditions de Paris, 1957.

Ignacio OLAGÜE, *La revolución islámica en Occidente*, Cordoue: Plurabelle, 2004 (1974).

Juan Fernando ORTEGA MUÑOZ, *Apuntes para una teoría andaluza*, Malaga: Librería Agora, 1992.

Rafael SAMMARTIN LEDESMA, *Grandes infamias en la historia de Andalucía*, Cordoue: Almuzara, 2006.

Juan SOUTO, «La época omeya 711-1031», *Al-Andalus*, Madrid: Istmo, 2009, pp. 15-143.

Manuel Angel VAZQUEZ MEDEL, *La identidad cultural de Andalucía*, Séville: Alfar, 1987.



Fig. 2. Mezquita de Cordoue.
Source: photographie de Juan Souto.

Al-Andalus, «l'Orient de l'Occident»? Autour d'une approche nuancée d'al-Andalus au-delà de ses représentations mythiques

Mari Carmen Rodriguez (Université de Fribourg et Gymnase de Nyon)

Parmi les lieux mythiques qui ont marqué les imaginaires de l'Orient et de l'Occident, al-Andalus est représenté, depuis les chroniques médiévales jusqu'à nous, comme l'emblème de la présence arabe en Occident. Il est tout d'abord perçu comme un âge d'or incarnant la tolérance entre diverses cultures et le rayonnement intellectuel, artistique, technique, etc. Aujourd'hui, c'est l'Andalousie qui porterait l'héritage de cette représentation collective. Elle incarne «l'Orient de l'Occident» ou «l'Orient de l'Europe». Mais elle est également représentée comme un terrain d'affrontement militaire entre musulmans et chrétiens durant huit siècles. Cette vision contradictoire, constitutive d'un espace syncrétique, est parfois difficile à comprendre. L'enseignant dispose de peu d'outils lui permettant de décoder cette représentation particulière de l'altérité, oscillant entre dialogue et confrontation.

Cette perception, mêlant l'histoire aux mythes, n'est pas évidente. Elle est issue d'un façonnement progressif, qui s'est imposé au fil des siècles des deux côtés de la Méditerranée. L'histoire d'al-Andalus a connu, en effet, de nombreux usages mémoriels, en s'appuyant sur l'instrumentalisation médiévale de ses origines. Or, peu d'ouvrages ou de

manuels rendent compte de ce palimpseste interprétatif. Cet article, issu d'un atelier organisé dans le cadre du cours Orient-Occident, tente de fournir quelques clés pour aborder le sujet. Pour ce faire, il est nécessaire de procéder à la déconstruction de certains stéréotypes savants qui peuplent encore la majorité des manuels et de la bibliographie dominante. Il s'agit donc de présenter quelques usages publics de l'histoire d'al-Andalus qui sont à l'origine de cette assignation identitaire et de tenter de nous interroger sur les nuances possibles à donner à ces interprétations simplifiées.

Visions traditionnelles et mythiques: des stéréotypes savants?

Dans un premier temps, il s'agit de présenter les transmissions traditionnelles qui sont rattachées à l'appréhension de l'histoire d'al-Andalus¹. Les ouvrages de vulgarisation, comme les synthèses et les dictionnaires historiques ou les manuels scolaires, présentent traditionnellement la période d'al-Andalus en trois temps.

1. La chronologie traditionnelle et mythique d'al-Andalus et une bibliographie complète sont présentées sur www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/atelier.al-Andalus-mcr.pdf, consulté en juillet 2009.

- Tout d'abord la période préislamique qui s'étend du premier millénaire av. J.-C. au VIII^e siècle apr. J.-C., à savoir de la présence de Phéniciens, Grecs, Romains, puis Wisigoths dans le sud de la péninsule Ibérique jusqu'à l'arrivée de tribus « arabes » depuis le nord de l'Afrique sous l'égide de Tariq, le symbole de cette irruption de populations du sud qui a donné son nom au détroit de Gibraltar.
- La deuxième période traite d'une Conquête « arabe » foudroyante, puis d'une longue période qui s'étend jusqu'à 1492, marquée à la fois par des confrontations et des échanges entre deux communautés religieuses: l'Islam et la Chrétienté. L'essentialisation religieuse des rapports mène à une présentation bipolaire d'al-Andalus. La relation entre les habitants de la péninsule et les arrivants est tantôt expliquée sur le mode d'un « choc de civilisations » (« Conquête arabe » et « Reconquête chrétienne ») mis en parallèle avec l'expansion de l'islam et les Croisades. Cette étape est présentée sous la forme d'une « histoire batailles » marquant les avancées chrétiennes dans le processus de « Reconquête » territoriale. Parallèlement, il s'agit de montrer, sur le mode d'une exceptionnalité, l'existence harmonieuse de trois cultures (chrétienne, juive et musulmane), possible grâce à la grande tolérance et aux multiples échanges culturels, scientifiques et techniques qui ont marqué al-Andalus et ont permis la transmission de savoirs entre Orient et Occident. Des lieux d'échanges dans la péninsule comme Cordoue, Tolède ou Grenade et de figures emblématiques (Averroès, Maimonide, Alphonse dit le Sage) sont alors mis en exergue.
- La dernière période, postislamique, présente les conséquences de la prise de Grenade par les « Rois catholiques » Isabelle et Ferdinand en 1492 et le processus d'élimination progressive de la diversité religieuse et culturelle dont est issue la « nation espagnole ».

À titre d'exemple, un manuel français d'histoire de 2001² offre d'entrée une carte géographique stéréotypée délimitant d'une part « le monde chrétien », dans lequel Venise est pointée, d'autre part « l'Islam » recouvrant la « Terre sainte », où Jérusalem est signalée, le nord de l'Afrique et le cône sud de la péninsule Ibérique, où Cordoue est mise en évidence. Ces deux régions sont séparées par un territoire de l'entre-deux: l'« Empire byzantin ». La carte, non datée, est pour le moins stigmatisante. Elle réduit la géographie humaine à un monde bipolaire où les appartenances religieuses sont simplifiées et séparées, débouchant sur la guerre. La représentation élude les échanges et les mélanges. Al-Andalus, qui n'est pas mentionné, semble se réduire à la région au sud de la ville de Cordoue, désignée par le terme « islam ». Au regard de cette partition, les confusions entre le présent et le passé se mêlent, la périodisation d'al-Andalus est gommée. En effet, l'intitulé du chapitre indique qu'il abordera « Les relations entre l'Occident, Byzance et l'Islam au XII^e siècle³ ». Or, au XII^e siècle, le territoire d'al-Andalus est bien plus vaste. Mais surtout, « les affrontements guerriers mettent aux prises les chrétiens et les musulmans lors des croisades et de la guerre sainte (le *djihad*) ». L'élève comprendra ainsi que l'Occident est fait de chrétiens et que le reste du « bassin méditerranéen » est constitué par l'islam... En termes d'éducation à la citoyenneté, les stéréotypes provoquent l'idée que ces régions forment des blocs antagonistes, occultant le fait que les chrétiens ne sont pas la seule religion présente en Occident ou dans la péninsule Ibérique et qu'ils ne constituent pas un ensemble de valeurs homogènes.

2. Jean-Michel Lamin (dir.), *Histoire seconde*, chapitre 6, Paris: Hachette, 2001, pp. 106-111.

3. Thématique prévue par les directives de programmes français de l'époque.

Cette représentation réductrice se retrouve ailleurs. Il ne s'agit pas de dresser ici une liste exhaustive de ces contenus didactiques, mais de pointer quelques exemples illustratifs qu'il serait utile de croiser avec le matériel dont dispose chaque enseignant.

Ainsi, le dictionnaire d'histoire *Le Petit Mourre*, de 2004, glisse par exemple vers le déterminisme identitaire. Par une essentialisation de la lutte que représente la « Reconquête », il explique en effet le prétendu caractère de la « société espagnole » contemporaine, suggérant d'inquiétants stéréotypes raciaux, légitimés par un mésusage de l'histoire et qui ne sont pas sans rappeler certaines interprétations franquistes :

« De la Reconquête devaient sortir plusieurs traits durables de la société espagnole : une haute noblesse, fière, forgée moralement par une guerre incessante et farouchement éprise d'indépendance ; une petite noblesse, particulièrement nombreuse, tout entière vouée pour des siècles à la carrière militaire ; un clergé militant, dans lequel a survécu jusqu'à nos jours l'idée d'une Croisade ; [...] La Reconquête avait fait l'unité spirituelle de l'Espagne dans un catholicisme ardent [...] »⁴

Cette représentation belliqueuse des deux espaces côtoie souvent la référence au fait que d'« autres contacts pacifiques se nouent. Ils reposent sur les échanges commerciaux [...] et sur les apports culturels réciproques. Ces relations de nature contrastée s'expriment plus fortement dans les zones de contact que sont la Terre sainte, le sud de l'Espagne et la Sicile. »⁵ Al-Andalus devient alors brusquement un emblème de coexistence pacifique, où le combat est représenté sous la forme

4. Michel Mourre (dir.), *Le Petit Dictionnaire d'histoire universelle*, Paris : Bordas, 2004, p. 410.

5. Jean-Michel Lambin (dir.), *Histoire...*, op. cit., p. 106.

d'une « partie de jeu d'échecs », une image reprise en majorité des sources chrétiennes comme les livres d'Alphonse X (dit le Sage), datant du XIII^e siècle.

Un manuel québécois de 2005⁶ ajoute une autre confusion historique, celle d'un achèvement de la « Reconquête » marquée par deux souverains qui « s'emploient à consolider l'unité, à affirmer le pouvoir royal et à chasser les derniers Arabes [sic], qui doivent abandonner Grenade en 1492 [...] »⁷. Cette unité, en réalité, relève d'une construction mémorielle ; et le décret de 1492 de *Limpieza de sangre* ne concerne pas l'expulsion des musulmans, mais l'obligation de conversion pour les juifs et les musulmans. Ces derniers, appelés « Morisques » seront expulsés au XVII^e siècle (1609), après une longue période de révoltes près de Grenade.

La période d'al-Andalus est également insérée dans un autre mythe, à savoir l'idée qu'elle ferait partie d'une « unité culturelle » imaginaire⁸, de Bagdad, la ville des *Mille et une nuits*, à Cordoue, ville de savants comme Averroès... La péninsule serait ainsi modelée par une culture musulmane uniforme. Les « preuves » en seraient attestées par les traces d'architecture « mauresque », l'*Aljaferia* de Saragosse, le palais de l'Alhambra de Grenade et, en premier lieu, la mosquée de Cordoue...

Polémique historiographique autour d'al-Andalus

C'est précisément autour de l'énigme de la mosquée de Cordoue que nous allons tenter de fournir des outils suggérant quelques

6. Marc Simard, Christian Laville, *Histoire de la civilisation occidentale*, Québec : Erpi, 2005, p. 128.

7. *Ibid.*

8. Jean-Michel Lambin (dir.), *Histoire...*, op. cit., p. 100. Cette vision se retrouve dans beaucoup d'autres ouvrages ou dans des documentaires comme celui de Mahmoud Hussein et Philippe Calderón, *L'âge d'or de l'Islam*, La Cinquième, Fit Production, Canal Sur Televisión, Unesco, 1999.

nuances d'interprétations aux enseignants qui tentent de transmettre la nature des échanges entre Orient et Occident noués dans l'espace d'al-Andalus.

L'origine de cette déconstruction vient d'une polémique historiographique introduite par des travaux de l'historien Ignacio Olagüe⁹, qui ont longtemps été occultés par l'historiographie consacrée, celle d'Américo Castro¹⁰ et de Claudio Sánchez-Albornoz¹¹, sur la continuité ou la rupture de la présence islamique en Espagne¹². En 1966, Ignacio Olagüe confie son manuscrit de thèse qu'il intitule *La révolution islamique en Occident*¹³ à Fernand Braudel pour publication chez Flammarion. Son proche collaborateur Jean Baert est alors chargé de réduire la version initiale et une partie de la recherche paraît en 1969 à Paris, sous le titre *Les Arabes n'ont pas envahi l'Espagne* qui déplaît à l'auteur. Malgré quelques critiques, les travaux d'Olagüe ont rencontré un grand écho en France, Fernand Braudel reprenant certaines de ses visions¹⁴. La version complète de son étude sera publiée en 1974 en

9. Selon l'historien Bernard Vincent, Olagüe (1903-1974) a fait ses études secondaires en espagnol et en français à Hernani, puis universitaires à Valladolid et Madrid (où il étudie l'histoire mais développe une grande curiosité pour les sciences naturelles et la paléontologie). Durant la guerre civile, il se rallie aux idées de la droite catholique, mais s'en écarte rapidement. Il vit à Paris au cours des années 1960 où il s'intéresse à l'étude comparée des civilisations. Voir sa préface à Ignacio Olagüe, *La revolución islámica en Occidente*, Cordoue: Plurabelle, 2004, pp. 15-19.

10. Américo Castro, *España en su historia: cristianos, moros y judíos*, Buenos Aires: Losada, 1948 et *La realidad histórica de España*, Mexico: Porrúa, 1954.

11. Claudio Sánchez-Albornoz, *España, un enigma histórico*, Buenos Aires: Sudamericana, 1956.

12. Pour plus de détails sur cette polémique, voir l'article d'Imma Fernández «Construction identitaire en Andalousie en relation avec al-Andalus», dans ce volume.

13. Ignacio Olagüe, *La revolución... op. cit.* La 1^{re} édition abrégée était parue à Paris en 1969.

14. Fernand Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Braudel reprend la version d'Olagüe qui réfute les thèses selon lesquelles une sécheresse climatique de la Manche aurait été à l'origine de la décadence espagnole au XVI^e siècle...

Espagne, sous le titre actuel, mais sans connaître le même succès. Une récente réédition, préfacée par Bernard Vincent, a provoqué un regain d'intérêt pour la vision d'Olagüe parmi les historiens critiques. L'ouvrage a inspiré d'autres recherches comme celles de Thomas F. Glick¹⁵ ou Emilio González Ferrín¹⁶.

«L'énigme historique» de la mosquée de Cordoue

L'ouvrage d'Olagüe s'ouvre par la mise en doute de «l'arabité» de l'architecture de la mosquée de Cordoue :

«Lorsque le touriste abandonne la Cour des Orangers et pénètre dans la Mosquée de Cordoue par le grand arc de fer à cheval qui enlace l'entrée principale, il se trouve soudain face à un paysage insoupçonné. Ses yeux découvrent une forêt de colonnes plantées symétriquement. Saisi par une attraction puissante qui l'oblige à poursuivre son avancée, il est surpris dès les premiers pas par un souffle extraordinaire, comme si l'âme du temple mystérieux lui effleurait le visage. [...] Accoutumé dès l'enfance à calculer les dimensions d'un édifice par un simple regard dès son entrée, par une intuition rapide, il comprend son impuissance à mesurer la portée de ce qu'il voit. S'il avance, les colonnes fuient et s'effacent à l'horizon. En aucun endroit la vue ne peut se reposer pour en fixer la limite. Aucune géométrie euclidienne ne peut satisfaire son sens du toucher. Il est entouré par l'infinité; de toutes parts la même image apparaît comme reflétée par de multiples miroirs.

15. Thomas F. Glick, *Cristianos y musulmanes en la España medieval (711-1250)*, Madrid: Alianza editorial, 1991.

16. Emilio González Ferrín, *Historia general de Al-Andalus*, Cordoue: Almuzara, 2006.

» [...] Enfin! Voici cet Orient enchanté, inaccessible, magique! [...]

» Pourtant, comme notre voyageur serait surpris si quelqu'un, interrompant sa rêverie, lui murmurait qu'il était l'heure de se réveiller! Car les Arabes n'avaient jamais conquis cette cité et, avec certitude, n'avaient jamais construit ce merveilleux monument.»¹⁷

Après cette introduction provocatrice, l'historien déconstruit la datation, l'exclusivité et l'«arabité» de l'architecture de l'édifice cordouan. Il présente au lecteur les résultats d'une fouille archéologique de la région de Baños de Cerrato, qui a mis au jour une église construite en 661, sous le règne de Rocevain (Recesvinto), plus d'un siècle avant l'arrivée des Berbères et qui comportait des arcs de fer à cheval identiques à la «mezquita» (mosquée). Bientôt, d'autres églises au caractère architectural similaire seront trouvées dans toute la péninsule et en France, jusqu'à la Loire, qui n'a jamais été occupée par les Arabes. Un mythe s'écroule. Cette technique de construction en fer à cheval ne proviendrait pas de l'Orient, mais d'une tradition locale, ibérique, romaine et wisigothique.

En outre, un deuxième problème de cohérence est relevé par Olagüe dans l'architecture de l'édifice. L'infinité de piliers qui peuplent la mosquée, impressionnant le visiteur dès son entrée, semble incompatible avec la célébration traditionnelle des cultes musulman ou catholique. En effet, la forêt de colonnes de Cordoue est un obstacle visuel pour suivre les instructions de prière de l'imam ou du prêtre. Pour quel rite cette mosquée avait-elle été construite? La question n'avait, nous dit Olagüe, jamais été posée! Il émet l'hypothèse que la construction de

l'édifice date du V-VI^e siècle, sous influence byzantine¹⁸. Selon lui, il serait destiné à un christianisme aryen syncrétique, marqué par une représentation intellectuelle du divin exprimée par cette forêt de colonnes où la vue se perd, à l'image de la représentation de l'Infini. Selon les enquêtes archéologique et historique¹⁹, à la fin du VI^e siècle, il semble que l'édifice, sous l'abjuration de Récarède, devienne une église dédiée à saint Vincent.

Puis, Olagüe s'attaque aux chroniques arabes, élaborées bien après l'arrivée du premier émir omeyyade, qui affirment que le temple primitif aurait été rasé et que de 785 à 786, en douze mois, cet émir, Abderraman I^{er}, dit «l'Émigré», aurait fait construire la mosquée de neuf nefs, séparées par huit files de colonnes disposées par quatre sur douze rangées... (108 colonnes composent la forêt primitive); alors qu'il aurait fallu plus de quinze ans à Abderraman II pour allonger la salle hypostatique dans une moindre dimension que le premier édifice! La version retenue par Olagüe est le fait que le premier émir omeyyade, Abderraman I^{er}, peu intéressé par le rituel religieux, investit simplement l'édifice sans apporter aucune transformation marquant l'islamisation (pas de minaret, pas de mihrab). La beauté du lieu aurait provoqué le respect d'Abderraman et préservé son intégrité. Il a d'ailleurs choisi d'être investi comme émir dans ces murs, ce qui lui aurait donné un caractère sacré et intouchable. Peut-être ce respect architectural de Cordoue révèle-t-il le caractère de l'acculturation acceptée, contre l'idée d'une imposition autoritaire du monument.

18. Pour plus de détails sur la reconstitution de l'histoire de l'édifice, *ibid.*, pp. 387-413.

19. Notamment l'archéologue Félix Hernández et l'historien Manuel Gomez Moreno, «El arte árabe-español hasta los almohades», *Ars hispaniae*, Madrid: Plus Ultra, 1951, t. III, p. 29 (cité in Ignacio Olagüe, *La revolución...*, *op. cit.*, pp. 394-396).

17. Ignacio Olagüe, *La revolución...*, *op. cit.*, p. 23 (notre traduction).

C'est alors dans un temps bien plus long (un demi-siècle) qu'il faut situer les transformations « islamiques » qui seront réalisées au cours des générations suivantes²⁰. Hixem I^{er}, à la fin du VIII^e siècle, fait construire le minaret. Puis, Abderraman II, qui mène une politique d'islamisation, commence les travaux en 833, ceux-ci se poursuivant jusqu'à sa mort en 852²¹ (agrandissement de l'édifice et construction du mihrab). Les amplifications de l'édifice ont toujours respecté l'architecture de la « forêt de piliers », conservant le syncrétisme cordouan. Selon Olagüe, c'est cet aspect qui fait la force de l'empreinte occidentale de la mosquée de Cordoue par rapport à celle de Kairouan, les deux étant constamment comparées parce qu'héritières de la même tradition architecturale. En effet, la mosquée tunisienne a subi des transformations différentes puisque de nombreuses colonnes ont été détruites, et les travées autour du mihrab élargies, pour s'adapter aux nécessités du culte. Ainsi, selon Olagüe, à Kairouan, « l'Orient occulte l'Occident »²². Les travaux de la mosquée de Cordoue se sont poursuivis avec Abderraman III qui termine les réformes « nécessaires » en 855. Il construit un minaret plus somptueux que celui d'Hixem. En 961, Al Hakam II élargit l'édifice et construit un deuxième mihrab. Grande innovation, il construit des coupes nervées dans la nef principale et dans les espaces latéraux antérieurs au mihrab, les murs sont revêtus de toiles de marbre sculpté et de mosaïques, apportés de Constantinople. En 977, par souci de prestige, Al Mansur agrandit l'ensemble. Huit nouvelles nefs sont construites et donnent à la mosquée son caractère définitif en période islamique.

Les dernières transformations concernent la période d'occupation chrétienne. En

1236, l'islamisation de l'édifice est interrompue par Ferdinand III de Castille qui convertit la mosquée en église, mais sans grandes mutilations. C'est près de trois siècles plus tard, en 1523, que dans la mosquée de Cordoue, « l'Occident occulte l'Orient ». L'empereur Charles V, que l'on dit « mal informé », défigure définitivement la mosquée en y implantant une église de style renaissance au milieu de la forêt de piliers...

À Cordoue, l'adaptation de l'architecture aurait été longue, comme celle des mentalités. Ces réformes progressives correspondent à un métissage culturel. La culture chrétienne aryenne syncrétique (wisigothique) a donc été lentement remplacée par les transformations islamiques et les pratiques de l'islam arrivées dans la péninsule auraient également vécu une évolution particulière. Ce mélange architectural de Cordoue est peut-être un témoignage privilégié de l'acculturation acceptée. La péninsule aurait-elle vraiment été transformée en trois ans, comme l'enseigne l'histoire traditionnelle, ou aurait-elle suivi une lente « r-évolution », conformément à la thèse d'Olagüe?

Al-Andalus selon Ignacio Olagüe

La version d'Olagüe le situe donc loin de la monomanie guerrière. Il tente d'expliquer l'évolution culturelle des peuples, contre le recours si habituel à l'idée d'invasion, dans nos manuels comme dans l'historiographie nationaliste délirante qui prône le retour au récit des gloires guerrières. Olagüe insiste sur la nécessité de revenir à des explications « à échelle humaine »²³, par une analyse économique, sociale et politique. Selon Bernard Vincent, qui a connu Olagüe, l'auteur de *La Révolution islamique* déplorait le fait que, contrairement à l'étude des périodes moderne

20. *Ibid.*, p. 413.

21. *Ibid.*, p. 407.

22. *Ibid.*, p. 404.

23. *Ibid.*, p. 35.

et contemporaine fondée sur un vaste corpus documentaire, l'histoire du Moyen Âge avait été reconstruite par les légendes, les traditions ou les opinions d'historiens dont les textes avaient été transmis au fil des siècles, sans que l'on n'ait fait appel à l'intelligence et à la science pour en vérifier la teneur²⁴.

Il est impossible de restituer ici le contenu de l'imposante recherche d'Olagüe. Nous nous limiterons donc à présenter quelques éléments de sa réflexion.

Avant tout, Olagüe défend l'idée que l'«invasion islamique» de la péninsule Ibérique n'a pas été une série de batailles sanglantes et fulgurantes, mais un processus d'assimilation culturelle (favorisé par les luttes intestines au sein de l'Église catholique). Il propose donc que la période dénommée «invasion arabe» soit désignée comme une «révolution islamique». Cette nouvelle dénomination correspond à l'idée que le contact entre les personnes arrivant dans la péninsule Ibérique au début du VIII^e siècle et les populations résidentes n'a pas été le fruit d'un «choc» de civilisations, mais le résultat d'une adaptation à une certaine forme d'islam selon un rythme lent (la langue a par exemple été diffusée sur une durée de plusieurs siècles).

Les chroniques qui sont parvenues jusqu'à nous et qui expliquent cette période par l'occupation rapide et militaire de la région ibérique par des «Arabes» ont été rédigées bien après les événements. Elles ont reconstruit le passé au service de volontés politiques postérieures. À titre d'exemple, les chroniques arabes des X^e et XI^e siècles défendent la légitimité territoriale de la dynastie omeyyade face à l'invasion violente des Almoravides qui prônent un islamisme extrême. Les récits entendent asseoir l'ancienneté et la force de la présence omeyyade dans la région contre les nouveaux arrivants. Ils transforment les

conditions d'arrivée des omeyyades en exploits militaires. Ils recréent des figures de guerriers mythiques, soutenus par la Providence. Les chroniques affirment que la dynastie omeyyade descend de la famille du Prophète et que le dernier héritier, fuyant les Abbassides, se serait réfugié en Hispania. Olagüe compare les récits berbères aux contes des *Mille et une nuits*, peuplés d'imagination.

Olagüe s'attaque également aux légendes comme celle de l'aide du comte Don Julian²⁵, qui aurait prêté quatre radeaux aux soldats de Tariq en 711 pour traverser le détroit méditerranéen. Selon les calculs de l'historien, si un radeau peut transporter 50 hommes, il aurait fallu 35 voyages pour acheminer les 7000 soldats. Si deux jours sont nécessaires pour un aller-retour, il aurait fallu 70 jours (plus de deux mois) pour réaliser l'expédition (sans compter les conditions impraticables en mauvaise saison)...

Quant aux récits chrétiens du IX^e siècle dont nous disposons, ils coïncident avec la prise de conscience progressive de la menace que représentent les conversions à l'islam par les habitants de la péninsule, d'où la volonté de légitimer leur combat par les interventions célestes contre «l'occupant infidèle». Ainsi, Don Pélage, qui marque selon la légende le début de ladite «Reconquête» (avec majuscule), aurait été sollicité par une apparition de la Vierge Marie dans une grotte de Covadonga (Asturies) pour accomplir cette mission de «guerre sainte». D'autres héros sont ensuite «inventés», comme saint Jacques de Compostelle ou le Cid au service de la légende chrétienne. Au XIII^e siècle, sous la plume de Jiménez de Rada, se crée la légende noire du Wisigoth Roderic qui aurait séduit la fille du comte de Ceuta, provoquant l'invasion que son noble père musulman aurait effectuée pour la venger.

24. *Ibid.*, p. 11.

25. *Ibid.*, p. 50.

La persistance des stéréotypes

En prolongement de l'étude des usages politiques médiévaux de l'histoire d'al-Andalus, évoquons maintenant quelques brefs exemples d'instrumentalisations contemporaines.

Au XIX^e siècle, la mémoire d'al-Andalus est d'une part façonnée par les voyageurs romantiques européens qui parcourent l'Andalousie, porteurs du mythe de l'orientalisme²⁶, et d'autre part par les élites espagnoles qui, dans le cadre de la formation nationale, réinterprètent le passé selon l'élan d'« invention de la tradition »²⁷ qui caractérise alors les États-nations en construction. Les Européens qui visitent le sud du pays à la recherche d'exotisme accomplissent un voyage vers un passé oriental idéalisé, un islam rêvé et loué, un âge d'or révolu où les Maures étaient porteurs de splendeur architecturale, de développement et de progrès intellectuels²⁸.

L'extrait suivant de Théophile Gautier est révélateur de cette persistance de l'idée que l'admirable mosquée de Cordoue serait une construction « arabe », réalisée par Abderraman I^{er}. Cependant, il contourne la chronologie traditionnelle qui veut que l'édifice ait été construit en trois ans... Et l'écrivain de relever les éléments religieux imprimés dans l'édifice, sans en vérifier la périodisation. La présentation laisse ensuite place au mythe puisque la mosquée est comparée aux merveilles qui peuplent les contes des *Mille et une nuits*. La filiation ainsi attribuée à la tradition orientale vient sceller, par le recours à l'imaginaire, le lien entre Cordoue et Bagdad ou peut-être encore avec d'autres héri-

tages de transmission orale plus éloignés, rendant l'identification historique encore moins définissable.

« Ce fut le calife Abdérame I^{er} qui jeta les fondements de la mosquée de Cordoue vers la fin du VIII^e siècle; les travaux furent menés avec une telle activité que la construction était terminée au commencement du IX^e: vingt et un ans suffirent pour terminer ce gigantesque édifice. Quand on songe qu'il y a mille ans, une œuvre si admirable et de proportions si colossales était exécutée en si peu de temps par un peuple tombé depuis dans la plus sauvage barbarie, [...]

» Abdérame voulait faire de la mosquée de Cordoue un but de pèlerinage, une Mecque occidentale, le premier temple de l'islamisme après celui où repose le corps du prophète. [...]

» L'impression que l'on éprouve en entrant dans cet antique sanctuaire de l'islamisme est indéfinissable et n'a aucun rapport avec les émotions que cause ordinairement l'architecture: il vous semble plutôt marcher dans une forêt plafonnée que dans un édifice; de quelque côté que vous vous tourniez, votre œil s'égaré à travers des allées de colonnes qui se croisent et s'allongent à perte de vue, [...] les versets du Coran en lettres de cristal doré, qui serpentent à travers les ornements et les arabesques les plus gracieusement compliqués, forment un ensemble d'une richesse, d'une beauté, d'une élégance féérique, dont l'équivalent ne se rencontre que dans les *Mille et une nuits*, [...].»²⁹

Un deuxième extrait, emprunté à Edgar Quinet, nous semble illustratif de cette reconstruction romantique du passé de la

26. Nous renvoyons le lecteur à l'article de Daniel Rivet, « Les usages de l'Orient au XIX^e siècle en Europe » dans le présent volume.

27. Eric Hobsbawm, Terence Ranger, *L'invention de la tradition*, Paris: Amsterdam, 2006, p. 15.

28. Collection Aux Andalouses, comprenant: Théophile Gautier, *Le voyage d'Andalousie*; Chateaubriand, *Les aventures du dernier abencérage*; Henri Swinburne, *Lettres de Grenade*; Edgar Quinet, *Je sens brûler le nom d'Allah*, Montpellier: L'Archange Minotaure, 2001.

29. Théophile Gautier, *Le voyage... op. cit.*, pp. 81-86.

mosquée de Cordoue. Quinet nous offre une vision de l'édifice qui est une essentialisation religieuse mystique, loin de toute périodisation. Il affirme que le Coran se lit dans ces lieux comme une révélation immédiate. Il fait également référence à la vision guerrière constitutive d'al-Andalus qu'il représente par une version romancée du combattant maure devant la « maison du dieu des batailles ». Quinet, se fait l'écho de l'attribution de sa réalisation complète au premier « conquérant maure » (vraisemblablement Abderraman I^{er}, malgré l'absence de références historiques). En soutenant qu'aucune modification n'aurait été réalisée par la suite, il va plus loin que les chroniques révisionnistes en attribuant à un seul bâtisseur ce travail de construction gigantesque.

« [...] Si la poésie musulmane m'a expliqué l'Alhambra, pour la première fois le Coran se révèle à moi dans la mosquée de Cordoue. Voilà bien la maison du dieu des batailles, telle que je l'avais imaginée. Du haut de ces bastions, de ces boulevards célestes, la guerre sacrée continue jusqu'au jour du jugement. [...] Je me représente, au dehors, un beau roi maure, à la tête d'une armée; la guerre sacrée s'allume. Les chevaux bardés de fer hennissent au bas des remparts de Dieu. [...] Elle a été achevée, comme le Coran, en une seule époque. Les temps se sont succédés; mais pas une pierre n'a été ajoutée à la mosquée, pas une lettre aux écritures, pas une tradition à la loi; tout a été scellé irrévocablement dans l'Islamisme dès la première journée. [...] la mosquée est partout un écho d'Allah. »³⁰

Bien que les recherches archéologiques aient infirmé cette « intuition littéraire », l'idée d'une construction d'origine révélant

30. Edgar Quinet, *Je sens brûler...*, op. cit., pp. 66-69.

un miroir de l'islam est restée attachée à l'imaginaire collectif, renforcée par une exploitation patrimoniale, folklorique et touristique des XIX^e et XX^e siècles.

En Espagne, les élites progressistes reprennent le modèle d'al-Andalus qui incarne un âge d'or scientifique et culturel, mais également un modèle exemplaire de diversité et de tolérance entre plusieurs cultures, capables de concevoir, par transposition au présent, une coexistence au sein d'un système démocratique. Des figures symboliques, comme Abderraman III, marquant l'apogée du développement de Cordoue, sont choisies pour incarner historiquement les valeurs de la Constitution de 1812, de la I^{re} République de 1873 ou de la II^e République de 1931, qui décrète une réforme éducative progressiste à l'échelle nationale dès les premières semaines de son avènement. Cette promotion de la diversité s'illustre aussi par des usages culturels et régionaux de l'histoire pour développer les échanges avec l'extérieur, qui prennent parfois une tournure stéréotypée, voire incongrue. L'Université de Grenade, par exemple, met en place un Cours de Vacances pour Orientaux³¹. Le cours fait appel à l'âge d'or de l'islam et relève le caractère « arabe » (repris sept fois) de l'Andalousie. Cette vague notion est ensuite associée au « parfum mauresque », à la « rêverie orientale » qui rappellent l'usage romantique du mythe de l'orientalisme, voire à un florilège d'inventions mémorielles comme « un Damas chrétien » ou « une Suisse éclairée par le soleil du Midi » qui regroupent les meilleurs arguments de marketing touristique pour illustrer l'attrait du syncrétisme de Grenade. Les extraits suivants sont révélateurs de ces stéréotypes :

31. Feuillet promotionnel des Cours de Vacances pour Orientaux, 28 juillet au 18 août 1931. In Archives générales de l'administration (AGA), Alcalá de Henares, Section Cultura (3), 49 002, topo 22/44, carton 12047.

« Il y a dans tout l'Orient de nombreuses personnes qui ont le désir de visiter ces merveilles de l'Andalousie, l'ancien paradis de l'Islam [...] »

» Grenade, qui est peut-être la plus belle de vieilles cités espagnoles, est en plus celle qui garde intacte une vraie physionomie orientale. Huit siècles de civilisation arabe l'ont remplie de monuments superbes [...] Son Alhambra si célèbre, le plus important palais arabe qui reste dans le monde entier, [...] El Albayzin (« al-Bayyazin »), où l'on voit encore des maisons et des mosquées arabes et où les coutumes gardent même aujourd'hui un pénétrant parfum mauresque. Les vergers du Generalife (« djanat-al-arif ») sont les plus charmants jardins arabes du monde. Grenade, en somme, véritable rêverie orientale [...] Grenade est un Damas chrétien au milieu d'une Suisse éclairée par le soleil du Midi. [...] »³²

Du côté des conservateurs et des catholiques, ce sont les mythes de la « Reconquête » sous forme de batailles et de figures héroïsées des chroniques chrétiennes (Récarède, Don Pélage, saint Jacques de Compostelle, les « Rois catholiques », etc.) qui vont permettre l'identification du modèle national. Ils incarnent l'esprit de résistance de l'Occident à l'Orient et font l'objet de représentations picturales qui ornent les lieux de pouvoir officiels. Pour mieux forger le lien entre ce passé réinventé et le présent, ces toiles cohabitent avec des représentations politiques de l'Espagne du XIX^e siècle. Les salons du Sénat, à Madrid, témoignent de cette mise en scène politique³³. Au XX^e siècle, la droite réactionnaire prend le relais autour d'une

vision « nationale-catholique » de l'histoire impériale³⁴ et, dès le début de la guerre civile, Franco tente de réunir dans son programme de propagande culturelle les représentations de différents partis politiques influents, qui se trouvent ainsi associées à la légitimation du mythe de sa nouvelle « Croisade ». Les programmes d'éducation sont également porteurs de cette idéologie³⁵. Le chapitre du manuel d'histoire pour élèves de secondaire de Juan Bosch Cusi³⁶, traitant d'al-Andalus est intitulé : « Domination musulmane, de 711 à 1492 »³⁷. D'entrée, l'impérialisme de certains « Arabes » est mis en avant. Après une « conquête » éclair, la période de la « domination » est expliquée par une succession de portraits de chefs illustres, à savoir Abderraman I^{er} et II et son fils Al-Hakam II (les juifs semblent absents de l'histoire de la péninsule). La galerie de portraits se termine par celui du dernier « mahométan » célèbre pour son « génie militaire » : Al-Mansur. L'auteur lui octroie le titre de *caudillo*, que portera Franco durant la guerre civile, à la tête de son armée, incluant la légion marocaine :

mise en abîme d'Asteiro Mañanós qui la représente dans le Salon de conférences, à droite de *La cérémonie de Jurement de la Constitution par la Reine Régente María Cristina* de Joaquín Sorolla, 1897. Le lien mémoriel entre deux créations « d'unité étatique » sous l'égide du catholicisme (et d'une reine) est ainsi évident...

34. Pour plus de détails, voir Mari Carmen Rodríguez, « La mémoire du franquisme dans l'Espagne postfranquiste. Les symboles de l'*Hispanidad* mis en évidence par le « tourisme de guerre » ont-ils servi le silence et l'oubli? », in Carola Haehnel-Mesnard *et al.* (dir.), *Culture et Mémoire*, Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, 2008, pp. 145-154.

35. Voir notamment Esther Martínez Tòrtola, *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*, Madrid : Tecnos, 1996 ; Carolyn P. Boyd, *Historia Patria, política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelone : Pomares-Corredor, 2000 ; Juan Sisinio Pérez Garzón *et al.*, *La gestión de la memoria, la historia de España al servicio del poder*, Barcelone : Crítica, 2000 ; Rafael Valls Montès, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid : UNED ediciones, 2007.

36. Juan Bosch Cusi, *Historia de España, grado medio, libro del alumno*, Gérone/Madrid : Dalmau Carles Pla Editores, 1933.

37. *Ibid.*, pp. 36-42.

32. *Ibid.*

33. On y trouve la toile *La Conversion de Récarède*, de Muñoz Degrain, 1888 ou *La Bataille de las Navas de Tolosa*, de Francisco de Paula Van Halen, 1864. Sur commande d'Alphonse XII, la *Capitulation de Grenade*, de Francisco Pradilla y Ortiz, 1882. En 1904, celle-ci fait l'objet d'une

«Al Mansur. – Le *caudillo* (chef) mahométan le plus célèbre fut Al Mansur, qui, avec ses grands talents militaires, dévasta toute l'Espagne chrétienne. A sa mort (1002), la décadence des Arabes comença.

» Fin du califat. – Le califat tomba en mains des Berbères, hordes sauvage réfractaires à toute culture et, détruit par l'anarchie et la guerre civile, les provinces devinrent des régnes indépendants.³⁸ »

Les qualificatifs donnés aux «Berbères» sont les mêmes que ceux dont se verront affublés les soldats républicains. La référence à l'anarchie, à la guerre civile et aux indépendances est une claire attaque à ceux qui, pour les conservateurs et les franquistes, représentent «l'Anti-Espagne». Le chapitre suivant est empreint d'une essentialisation raciale qui dénigre et souligne la cruauté de la culture «arabe», ce qui prépare les élèves à approuver la «Reconquête» :

«L'Arabe est indolent et mélancolique, mais doté d'une imagination impressionnable et fougueuse: tantôt abattu par la moindre contrariété, tantôt capable d'accomplir les plus difficiles entreprises avec décision et courage. Astucieux, hypocrite et vindicatif, il ne pardonne ni oublie; il ne supporte aucune humiliation et recourt à tous les artifices pour atteindre ses buts.»³⁹

«[...] les Arabes s'acharnaient sur les vaincus; ils leur coupaient la tête, s'en servaient pour décorer les murs et les promenades de leurs villes.»⁴⁰

Ainsi, le récit de la glorieuse «Reconquête» peut commencer :

38. *Ibid.*, p. 38

39. *Ibid.*, p. 39.

40. *Ibid.*, p. 42.

«Les Espagnols se soulevèrent contre les musulmans. Cette lutte, initiée par Don Pélage dans les montagnes des Asturies, s'appelle *Reconquête*; elle dura près de huit siècles.»⁴¹

Durant la période considérée comme le «deuxième franquisme» (années 1950 à 1970), l'Andalousie a également subi un autre mésusage mémoriel. Dans le cadre de sa campagne touristique «*Spain is different*», une version folklorique permettant de dépolitiser et de réhabiliter le franquisme vis-à-vis de l'extérieur rattache l'Andalousie à l'image du «typiquement espagnol» (castagnettes et corridas)...

Pour conclure

Ces usages multiples de la période d'al-Andalus sont restés largement présents tout au long de l'époque contemporaine. Dernier exemple récent, sous la présidence, depuis 2004, de José Luis Rodríguez Zapatero, le rêve d'al-Andalus est instrumentalisé pour résoudre les conflits entre l'Orient et l'Occident à travers une «Alliance des civilisations»⁴² à laquelle ont adhéré de nombreux pays et organismes internationaux. Il incarne à nouveau l'idéal républicain de lune de miel entre Orient et Occident, ce passé modèle sert d'exemple de réconciliation possible. On peut certes se réjouir à l'idée qu'une telle référence à l'histoire puisse peut-être aider à mieux intégrer les migrants marocains dans l'État espagnol et à développer des relations constructives de part et d'autre de la Méditerranée. Mais l'histoire de al-Andalus mériterait aussi d'être une histoire, avec ses ombres et ses lumières, mais surtout avec sa complexité et les nuances qu'elle rend nécessaires. ♦

41. *Ibid.*, p. 42.

42. *Bulletin officiel de l'État*, N° 20, 23 janvier 2008, ordre PRE/45/2008.

Un atelier sur Hassan al-Wazzân/ Léon l'Africain et quelques enjeux pour l'histoire scolaire

Charles Heimberg (Université de Genève)

Hassan al-Wazzân est né à Grenade vers 1488. Il fait donc partie, avec toute sa famille, de cette population musulmane d'al-Andalus qui s'est retrouvée sous domination chrétienne à la fin du Moyen Âge.

Lui et ses proches ont eu la possibilité, parce qu'ils en ont ressenti l'impérieuse nécessité, de se réfugier à Fès, au Maroc. Le jeune Hassan y a fait des études brillantes et est rapidement devenu diplomate, aidé par son oncle maternel. Il a aussi été un habile négociant et un grand voyageur. Il a ainsi connu, outre Grenade et Fès, des villes comme Marrakech, Tombouctou, Le Caire, Istanbul, Rome, Tunis...

En 1518, il a été enlevé par des pirates en Méditerranée et réduit en esclavage. Sans doute parce que son érudition exceptionnelle avait été repérée, il a alors été offert au pape Léon X. Il s'est converti au christianisme et, baptisé Jean-Léon de Médicis, il est devenu Léon l'Africain. En exil, il a notamment écrit sa remarquable *Description de l'Afrique*, un ouvrage descriptif qui est resté pendant longtemps une véritable référence.

Après le sac de Rome de 1527, alors qu'il avait vécu presque dix ans dans le monde chrétien, il s'est enfui et s'est probablement établi à nouveau dans le monde musulman;

mais sans nous avoir, pour l'instant, laissé des traces ultérieures de son existence.

Ce parcours est bien sûr exceptionnel. Son intérêt a été longtemps ignoré ou sous-estimé. Mais il a attiré l'attention de quelques auteurs. Deux ouvrages sans doute utiles pour l'apprentissage de l'histoire sont ainsi à signaler.

Pourquoi évoquer Hassan al-Wazzân/Léon l'Africain ?

La comparaison de ces deux ouvrages a été au cœur de l'atelier consacré à Hassan el-Wazzân/Léon l'Africain au cours « Orient-Occident » d'Yverdon de mai 2009. Mais avant de les évoquer, la question se pose de savoir si, et pourquoi, il fallait vraiment lui consacrer tout ce temps; et a fortiori s'il vaut la peine de faire travailler des élèves autour de cette figure en classe d'histoire, sachant que le temps disponible pour enseigner cette discipline est insuffisant d'une manière générale.

Nous touchons là à l'un des problèmes les plus complexes, qui est parfois cornélien, se posant à tout enseignant d'histoire; et se trouvant au cœur de toute définition des contenus scolaires. La question pourrait pourtant paraître simple: quels sont les contenus d'histoire que les élèves devraient apprendre?

Elle est en réalité bien plus complexe dès lors qu'il nous faut d'abord choisir de définir plutôt des thèmes parmi la vaste histoire de l'humanité, ou plutôt des modes de réflexion qui soient propres à la science historique pour éclairer des thèmes quels qu'ils soient. Or, en réalité, les réponses apportées se situent le plus souvent entre ces deux dimensions qui ne sont pas complètement séparables.

Nous ne reprendrons pas ici les trois questions fondamentales qui sont posées à l'histoire scolaire du triple point de vue des identités, de la problématique du monde et des questions socialement vives, ni les différents éléments qui sont constitutifs de la grammaire de l'histoire dans sa reconstitution des présents du passé en nous fournissant des critères pour que sa transmission scolaire contribue à rendre accessible une intelligibilité des sociétés humaines du passé comme du présent¹. Ce volume du *Cartable de Clio*, comme d'autres avant lui, interroge aussi la question de savoir s'il faut enseigner l'histoire telle qu'elle est conçue et développée par les chercheurs, dans une perspective plurielle et ouverte, ou s'il faut au contraire relayer les récits plus ou moins consensuels

1. Nous renvoyons à ce propos à Charles Heimberg, « Quelques questions posées à l'histoire scolaire et leur écho en Suisse romande », *La revue française d'éducation comparée. Raisons, Comparaisons, Éducatons*, dossier « L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation », Paris: L'Harmattan, N° 4, janvier 2009, pp. 19-31 ; « La critique de l'usage public de l'histoire comme objet d'apprentissage », *Jahrbuch/Annales de la Société pour la didactique de l'histoire*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2008-2009, pp. 163-176 ; « Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage » in Michel Brossard, Jacques Fijalkow (dir.), avec la collaboration de Serge Ragano, Laurence Pasa, *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*, Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 2008, pp. 199-216 ; « Histoire, historiographie, histoire enseignée », in Charles Heimberg, Maria Vassallo, *Insegnare Storia. Riflessioni e spunti di lavoro nella formazione iniziale degli insegnanti*, Paolo Gheda (éd.), SSIS dell'Università della Valle d'Aosta, Turin: Libreria Stampatori, 2007 ; *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 2002.



et à vocation identitaire dont elle est l'objet dans nos sociétés, y compris en recourant à des représentations mythiques. Autrement dit, selon quel statut une légende dont la force évocatrice crée peut-être du lien social devrait-elle être transmise aux nouvelles générations ? Est-il pertinent d'ennuyer les élèves avec des déconstructions analytiques susceptibles de semer du doute dans leurs esprits encore en construction ? Ces questions, et quelques autres, sont toujours présentes dans les choix programmatiques de l'histoire enseignée.

Cette réflexion autour de Hassan el-Wazzân/Léon l'Africain part en réalité de deux postulats forts qui sont de nature scientifique en même temps qu'ils relèvent de préoccupations relatives à la citoyenneté démocratique contemporaine. Le premier considère que les manifestations actuelles du repli identitaire, au-delà de leur caractère parfois inquiétant pour les droits démocratiques de tous et de chacun, se profilent d'abord comme des réactions à un phénomène beaucoup plus significatif et beaucoup plus puissant, que la langue française ne sait pas bien qualifier, hésitant entre les termes de « mondialisation » et de « globalisation » ; c'est un phénomène social et culturel qui n'est pas réductible, malgré les apparences, à sa seule dimension économique ; bien au contraire, il renvoie fortement à une com-

munauté de destin planétaire qui n'est ni une vue de l'esprit ni un choix idéologique; mais qui est la réalité concrète que vivront les générations qui apprennent et apprendront l'histoire en ce début de XXI^e siècle, quelles que soient par ailleurs l'ampleur et la richesse de leurs diversités culturelles et identitaires. Le second postulat se veut attentif à l'épistémologie de l'histoire, à sa nature même, à la dimension collective des problèmes humains qu'elle examine; mais surtout aux deux notions de « mises en relation » – ou de « mélanges » – et d'« interactions » qui se trouvent au cœur de tout ce que l'histoire questionne et construit sur le passé qu'elle examine. La discipline historique existe dès lors qu'elle met en jeu le gibier qui est sa raison d'être, cette chair humaine évoquée avec force par Marc Bloch; mais l'histoire est en même temps une science éminemment sociale; elle s'occupe de la dimension collective des sociétés humaines. « L'unité de base du genre humain n'est pas l'individu singulier, mais bien plutôt le rapport entre deux êtres humains reliés par un objet concret », affirme par exemple un historien américain qui s'est occupé de l'histoire des sociétés asiatiques². Cette phrase pourrait tout aussi bien s'appliquer aux collectivités humaines en tant que telles, l'unité de base de l'histoire devenant alors le rapport entre deux communautés, entre deux sociétés, entre deux civilisations, etc., et la science historique s'intéressant dès lors plus fondamentalement à leurs relations – faites à la fois d'échanges et de confrontations – sans se contenter d'examiner l'une ou l'autre isolément.

Mais que vient donc faire Hassan al-Wazzân/Léon l'Africain au cœur de ces ré-

2. Stewart Gordon, *Quando l'Asia era il mondo. Storie di mercanti, studiosi, monaci e guerrieri tra il 500 e il 1550*, Turin: Einaudi, 2009 (édition originale 2008), p. XIV. L'auteur se réfère ici à un philosophe scandinave, Per Otnes (*Other-wise: Alterity, Materiality, Mediation*, Oslo: Scandinavian University Press, 1998).

flexions? Selon quels critères son parcours peut-il nous intéresser? Il n'est en tout cas pas l'un de ces personnages qui vaudraient pour beaucoup d'autres, un être dont l'histoire correspondrait à celle d'une multitude de semblables et serait aussi celle de milliers d'anonymes. Même pour sa première expérience de l'exil, sa formation précoce a rendu d'emblée son parcours très singulier. Il revêt donc un caractère exceptionnel et unique, lié à la dimension extraordinaire de son histoire; et il a en plus cette particularité d'incarner à lui seul ce contact entre sociétés ou entre civilisations que nous venons de situer au cœur des questionnements de l'histoire sur les passés des sociétés humaines.

Ce caractère hors du commun de l'itinéraire de ce personnage a sans doute été parmi les motivations premières de l'écriture, il y a quelques années, d'un beau récit qui a été lu par d'innombrables lecteurs, le roman *Léon l'Africain*, d'Amin Maalouf³.

C'est également la dimension exceptionnelle de cette figure, ce qu'elle appelle son caractère de « cas extrême », qui a poussé l'historienne Natalie Zemon Davis à consacrer récemment une monographie à cet Hassan al-Wazzân/Léon l'Africain que certaines de ses sources désignent aussi comme Yuhanna al-Assad:

« À travers son exemple, je pouvais explorer la manière dont un homme évolue entre différents régimes politiques, utilise différentes ressources culturelles et sociales, comment il les démêle et les sépare afin de survivre, de découvrir, d'écrire, de nouer des relations et de penser à la société et à lui-même [...].

» Comme d'autres personnages dont j'ai pu parler, Hassan al-Wazzân est un cas ex-

3. Amin Maalouf, *Léon l'Africain*, Paris: Jean-Claude Lattès, 1986 (désormais Le livre de poche, N° 6359, 350 pages).

trême. La plupart des musulmans d'Afrique du Nord ne furent pas capturés par des pirates chrétiens, et tous ceux qui furent capturés ne furent pas remis au pape. Mais un cas extrême peut souvent révéler un schéma applicable à des expériences et à des écrits plus courants.»⁴

Quand la littérature et l'essai historique se complètent

La complémentarité des écritures littéraire et historique d'une part, son utilisation didactique potentielle en classe d'histoire d'autre part, mériteraient d'être étudiées en profondeur. Elles concernent ces expressions de l'histoire dans l'espace public – reliées à l'usage public de l'histoire –, qui ont leurs qualités et leurs défauts, mais qui rendent en tout cas visibles, chacune à leur manière, certaines traces du passé des sociétés humaines. Ainsi existe-t-il des œuvres, picturales, littéraires ou cinématographiques, qui parviennent mieux que n'importe quel essai historique à transmettre certains aspects de l'histoire. En outre, il n'y a pas lieu ici de séparer complètement ces différentes formes d'écriture qui, parce qu'elles visent chacune à leur manière à nous dévoiler tel ou tel aspect du passé humain, ont sans doute quelque chose en commun. Les deux ouvrages dont nous rendons compte dans cet atelier mettent bien en évidence cette complémentarité autour de la figure de Hassan al-Wazzân/Léon l'Africain.

Avant de les examiner plus en détail, précisons encore que cette complémentarité potentielle se donne à voir plus clairement encore s'agissant de l'interaction entre l'histoire et la mémoire, certes plus volontiers à propos de faits historiques plus récents, mais pas

4. Natalie Zemon Davis, *Léon l'Africain. Un voyageur entre deux mondes*, Paris: Payot, 2008 (édition originale 2007), p. 20 (l'ouvrage compte 475 pages).

forcément pour ceux-là seulement. Le recours à des œuvres littéraires pour l'apprentissage de la destruction des Juifs d'Europe joue ainsi un rôle très important que la didactique de l'histoire ne devrait pas négliger. Il est d'ailleurs assez fréquent de la part des enseignants du secondaire, parfois de manière parallèle et séparée, entre les cours d'histoire et ceux de littérature. Mais les recherches et les réflexions restent encore lacunaires en ce qui concerne la nature précise de cette complémentarité. Le recours au témoignage littéraire, comme au témoignage tout court d'ailleurs, risque de confiner l'apprentissage dans la seule subjectivité des victimes, avec toute sa dimension affective et compassionnelle; mais avec aussi ses limites en termes de compréhension globale d'un phénomène historique; ce qui rend nécessaire un véritable travail de contextualisation, de reconstruction des présents du passé. Il nous ouvre pourtant tout un potentiel d'expression, et de transmission, des expériences et des émotions des acteurs que le seul recours aux documents d'archives ne permet pas toujours d'appréhender⁵.

Les deux livres sur Léon l'Africain mettent toutefois en jeu une autre dimension de la comparaison d'écritures, non pas celle du

5. Sur la question des témoins, voir un ouvrage qui reste une référence: Jean-Norton Cru, *Témoins*, préface et postface de Frédéric Rousseau, Nancy: Presses universitaires de Nancy, 2006 (édition originale 1929); et Jesús Izquierdo Martín, «Infertiles distances. La mémoire de l'histoire récente en Espagne», dans ce volume; sur la dimension pédagogique, voir Charles Heimberg, «Entendre des témoins et apprendre l'histoire de la Shoah», in Eva Pruschi (dir.), *Survivre et témoigner: rescapés de la Shoah en Suisse*, Genève: Éditions IES, DVD/Cahier pédagogique, 2007; Monique Eckmann, Charles Heimberg, «Quelques constats à propos de la transmission scolaire de la Shoah en Suisse», *Témoigner. Entre histoire et mémoire. Revue interdisciplinaire de la Fondation Auschwitz*, Paris: Kimé/Bruxelles: Fondation Auschwitz, N° 101, 2008, pp. 39-51; ainsi que l'article de Nadine Fink, «Témoignage oral et pensée historique scolaire: «des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale» (Marion, 15 ans)», dans ce volume.

témoignage et de l'histoire, mais celle de la fiction et de l'histoire. En effet, dans le roman d'Amin Maalouf, ce n'est pas un témoin qui a mobilisé ses souvenirs pour combler les lacunes de la documentation disponible permettant de connaître le parcours de Léon l'Africain et de nous en restituer un récit à la fois accessible, plaisant et vraisemblable; mais c'est un romancier qui a eu recours à son imagination et à sa créativité.

Toute construction narrative répond à des objectifs et à des finalités qui lui sont propres. Nous évoquerons à ce propos les motivations explicites d'Amin Maalouf et de Natalie Zemon Davis. Mais soulignons d'ores et déjà la complémentarité qui est possible entre des procédés fictionnels et l'écriture historique dans l'édification de récits sur le passé humain. Deux exemples significatifs et récemment publiés sont évoqués à ce propos dans les comptes rendus proposés dans ce volume du *Cartable de Cléo*. Dans le premier d'entre eux⁶, l'historienne Martine Ruchat a inventé un dossier d'archives privées qu'elle utilise dans son texte pour compléter les lacunes de quelques sources dont elle disposait sur un certain Marc Solon, un multirécidiviste du XIX^e siècle genevois. L'intérêt premier du procédé est bien sûr de nous rendre accessible le récit vraisemblable d'un subalterne dont l'histoire nous dit beaucoup de l'histoire sociale de cette époque. Dans l'autre⁷, cinq historiens de métier ont construit un récit historique à partir d'un même dossier d'archives de caractère privé. Les points communs et surtout les discordances entre ces cinq récits, et le collage auquel ils ont donné lieu, sont riches d'enseignements sur les modalités de la construction

6. Martine Ruchat, *Le « roman de Solon ». Enfant placé – Voleur de métier, 1840-1896*, Lausanne: Antipodes, 2009.

7. Philippe Artières et al., *Le dossier Bertrand. Jeux d'histoire*, Paris: Manuella Éditions, 2008. Nous remercions Yannick Le Marec de nous avoir mis sur la piste de ce livre très stimulant.

du récit d'histoire. Enfin, ajoutons que ces deux livres sont d'autant plus intéressants pour l'apprentissage de l'histoire qu'ils donnent justement à voir en quoi l'histoire qui se lit ou s'apprend est le résultat d'une construction.

Léon l'Africain, le roman

Pourquoi l'écrivain Amin Maalouf a-t-il consacré un ouvrage à l'histoire de Léon l'Africain? Arabe et chrétien, il est né à Beyrouth en 1949 et il vit à Paris, en exil, depuis 1976. Il a été grand reporter pendant plusieurs années, effectuant des missions dans de nombreux pays. Il se consacre aujourd'hui à l'écriture de romans et d'essais dans lesquels il combat les certitudes et les replis identitaires⁸. Voilà ce qu'il a par exemple déclaré à propos de la nécessité du doute, une valeur qui lui semble indispensable:

«La première raison est liée à mon histoire familiale. Dans mes livres, je n'en parle qu'à mots couverts, parce que les blessures ne sont pas toutes cicatrisées, parce que certains acteurs sont encore vivants et que leur tragédie ne m'appartient pas. Un jour, j'en parlerai peut-être; aujourd'hui, je me contenterai de dire que les querelles religieuses au sein de ma famille ont provoqué, depuis plusieurs générations, des ruptures, des déchirements, des blessures, qu'il y a eu des dérapages dogmatiques et sectaires qui ont causé des traumatismes durables et pesé lourdement sur mon itinéraire, comme sur celui des miens. D'où, je l'avoue, une certaine appréhension, et une tendance à ne juger la piété des êtres que cas par cas. Il y a des gens que la religion rend meilleurs et d'autres qu'elle rend

8. Voir notamment *Les identités meurtrières*, Paris: Grasset, 1998; et le tout récent *Le Dérèglement du monde. Quand nos civilisations s'épuisent*, Paris: Grasset, 2009.

bien pires. En disant cela, je pense à des personnes précises parmi les miens. C'est certainement là la raison première de mon approche prudente, et de mon doute.

» La deuxième raison est liée à la réalité libanaise. J'ai vu le jour dans une contrée où l'on appartient à une religion de la manière dont on appartiendrait à un clan, à une ethnie, à une tribu. Certains pourraient croire qu'il s'agit là du même phénomène que je viens d'évoquer à propos de ma famille, étendu à l'ensemble du pays. En fait, ce n'est pas la même chose, et c'est un peu l'inverse. Dans ma famille, on s'est toujours battu pour des idées, pour des croyances. Le fils d'un curé catholique qui se mue en pasteur presbytérien, un autre prêtre catholique qui baptise de force les enfants de son frère agnostique, un fils qui s'éloigne trente ans de sa mère pour l'obliger à retourner vers l'Église... Des tragédies douloureuses, mais non dénuées de grandeur, car liées à une interrogation sincère, poignante, sur la condition humaine.

» Rien de cela dans le système confessionnel. La religion devient l'étendard de la tribu, on appartient à sa communauté dès la naissance, la foi n'est pas exigée à l'entrée, aucune véritable conviction n'est requise, on doit juste se montrer solidaire des siens et hostiles à ceux d'en face, au besoin par les armes.

» J'ai longtemps pensé que cette confusion malsaine entre religion et identité était une sorte d'anachronisme local qui allait se retrouver bientôt au musée de l'Histoire, pour ne pas dire dans ses rebus. Hélas, avec le passage des ans, j'ai dû me rendre à l'évidence : les vieux démons ne sont pas sur le point de mourir, ils vivent encore au cœur de l'Histoire, ils en sont un moteur essentiel. Partout dans le monde, et pour longtemps. »⁹

Quant à ce roman sur la figure de Léon l'Africain qui lui a valu une consécration en tant qu'écrivain, il l'introduit par un préambule qui exprime clairement, par la voix même du principal protagoniste, son intention première en tant qu'auteur :

« Moi, Hassan fils de Mohamed le peseur, moi, Jean-Léon de Médicis, circoncis de la main d'un barbier et baptisé de la main d'un pape, on me nomme aujourd'hui l'Africain, mais d'Afrique ne suis, ni d'Europe, ni d'Arabie. On m'appelle aussi le Grenadin, le Fassi, le Zayyati, mais je ne viens d'aucun pays, d'aucune cité, d'aucune tribu. Je suis fils de la route, ma patrie est caravane, et ma vie la plus inattendue des traversées.

» Mes poignets ont connu tour à tour les caresses de la soie et les injures de la laine, l'or des princes et les chaînes des esclaves. Mes doigts ont écarté mille voiles, mes lèvres ont fait rougir mille vierges, mes yeux ont vu agniser des villes et mourir des empires.

» De ma bouche, tu entendas l'arabe, le turc, le castillan, le berbère, l'hébreu, le latin et l'italien vulgaire, car toutes les langues, toutes les prières m'appartiennent. Mais je n'appartiens à aucune. Je ne suis qu'à Dieu et à la terre, et c'est à eux qu'un jour prochain je reviendrai.

» Et tu resteras après moi, mon fils. Et tu porteras mon souvenir. Et tu liras mes livres. Et tu reverras alors cette scène : ton père, habillé en Napolitain sur cette galée qui le ramène vers la côte africaine, en train de griffonner, comme un marchand qui dresse son bilan au bout d'un long périple.

» Mais n'est-ce pas un peu ce que je fais : qu'ai-je gagné, qu'ai-je perdu, que dire au Créancier suprême ? Il m'a prêté quarante années, que j'ai dispersées au gré des

9. *Éloge du doute*, allocution prononcée le 2 mai 2001 lors de la remise d'un doctorat *honoris causa* décerné par l'Université catholique de Louvain, tiré de www.aminmaalouf.org/ («Autres écrits»), consulté en juillet 2009.

voyages: ma sagesse a vécu à Rome, ma passion au Caire, mon angoisse à Fès, et à Grenade vit encore mon innocence.»¹⁰

Cette déclaration nous dit évidemment en quoi ce texte n'est pas une reconstruction historique. Même s'il s'en tient à une vraisemblance du parcours général de son personnage, l'auteur a fabriqué de toutes pièces des personnages, des situations et des dialogues qui lui ont permis d'abord et surtout de transmettre à ses lecteurs ce message fondamental sur la complexité et la pluralité identitaires du monde méditerranéen.

Léon l'Africain, l'essai historique

Du côté de l'essai historique, le processus d'écriture est fort différent, mais les motivations initiales de l'œuvre ont quelques points communs. Natalie Zemon Davis est une grande historienne, connue surtout pour son travail de «microhistoire» sur *Le retour de Martin Guerre*¹¹, une affaire de fausse identité dans la France rurale du XVI^e siècle qu'elle a reconstruite avec érudition. Elle-même d'origine juive, elle vient d'une famille de migrants installés aux États-Unis au cours du XIX^e siècle. La plupart de ses travaux d'histoire sociale et culturelle portent sur la France moderne, pays qu'elle fréquente assidûment depuis les années 1950.

Dans un livre d'entretiens publié alors qu'elle terminait son ouvrage sur Hassan al-Wazzân, elle s'exprime sur le sens de cette étude. Il s'agit en effet pour elle d'une sorte de défense de l'altérité:

10. Amin Maalouf, *Léon...*, *op. cit.*, p. 9.

11. Ouvrage de Natalie Zemon Davis réédité en 2008 dans la collection «Texte», Paris: Tallandier. La préface de Carlo Ginzburg rappelle le fait que cette étude de l'historienne américaine avait été publiée dans la fameuse collection *Microstorie* (*Il ritorno di Martin Guerre. Un caso di doppia identità nella Francia del Cinquecento*, Turin: Einaudi, 1984). L'édition originale en anglais date de 1983.

«Oui, contre cette fureur nationaliste, ces fureurs religieuses, cette obsession des frontières, de limites, fixées et fermes, qui sont devenues si fortes dans notre monde, et qui vont tellement à l'encontre de ce qui est suggéré par les documents du passé... et par la figure d'al-Wazzân. Dès lors, il m'a semblé nécessaire de travailler pour tenter de prouver ou d'indiquer que l'histoire n'est pas faite que d'exclusives et d'exclusivismes: dans les vies des individus, dans celles des groupes, des nations, ce n'est pas du tout comme cela que l'histoire a procédé. La volonté de se donner une identité ou une authenticité «pure» est négative et dangereuse. Il m'a semblé qu'al-Wazzân alias Léon l'Africain était, parmi d'autres exemples – parce que j'en avais d'autres! –, un personnage passionnant chez qui on pouvait examiner cette tension bonifiante, de «mélange» ou de «mixité.»¹²

En revanche, la construction du récit et le rapport à la vérité sont ici tout différents, quelles que soient les sensibilités communes des deux auteurs. Tout d'abord, précise Natalie Zemon Davis, «l'emploi du conditionnel est une sauvegarde. De plus en plus, il me semble que je dois m'en servir»¹³:

«Il nous faut toujours faire attention à montrer beaucoup d'humilité envers ce passé sur lequel nous travaillons. Ne pas penser trop tôt, même jamais, qu'on a le pouvoir de tout comprendre, de tout assimiler. Il doit toujours y avoir, dans la recherche historique, la conscience d'une *effraction* qui est en œuvre et qui nous fait pénétrer dans une autre sphère que la nôtre, mais qui doit

12. Natalie Zemon Davis, *L'histoire tout feu tout flamme*, Entretiens avec Denis Crouzet, Paris: Albin Michel, 2004, p. 20.

13. *Ibid.*, p. 14.

être suivie aussitôt par la prise de conscience du détachement nécessaire.»¹⁴

Nous allons donc voir maintenant quelques aspects de ce que cela implique au niveau de la démarche historique par rapport à une écriture romanesque.

Une mise en dialogue pleine d'enseignements

Les deux récits autour de Léon l'Africain qui nous intéressent ici se distinguent à bien des égards¹⁵. Nous ne pouvons évoquer brièvement que quelques aspects de leurs différences et de leurs complémentarités. Les exemples que nous proposons ci-après, qui mettent en évidence la problématique de l'altérité, relèvent de recours à des processus d'écriture différents qui permettent d'exprimer une même réalité.

Le roman de Maalouf se présente comme une histoire dont le narrateur serait Léon l'Africain, parfois par l'intermédiaire de ce qui lui est raconté. Sa vie privée et intime est davantage mise en évidence, avec des personnages féminins inventés. Le parti pris cosmopolite est constant. L'œuvre est centrée sur les années passées par Hassan dans le monde musulman, avant sa captivité. Elle exprime donc un point de vue plus oriental.

Pour sa part, et comme il se doit dans ce genre d'ouvrage, la monographie de Natalie Zemon Davis est accompagnée d'une centaine de notes de bas de page. Mais cet appareil critique est encore renforcé par un usage prudent du conditionnel et par une explicitation des aspects lacunaires de la connaissance scientifique sur le personnage.

14. *Ibid.*, p. 10.

15. Pour une synthèse de ces différences et d'autres documents liés à l'atelier, voir www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/atelier.leon.l_africain.pdf, consulté en juillet 2009.

Le récit s'intéresse en priorité aux traces écrites laissées par Léon l'Africain et il ne spéculé pas sur sa vie privée. Il exprime aussi forcément un point de vue plus occidental.

L'histoire romancée nous dit à sa manière les mélanges et les interactions :

«À Grenade, comme d'ailleurs à Fès, on a toujours suivi les deux calendriers en même temps. Si l'on cultive la terre, si l'on a besoin de savoir à quel moment greffer les pommiers, couper les cannes à sucre ou rameuter des bras pour les vendanges, alors seuls les mois solaires permettent de s'y retrouver; à l'approche du *Mibrajan* par exemple, on savait qu'il était temps de cueillir les roses tardives, dont certaines femmes s'ornaient alors la poitrine. En revanche, quand on part en voyage, ce n'est pas du cycle du soleil qu'on s'enquiert mais de celui de la lune: est-elle pleine ou nouvelle, croissante ou décroissante, car c'est ainsi qu'on peut fixer les étapes d'une caravane.»¹⁶

Le récit scientifique se pose des questions bien différentes, en analysant les textes de Léon l'Africain/Yuhanna al-Assad, mais ses réflexions illustrent en fin de compte, sur une autre échelle, les mêmes idées de mélanges et d'interactions :

«Il existait une grande diversité dans l'orthographe au début du XVI^e siècle en Italie, mais les choix orthographiques, dans ce manuscrit, bien qu'inscrits dans le cadre de la pratique, sont moins ceux d'un parler régional que ceux d'un locuteur habitué à la sonorité arabe des voyelles et pour qui les frontières entre l'italien, l'espagnol et le latin n'étaient pas toujours nettes.

16. Amin Maalouf, *Léon...*, *op. cit.*, p. 70.

Tel était Yuhanna al-Assad. Il préfère par exemple *el Re à il Re, el padre à il padre, el popolo à il popolo, el templo à il tempio, el thesaureo à il thesoriere, et la abundantia à l'abbondanza*. Dans les oasis, il parle toujours de *dattoli* pour les dattes, un mot utilisé pour ce fruit à Venise, mais aussi plus proche de l'espagnol *dátiles* ou du latin *dactyli* que de l'italien plus courant *datteri*.¹⁷

La différence majeure entre les deux narrations concerne toutefois le contraste entre l'harmonie d'un récit romanesque rendu cohérent par l'imagination de l'auteur et l'incertitude de l'historienne, consécutive à des informations lacunaires. Ainsi Amin Maalouf peut-il par exemple traiter indirectement un thème qui lui est cher, celui d'une migration qui a constitué une expérience de jeunesse pour Hassan al-Wazzân, en imaginant un dialogue entre deux jeunes exilés grenadins :

« Tu vas me demander, poursuit Khâli, pourquoi j'ai dit à ces gens qui étaient là le contraire de la vérité. Vois-tu, Hassan, tous ces hommes ont encore, accrochée à leurs murs, la clé de leur maison de Grenade. Chaque jour, ils la regardent, et la regardant ils soupirent et prient. Chaque jour reviennent à leur mémoire des joies, des habitudes, une fierté surtout, qu'ils ne retrouveront pas dans l'exil. Leur seule raison de vivre, c'est de penser que bientôt, grâce au grand sultan ou à la Providence, ils retrouveront leur maison, la couleur de ses pierres, les odeurs de son jardin, l'eau de sa fontaine, intacts, inaltérés, comme dans leurs rêves. Ils vivent ainsi, ils mourront ainsi, et leurs fils après eux. Peut-être faudra-t-il que quelqu'un ose leur apprendre à regarder la défaite dans les yeux, ose leur expliquer que pour se relever il faut d'abord admettre

qu'on est à terre. Peut-être faudra-t-il que quelqu'un leur dise la vérité un jour. Moi-même, je n'en ai pas le courage. »¹⁸

De son côté, l'historienne se contente de nous rendre compte de ce que lui disent ses sources. Quand celles-ci sont silencieuses, elle nous le fait savoir en émettant quand même quelques hypothèses avec toute la prudence requise :

« Quant à sa vie personnelle, nous n'avons aucun indice. Fonda-t-il une famille musulmane et une descendance? Apprit-il finalement à réaliser une *zâ'iraja* [une forme de divination savante] auprès, disons, d'un élève de ce « très excellent maître » qu'il avait observé à Tunis des années plus tôt? Reprit-il les voyages qu'il aimait tant? Retourna-t-il dans le petit village au sud d'Alger – qui était tombé sous régence ottomane –, où il avait été *qâdî* officieux pendant quelques semaines? Ou bien vécut-il une expérience de conversion, comme celle qu'il avait décrite pour al-Ghazâli dans ses *Vies des hommes illustres*, et se replia-t-il dans un pieux isolement? En fait, combien de temps vécut-il? »¹⁹

L'écriture romanesque peut relier la fiction à la réalité, l'ailleurs à l'ici, le passé au présent. Mais l'écriture historique, au-delà de ses doutes, peut aussi mettre à profit un document littéraire ancien pour nous restituer un poème disant à sa manière les difficultés de l'exil, du point de vue cette fois de la ruse et de l'accommodement. Le texte est tiré d'un *Livre des animaux* du IX^e siècle, dont l'auteur était l'Irakien al-Jahiz, mais que Rumi, un soufi du XIII^e siècle, a repris dans les termes suivants :

« Comme l'autruche: quand ils disent: « Vole! », tu dis:

17. Natalie Zemon Davis, *Léon...*, op. cit., p. 112.

18. Amin Maalouf, *Léon...*, op. cit., p. 127.

19. *Ibid.*, p. 292.

« Je suis un dromadaire, et comment,
 ô Arabe de Tayy,
 Un dromadaire pourrait-il voler? »
 Quand vient le temps du fardeau, tu dis :
 « Non, je suis un oiseau!
 Comment un oiseau peut-il porter un
 fardeau? »²⁰

En négatif comme en positif, cette posture de l'exilé exprimée par le romancier ou par les sources de l'historienne nous ramène à une autre réflexion scientifique, c'est-à-dire au concept de double absence développé par le sociologue Abdelmalek Sayad²¹. Selon lui, le migrant, l'exilé, n'est plus chez lui nulle part. Il a dû faire le deuil d'éventuelles espérances en amont de son expérience migratoire; mais il ne peut plus, pour différentes raisons, revenir vraiment en arrière, y compris d'ailleurs s'il retourne dans son premier pays. Il est ainsi doublement absent; il est pris dans une complexité identitaire, dans un imbroglio qui est de plus en plus emblématique de nos sociétés pluriculturelles.

L'expérience de l'exil implique une part de brouillage identitaire. Ainsi, quand elle est repliée sur une identité particulière, quand elle cautionne ou quand elle légitime son essentialisation en tournant le dos aux échanges et aux interactions, l'histoire exclut les migrants, n'est plus celle de tous et ne permet pas de comprendre le monde tel qu'il est. C'est aussi pour cela que la figure de Hassan al-Wazzân/Léon l'Africain est potentiellement intéressante pour l'apprentissage de l'histoire.

Hassan al-Wazzân/Léon l'Africain, un passeur de cultures, mais aussi un passeur d'histoire

Du coup, la question se repose en d'autres termes de savoir quels sont le sens et la valeur de l'itinéraire de Hassan al-Wazzân/Léon l'Africain pour notre connaissance critique du passé. Cette importance des notions de mélanges et d'interactions comme cette centralité de l'expérience migratoire nous en redessinent en effet les contours. Elles situent ce personnage exceptionnel non plus seulement comme un passeur de cultures entre les aires musulmane et chrétienne, entre l'Orient et l'Occident, mais aussi comme un passeur d'histoire, au sens où son itinéraire illustre des questionnements et des faits qui se trouvent au cœur de l'épistémologie de l'histoire, pour autant qu'il s'agisse bien d'une histoire critique et ouverte à la pluralité identitaire.

Son importance épistémologique est d'ailleurs d'autant plus grande que, dans ces mêmes sociétés pluriculturelles, la nostalgie d'un roman national et d'une histoire identitaire repliée sur elle-même nous est présentée aujourd'hui dans les médias comme un véritable fait de société bien dans l'air du temps²². Reste pourtant que « l'on ne peut pas faire tenir ensemble ce qui a été déchiré par l'histoire en faisant l'économie de l'histoire comme discipline critique »²³, ce qui donne d'autant plus d'importance aux travaux qui déconstruisent ces romans nationaux²⁴ et ces autres constructions identitaires²⁵ qui se dévalent dans différents contextes²⁶.

20. Natalie Zemon Davis, *Léon...*, op. cit., p. 132.

21. Abdelmalek Sayad, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris: Seuil, 1999. Il s'agit d'une publication posthume.

22. Voir par exemple l'avant-propos, p. 3, des *Collections de l'Histoire*, « 1500 ans d'Histoires de France, les dates, les héros, les légendes », N° 44, juillet 2009.

23. *Ibid.*, « À bas le roman national! Entretien avec Nicolas Offenstadt », pp. 68-70.

24. Par exemple, Gérard Noiriel, *À quoi sert « l'identité nationale »?*, Marseille: Agone, 2007.

25. Par exemple, Patrick J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris: Aubier, 2004 (rééd. Champs Flammarion, 2006).

En outre, dans la mesure où la figure et l'histoire de Hassan al-Wazzân/Léon l'Africain se situent entre les deux rives de la Méditerranée, leur étude nous ramène aussi à la dimension européenne de la construction identitaire et du mésusage de l'histoire²⁷. En effet, note Nicolas Offenstadt, « ne voit-on pas se fortifier un nouveau grand récit fédérateur, celui de l'Europe? Les discours se multiplient qui tendent à faire croire que notre Europe contemporaine a toujours été, depuis le Moyen Âge, voire l'Antiquité. Ce « grand récit » européen prend de la consistance à mesure que les institutions européennes se développent, que des budgets sont alloués aux enjeux culturels. » On risque en fait de tomber dans beaucoup d'anachronismes, et dans une téléologie manipulatrice et incontrôlée, à vouloir construire a posteriori une histoire utile à des projets contemporains. D'ailleurs, « l'Europe n'a rien à gagner à bâtir des fictions historiques, comme celle que les nations ont racontées au XIX^e siècle, en particulier pour légitimer leur existence »²⁸.

L'étude et l'apprentissage de l'histoire de Hassan al-Wazzân/Léon l'Africain peuvent donc servir d'antidote à ces nouvelles perspectives de manipulation de l'histoire et de la mémoire. Et puisque c'est aussi à l'histoire, cette science de la diachronie, qu'Abdelmalek Sayad a attribué la tâche de renouer l'un

avec l'autre le passé et l'histoire des individus en général, et des migrants en particulier, laissons-lui le dernier mot pour nous aider à y réfléchir.

« Faire l'histoire comme on veut qu'elle soit, enseigner l'histoire telle qu'on la veut, telle qu'on a envie qu'elle soit connue et telle qu'elle finira par l'être par la vertu précisément du pouvoir politique, du pouvoir des institutions qu'il aura créées spécialement à cet effet (sociétés d'histoire, centres nationaux d'études historiques, publications officielles, prix et autres sanctions, grades et autres systèmes de gratifications symboliques, etc.) et, surtout, du pouvoir de l'enseignement, ne laisse de place possible qu'à l'histoire officielle, à l'histoire idéologiquement dominante, qui est aussi l'histoire des dominants [...] et pour tout dire, à une histoire privée d'autonomie ou, au mieux, en quête d'autonomie. »²⁹

C'est là en quelque sorte un plaidoyer bienvenu, valable autant pour les lieux de la recherche que pour la salle de classe, en faveur d'un libre examen des faits de l'histoire, de l'éventail de toutes leurs interprétations possibles, ainsi que des mélanges et des interactions que les sociétés humaines n'ont cessé de développer au cours du temps... ♦

26. (Note de la p. 77.) Par exemple, Shlomo Sand, *Comment le peuple juif fut inventé*, Paris: Fayard, 2008.

27. Voir un numéro précédent des *Collections de l'Histoire*, « Les Européens, d'Hérodote à Érasme », N° 41, octobre 2008.

28. Nicolas Offenstadt, « Le roman de l'Europe », *ibid.*, p. 33.

29. Abdelmalek Sayad, *Histoire et recherche identitaire*, Saint-Denis: Éditions Bouchène, 2002, pp. 13 et 27.

Un atelier sur les Croisades. Ou comment enseigner un « non-événement »

Antonio Brusa (Université de Bari)

Les Croisades font partie de manière exemplaire de ces événements que nous sommes désormais autorisés à qualifier d'« inventés » après la magistrale leçon de l'historien Eric John Hobsbawm¹. En même temps, les Croisades constituent un véritable lieu commun de l'enseignement; elles sont même devenues, au cours des dernières décennies, un thème brûlant d'usage public de l'histoire de dimension internationale.

Le problème historique et didactique des Croisades

Dans la tradition scolaire, italienne, mais aussi dans certains cas européenne, les Croisades représentent un passage obligé à peine a-t-on abordé le récit de la première affirmation de l'Occident européen, juste après avoir passé le seuil de l'An Mil (une autre invention très étudiée et très commune, passée de la recherche aux manuels scolaires d'un peu partout, mais définitivement infirmée par la recherche récente).

Dans les manuels italiens, les Croisades se présentent selon une construction didactique

bien définie, héritée de plus de deux siècles de pratique scolaire. Voici les faits tels qu'ils ne manquent jamais, ou presque jamais, à l'appel pour leur présentation en classe: Urbain II et l'appel de Clermont-Ferrand, la Croisade des gueux avec Pierre l'Ermitte, Godefroy de Bouillon, et les autres feudataires qui ont assiégé et conquis Jérusalem. Après la 1^{re} Croisade, les autres suivent selon le choix de l'enseignant: la 2^e est peu fréquentée; la 3^e est un peu mieux traitée, parce qu'elle est rendue illustre par les trois plus importants souverains de l'Europe de ce temps (Richard Cœur de Lion, Philippe Auguste et Frédéric I^{er} Barberousse) et marquée, au cours de la dernière décennie, par l'attrait des aventures de Guy de Lusignan, le « méchant » du film de Ridley Scott, *The Kingdom of Heaven*², auquel s'oppose le « bon » Saladin (un incontestable atout pour une approche interculturelle). La 4^e Croisade est l'objet depuis un certain temps d'un traitement particulier: c'est la « fausse » Croisade, déviée de son but par l'avidité des Vénitiens, et débouchant sur une situation inattendue,

2. À propos de ce film, une sorte de transposition au cinéma de la méthodologie des regards croisés, voir le dossier de presse établi par Vito Attolini, www.cinemedioevo.net

1. Eric John Hobsbawm, Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris: Amsterdam, 2006 (1983),

avec la conquête de Constantinople et la fondation de l'Empire latin d'Orient. Les Croisades suivantes connaissent un succès négligeable, au point que même un coup d'œil sur internet laisse une impression déconcertante vu le nombre étonnamment variable du nombre même de ces Croisades en fonction des incertitudes ambiantes, et ce malgré les noms prestigieux qui les illustrent: Frédéric II, Charles I^{er} d'Anjou, saint Louis³.

La tradition didactique affronte aussi des problèmes et des discussions importantes et dignes d'intérêt. Ils tournent autour des motifs, et surtout de la nature du phénomène. Ces Croisades eurent-elles d'abord un aspect économique, religieux, politique, culturel, démographique ou commercial? On analyse souvent les causes de la «faillite croisée»; et une historiographie spontanée des «regards croisés» s'est aussi diffusée à partir de l'enseignement de Francesco Gabrielli, qui en fut l'inventeur *ante litteram*; ainsi, dans les manuels italiens de l'école moyenne et des classes supérieures ne manquent presque jamais des sources musulmanes et la possibilité de comparer en classe la brutalité chrétienne avec la finesse de la civilisation musulmane⁴.

3. Wikipedia évoque neuf croisades; il y en a huit pour cronologia.leonardo.it et d'autres sites: mais elles sont comptées avec la 6^e (?) Croisade de Frédéric II, qui ne devrait logiquement pas être incluse dans la liste puisqu'il a été excommunié. Voir à ce propos Luigi Russo, qui propose une bibliographie et une discussion complète dans «Retimedievali», 2006: http://www.rm.unina.it/reperitorio/rm_russo_le_crociate.html. En ce qui concerne la mauvaise réputation de la Croisade de saint Louis, l'aire francophone fait bien sûr exception.

4. Antonio Brusa, «Afrique, Méditerranée et monde arabe dans l'enseignement de l'histoire antique et médiévale italienne: cartes, images et récit», in Mostafa Hassani Idrissi (coord.), *Horizons universitaires, Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre: L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*, Rabat: Université Mohammed V/Souissi, vol. 3, N° 4, 2007, pp. 99-114. L'analyse la plus précise sur ce thème est actuellement celle de Paola Falteri (éd.), *Interculturalismo e immagine del mondo occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo, I Quaderni di Euridice*, 8, 1993. Un stéréotype inversé d'exaltation acritique, authentique «xénophilie», de la «splendide

Pour conclure, les Croisades sont un phénomène complexe, riche sur les plans de l'historiographie et de la didactique, et qui s'est chargé depuis une quinzaine d'années d'une forte dimension interculturelle, autant par la présence d'élèves musulmans que par un rapport avec l'Islam qui est désormais ressenti comme un thème dominant dans nos sociétés⁵. Pour ces différentes raisons, les Croisades constituent un cas exemplaire de «didactique difficile»⁶. Elles nous posent également un épineux problème de révision historiographique. À partir des recherches désormais canoniques de Paul Alphandéry et Alphonse Dupront sur l'idée de croisade, les études de ces vingt dernières années ont montré qu'il s'agissait d'une «reconstruction historiographique», déjà effectuée au cours du Moyen Âge, souvent à l'abri de ces événements dont nous avons vu qu'ils constituaient le cadre historique et didactique des Croisades⁷. C'est un processus qui est bien

civilisation arabe» a aussi été relevé par Agostino Portera, *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia nei libri di testo della scuola elementare*, Padoue: Cedam, 2000. Pour sa part, Franco Cardini a été obligé de se défendre d'une accusation d'«islamophilie» (*Il Giornale*, 2 novembre 2001, p. 26). Voir le travail de Francesco Gabrieli, le premier à faire lire en Italie les historiens arabes des Croisades, *L'Islam nella storia. Saggi di storico e storiografia musulmana*, Bari: Dedalo, 1989.

5. En ce qui concerne les problèmes liés à l'enseignement historique interculturel, voir Elda Guerra, Ermanno Rosso (éd.), *Quale storia per una società multietnica? Rappresentazioni, timori e aspettative degli studenti italiani e non italiani: un percorso di ricerca*, Bologne/Région Émilie-Romagne, 2005, surtout le chapitre 5, d'Aurora Delmonaco, «I mondi di Clio», pp. 141-161.

6. J'ai proposé ce terme pour désigner ces thèmes de didactique qui présentent aujourd'hui des difficultés particulières et qui, pourtant, se profilent comme les défis que l'enseignant d'histoire devrait savoir affronter. Voir Antonio Brusa, «Le didattiche difficili», in Antonio Brusa *et al.* (éd.), *Un'officina della storia*, Paviè: Unicopoli, 2008.

7. Paul Alphandéry, Alphonse Dupront, *La Chrétienté et l'idée de Croisade*, Paris: Albin Michel, 1954-1959; Christopher Tyerman, *L'Invenzione della crociata*, Turin: Einaudi, 1998. Les sources et les débats récents à ce propos se trouvent dans Gioia Zaganelli, *Crociate. Testi storici e poetici*, Milan: Arnaldo Mondadori, 2004, surtout la préface, pp. 8-11 (voir ci-dessous).

connu des historiens en tant qu'« invention de la tradition » et le fait qu'il ait été diffusé *ab antiquo* ne change rien au problème historique de savoir ce qui est vraiment advenu entre les XI^e et XIII^e siècles. Il ajoute en revanche une tâche supplémentaire au travail didactique autour du dilemme consistant à savoir s'il vaut mieux enseigner « la reconstruction traditionnelle » ou « la version validée par l'historiographie ».

Dans le cas particulier des Croisades, il faut aussi observer que la philologie interfère profondément avec la question interculturelle. Ainsi peut-on de fait enseigner que les Croisades ont été une série d'expéditions prévues pour libérer le Saint-Sépulcre (notion traditionnelle), comme on peut aussi raconter que, dans la série infinie, et souvent sommairement établie, des pèlerinages armés médiévaux, quelques épisodes ont été sciemment « choisis » et « transformés » pour mener en fin de compte à la constitution de l'idée même de croisade (née, comme on le sait bien maintenant, au milieu du XIII^e siècle, à l'époque justement, et paradoxalement, des plus grandes faillites de ces expéditions).

Ce fut un processus de réélaboration continue, fait d'« aide-mémoire » produits au cours du temps⁸, qui prit fin au XIX^e siècle

8. Cette expression pertinente, inventée par Raimondo Cardona, cet excellent paléographe-anthropologue trop tôt disparu, a été appliquée au problème du pèlerinage médiéval par Giuseppe Sergi, « I pellegrinaggi altomedievali e lo spaesamento della comunicazione », in *Comunicare e significare nell'Alto Medioevo*, Settimane di Studio della fondazione Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo, 52, 2005, pp. 1166-1188. Les « aide-mémoire » sont des textes, des légendes, des monuments, des images qui réélaborent le passé, le transforment et le modifient sans cesse. Un passé réélaboré de cette manière devient, paradoxalement, toujours plus riche en détails au fur et à mesure que le temps passe. L'exemple le plus connu est celui de l'itinéraire hiérosolymitain. Si l'on confronte les sources de l'Antiquité tardive (les premières) avec les successives, du Moyen Âge ou encore plus récentes, on a la parfaite image du paradoxe : dans l'Antiquité, les traces de l'histoire du Christ étaient très rares et générales ; puis, petit à petit, au fil du temps, elles sont devenues plus nombreuses et plus précises.

quand fut livrée à l'école et au monde une image ignorée au IX^e siècle, celle d'un chevalier blanc, avec son bouclier à la surface ornée de la croix rouge, combattant un musulman lui-même armé d'un cimenterre (autre invention postérieure). Cette image était en syntonie parfaite avec l'idéologie de la civilisation coloniale, également diffusée dans les écoles, que les Français avaient forgée dans leurs possessions nord-africaines. Dans les écoles maghrébines, égyptiennes, syriennes et arabes, on apprit ainsi que des Croisades s'étaient déroulées au Moyen Âge, ce qui provoqua, par réaction, un renversement du mythe occidental par l'élaboration d'une réponse « anti-Croisades ».

Mais c'est là que la difficulté didactique devient un problème autour duquel des obstacles de toute nature se multiplient : faut-il enseigner le mythe ou le déconstruire ? Enseigner comment l'histoire – science toujours perfectible – a établi que s'étaient déroulés les faits ou expliquer au contraire comment le mythe s'est construit à travers le temps ? La didactique nous oblige à nous confronter à ces problèmes, non seulement aux structures mentales et aux difficultés cognitives des élèves, mais aussi aux fermes convictions des enseignants, partagées tout autant, pour des raisons diverses, par le monde chrétien et occidental que par le monde musulman et sud-oriental. S'il en était besoin, cela nous démontre une fois encore que la dimension interculturelle débouche sur des conflits rudes, sociaux et historiographiques, fort éloignés de l'image de compréhension et de bons sentiments avec laquelle elle s'est diffusée au sein de l'école italienne.

Les obstacles de « technique didactique » ne sont pas les derniers à surgir. En effet, comment présenter aux élèves un événement qui n'en est pas un sans les perdre dans une discussion historiographique dont ils ne

parviendraient sans doute pas à bien en percevoir les enjeux? Comment leur faire comprendre l'importance d'étudier «quelque chose qui n'existe pas» quand le temps manque déjà pour étudier «ce qui est vrai et important»? Et comment se distinguer en même temps de cette mode insupportable qui consiste à vouloir déconstruire tout ce qui a donné lieu à la moindre notoriété, ou à la moindre reconnaissance, de Garibaldi à la Shoah contestée par les négationnistes?

On voit donc que les problèmes sont nombreux et vastes, et qu'il n'est pas possible de prétendre que la proposition didactique qui suit puisse les résoudre tous. Elle est sans doute une réponse partielle, mais elle voudrait inviter les lecteurs et les enseignants à avoir le courage d'affronter en classe les problèmes de cette complexité, qui mélangent l'histoire et l'historiographie, les faits et les interprétations, l'usage des documents et la connaissance objective des faits du passé; et qui relie en fin de compte le passé et le présent dans une violente accolade⁹.

L'atelier sur les Croisades

Première phase:

l'idée de croisade aujourd'hui

Il est d'abord proposé aux élèves une recherche sur internet autour des «images» des Croisades (*Google images*). Les mots clés pour

le faire seront : Croisade, *Crociata*, *Kreuzzuge*, *Cruzada*, *Crusade*, *Crusader*, etc. On ne prend pas en compte ici les images historiques qui se réfèrent aux «Croisades qui s'étudient en histoire».

La quantité d'objets, de livres, d'hommes et de faits de notre monde contemporain auxquels est attribué le nom de «croisade» est toujours surprenante. Ces dernières années, j'ai trouvé par exemple un insecticide indien, une katama japonaise, un aspirateur anglais. Il y a une infinité de jeux et de romans fantastiques qui sont reliés aux Croisades. La politique, bien sûr, n'est pas en reste et en fait un grand usage (George W. Bush en a fait les frais), mais pas seulement dans un sens ironique: il suffit de regarder des images célèbres de Franco et de Hitler, déguisés en Croisés. Il y a aussi des armes, des spectacles, des livres. On définit comme Croisades des batailles dont l'importance est reconnue de tous, contre des maladies ou contre l'analphabétisme; ou dont certains se passeraient volontiers comme pour un régime ou pour légaliser le cannabis.

Une fois mémorisées un bon nombre de ces images, les étudiants peuvent alors les classer. Ils doivent chercher eux-mêmes le critère, ou les critères, leur permettant de le faire. Ils y parviendront plus facilement s'ils sont répartis en petits groupes travaillant chacun sur une partie des images.

Cette activité n'est en réalité utile que pour la phase suivante, raison pour laquelle elle ne devrait pas prendre trop de temps. Elle n'est en effet qu'un prétexte pour inciter les élèves à «conceptualiser» (ils seront amenés à le faire s'ils veulent classer leurs images d'une manière intelligente). Pour rendre la tâche plus vivante, cette consigne peut aussi être suggérée: «Avec les images recueillies, imaginez une exposition sur les Croisades!»

Mais nous arrivons maintenant à l'élément central de cette phase, la construction d'un

9. Cet atelier a été présenté pour la première fois à la Summer School organisée en 1998 par la Municipalité de Mol-fetta et le Département pour la Paix de mon université (Bari) pour des enseignants israéliens, palestiniens et italiens. Marco Cecalupo, mon étudiant à l'époque, devenu enseignant, m'a été d'une aide précieuse pour l'imaginer et le construire. Il a par la suite été longuement expérimenté par le groupe «Historia Ludens» dans des dizaines d'écoles moyennes et supérieures, et publié sous une forme encore différente dans Antonio Brusa, *Il racconto delle grandi trasformazioni*, Milan: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, vol. 1, 2001.

modèle: « Que désigne-t-on par la notion de croisade? » Pour favoriser ce travail de modélisation, je proposerai de partir de trois images fortement évocatrices: Hitler, Franco et l'ex-secrétaire d'État américaine Condoleezza Rice déguisés en Croisés.

Les élèves peuvent travailler individuellement; mais le modèle émerge souvent de façon plus convaincante (et collective), d'après mes observations, à la suite d'une discussion. Une grille de questions/guide peut être utile à l'enseignant pour mener la conversation :

- Quels sont les caractères visibles de la croisade (vêtements, armes, attitudes, etc.)?
- Quels sont les motifs pour lesquels telle ou telle action est définie comme une « croisade »?
- Quelles sont les caractéristiques de l'ennemi contre lequel on lance une croisade?
- Quelles sont les caractéristiques d'une bataille lorsqu'elle est définie comme une croisade?
- Comment une guerre doit-elle finir pour être définie comme une croisade?

D'habitude, en tant qu'adultes, nous aurions plutôt tendance à négliger la première question, comme si nous voulions nous engager d'emblée dans des discussions profondes. Au contraire, le travail sur les images nécessite, si nous voulons vraiment l'utiliser pour une réflexion en profondeur, une prise en compte des détails concrets et visibles. Plus la lecture des images sera analytique, mieux les phases suivantes seront préparées.

Au terme de cette première phase, le groupe se met donc d'accord sur un « modèle des Croisades » (elles sont une guerre « totale »; contre un ennemi qui doit être exterminé; toujours faites pour de bonnes raisons; leurs promoteurs revêtent des habits blancs, avec des croix rouges, si possible avec des armures médiévales, des épées en forme de croix et des boucliers décorés).

Deuxième phase :

la vérification historique

Il est alors proposé aux élèves d'engager une réflexion: la force du terme de « croisade » provient aussi du fait qu'il se réfère à un événement qui a bien eu lieu et qui est très connu. Les Croisades, justement. Il s'agit donc maintenant d'aller vérifier si le modèle dégagé des images d'internet, et donc de l'imagination contemporaine, correspond à l'image historique du phénomène¹⁰.

Pour ce faire, des images « officielles » des Croisades peuvent être utilisées, celles qui sont exposées dans la Salle des Croisades de Versailles¹¹. Trois moments peuvent être mis en évidence: la 1^{re} Croisade, l'épisode de Guy de Lusignan, et la Croisade de saint Louis (on peut évidemment faire d'autres choix). Pour compléter ce petit dossier – quatre ou cinq images suffisent – j'ai ajouté la reproduction d'un tableau de Saed Tashine, datant de 1954, et conservé au Musée national de Damas. Ce sont toutes des images contemporaines, réalisées au XIX^e siècle ou plus tard encore.

L'analyse mettra en évidence les attitudes, la pitié, l'orgueil, l'héroïsme et la férocité des ennemis; mais aussi les vêtements, qui sont vraiment ceux auxquels on s'attendrait pour des Croisés. Il est également à souligner que le tableau de Damas présente le même type de Croisés.

Cette phase peut donc se conclure en mettant en évidence les concordances entre le modèle diffusé par la Vulgate et celui des représentations cultivées.

10. La plupart des images auxquelles il est fait allusion ci-après sont disponibles sur www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/atelier.Croisades-Antonio.Brusa.pdf, consulté en juillet 2009.

11. Pour les images des galeries des Croisades de Versailles, voir www.brown.edu/Courses/HI0110/gallery1.htm, galeries 1 à 5; sur le magnifique site www.histoireimage.org/site/zoom/zoom.php?&d=171&i=632&type_analyse=0&oe_zoom=1085, l'usage public que l'on faisait des images des Croisades à l'époque de Philippe d'Orléans est analysée; consulté en juillet 2009.

Troisième phase: l'histoire à rebours

Le problème qui se pose alors est le suivant: «Voulons-nous savoir si les Croisades étaient vues dans le passé comme elles le sont aujourd'hui?»

Les images que j'ai choisies sont tirées cette fois de miniatures des XIV^e et XV^e siècles figurant Guy de Lusignan et saint Louis. L'événement est immédiatement reconnaissable: ce sont deux seigneurs chrétiens qui sont faits prisonniers par des musulmans. Mais sa représentation est incroyablement différente de celle des XIX^e et XX^e siècles. Il manque les croix, les longues épées, les armures, les cimenterres; les personnages ressemblent à des seigneurs de la Renaissance dans des attitudes cérémoniales. Cela s'explique facilement: au XVI^e siècle, le passé était conçu comme contemporain. Il suffit de penser comment les artistes de ce temps représentaient les épisodes des *Évangiles* ou de l'histoire romaine. La discussion peut donc reprendre sur cette base et mener les élèves à proposer le dilemme suivant: qui voyait le mieux les Croisades comme elles se sont effectivement déroulées, les peintres contemporains ou ceux de la Renaissance?

Les réponses sont récoltées; elles sont souvent hasardeuses, plus ou moins motivées; mais la démarche à rebours se poursuit avec des miniatures médiévales retrouvées dans les œuvres de Guillaume de Tyr et de Matthaëus Parisiensis. La bataille d'Ascalon (moitié du XII^e siècle) peut être la première avec laquelle lancer le défi: qui est le guerrier chrétien et qui est le musulman? Il faut en effet avoir l'œil fin, et être un peu expert, pour reconnaître le souverain occidental puisqu'il ne porte ni croix, ni habits blancs, ni casque, ni cimenterre. C'est une guerre comme il se doit. Avec des morts et des tueries (d'autres miniatures montrant des têtes qui volent depuis des gradins ou au bout de longues piques nous le démontrent sans aucun doute).

Mais cela ne ressemble pas à une guerre idéologique, comme nous le suggéraient les images du XIX^e siècle et l'usage actuel que l'on en fait dans l'espace public. C'est plutôt une guerre parmi toutes les nombreuses guerres combattues à cette époque, non seulement entre chrétiens et musulmans, mais aussi entre membres d'une même religion pas toujours bien disposés à l'égard de la coexistence pacifique.

Quatrième phase:

la reconstruction historique

La lecture, ou l'étude, d'une bonne page d'histoire critique (de Christopher Tjerman ou de Gioia Zaganelli) peut être le point de départ d'une nouvelle discussion avec les élèves, dont l'objectif sera de mieux comprendre comment et pourquoi le Moyen Âge inventa «la Croisade»; c'est-à-dire comment un événement continu et permanent (le pèlerinage armé) se transforma en une expédition projetée pour sauver le Saint-Sépulcre. On notera aussi que, dans la mesure où elles peuvent être considérées comme médiévales, les sources les plus anciennes qui ont été évoquées sont toutes postérieures aux faits qu'elles donnent à voir: en 1096, en réalité, personne ne pensait que le pape avait lancé une croisade, et pas même le pape lui-même, du moment que le terme n'existait pas encore. Personne ne pensa donc sur le moment à immortaliser cet événement dans une miniature ou par la rédaction d'un compte rendu. Ceux dont nous disposons, avec la célèbre formule «Dieu le veut!», sont postérieurs de quelques décennies. Et les images que nous avons analysées ne documentent pas un fait, mais constituent justement l'un de ces fameux «aide-mémoire», conceptualisés par Cardona et Sergi, qui ont contribué à «inventer» cet événement. On fera remarquer en outre que les guerres, toutes les guerres

médiévales (comme en général aussi celles du monde antique) étaient sacrées. Avant de partir massacrer des ennemis, les guerriers recevaient la communion, priaient, chantaient des hymnes sacrés et marchaient fièrement derrière leurs symboles religieux. Non sans raison d'ailleurs dès lors que la gravité de l'acte de tuer autrui nécessitait sans doute d'être muni d'une bonne autorisation pour le faire (et ici, la comparaison avec la modernité ne semble pas jouer en notre faveur).

Une fois la lecture et la discussion terminées, nous pouvons repasser aux élèves le « film des images » de la croisade, mais cette fois dans le sens chronologique, en le leur commentant; en cherchant à raconter comment s'est transformé le concept de pèlerinage armé au cours des siècles; et même, pourquoi pas, en discutant avec eux des

problèmes que nous pose aujourd'hui le fait que certains ont aussi cherché à bannir les Croisades au cours du Moyen Âge.

Tout cela sera bien sûr suivi d'une évaluation, comme il se doit pour tout travail sérieusement mené.

Des matériaux pour la discussion

Une chronologie des Croisades

La chronologie qui suit propose une liste d'un bon nombre des faits de guerre qui peuvent être classés sous l'appellation de « Croisades ». S'y ajoutent également les pèlerinages (constants et envahissants) pour montrer de quelle manière le phénomène peut se révéler à la fois permanent et difficile à saisir¹².

Espagne 1085	Reconquête de Tolède
Espagne 1094	Reconquête de Valence
Palestine 1095-6	Croisade des gueux
Allemagne/Hongrie 1096	Croisade des Allemands (Volkmar, Gottschalk, Emich de Leiningen)
Palestine 1096/99	1 ^{re} Croisade (Godefroy, Boemond, Baudoin de Boulogne, Robert d'Hauteville)
Palestine 1100/01	Croisade des Lombards (Raymond de Toulouse, Guillaume de Nevers, Guillaume de Poitiers)
Espagne 1118	Reconquête de Saragosse
Espagne 1147	Reconquête de Lisbonne
Baltique 1147	1 ^{re} Croisade contre les païens
Palestine 1147/1149	2 ^e Croisade: Corrade III, Louis VII
Baltique 1171	2 ^e Croisade contre les païens
Palestine 1189/91	3 ^e Croisade: Frédéric Barberousse, Richard Cœur de Lion, Philippe Auguste
Palestine 1197	Croisade « interrompue »: Henri VI
Baltique 1198	3 ^e Croisade contre les païens
Bizance 1202/4	4 ^e Croisade: Boniface de Monferrat, Baudoin de Flandre, Philippe de Souabe
Languedoc 1209/13	Croisade contre les Albigeois
France/Allemagne/Italie 1212	Croisade des enfants
Espagne 1212	Bataille de las Navas
Baltique 1217	4 ^e Croisade contre les païens
Égypte 1217/21	4 ^e Croisade: Andreas de Hongrie, Léopold d'Autriche
Languedoc 1226/9	Croisade contre les Albigeois
Palestine 1228/9	4 ^e Croisade: Frédéric II
Baltique 1230	5 ^e Croisade contre les païens
Espagne 1236	Reconquête de Cordoue
Espagne 1238	2 ^e reconquête de Valence

12. Cette chronologie est une réélaboration de ma part de celle qui est proposée par Paolo Concetti, in Scipione

Guarracino, Alberto De Bernardi, *L'Operazione Storica*, vol. I, Milan: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1987.

Russie 1240
Languedoc 1243/4
Espagne 1248
Baltique 1249
Égypte 1249/54
France 1251
Baltique 1260/83
Tunisie 1270
Baltique 1283

Croisade contre les Russes de Novgorod
Croisade contre les Albigeois (Montségur)
Reconquête de Séville
6^e Croisade contre les païens
7^e Croisade: Louis IX
Croisade des pasteurs
7^e Croisade contre les païens
8^e Croisade: Louis IX
8^e Croisade contre les païens

Le point de vue de l'historienne

Voici une réévaluation des Croisades extraite d'un ouvrage récent introduit et commenté par l'historienne Gioia Zaganelli (*Crociate. Testi storici e poetici*, Milan: Arnoldo Mondadori, 2004, pp. 8-11):

«L'histoire du moyen âge n'offre pas de plus important spectacle que les guerres entreprises pour la conquête de la Terre-Sainte. Quel tableau, en effet, que celui des peuples de l'Asie et de l'Europe armés les uns contre les autres, de deux religions s'attaquant réciproquement et se disputant l'empire du monde; après avoir été menacé plusieurs fois par les Musulmans, longtemps en butte à leurs invasions, l'Occident se réveille, et semble, selon l'expression si souvent répétée d'un historien grec, s'arracher de ses fondements pour se précipiter sur l'Asie. Tous les peuples abandonnent leurs intérêts, leurs rivalités, et ne voyent plus sur la terre qu'une seule contrée digne de l'ambition des conquérans. On croirait qu'il n'y a plus dans l'univers d'autre ville que Jérusalem, d'autre terre habitable que celle qui renferme le tombeau de Jésus-Christ.»¹³

«Au début du XIX^e siècle, c'est ainsi que Michaud ouvrait sa grande relecture ro-

mantique des Croisades, par une célébration d'une religiosité profonde et archaïque d'une époque de héros réunis par un idéal commun, d'un printemps de l'Occident chrétien lancé à la conquête du monde. Peu de décennies auparavant, cette même aventure avait été lue par les plumes plus aigres de l'Illuminisme qui voyaient dans la Croisade le produit d'un âge imprégné de fanatisme et de folie, une offense portée au cœur de la Raison illuminée et de la Tolérance.

«On traita long temp les déclamations de ces bonnes gens avec l'indifférence qu'elles méritoient, écrivit Diderot dans la notice «Croisades» de *L'Encyclopédie*, & l'on étoit bien éloigné de croire qu'il viendra jamais des tems de ténèbres assez profondes, et d'un étourdissement assez grand dans les peuples & dans les souverains sur leurs vrais intérêts, pour entraîner une partie du monde dans une malheureuse petite contrée, afin d'en égorgger les habitans, & de s'emparer d'une pointe de rocher qui ne valoit pas une goutte de sang, qu'ils pouvoient vénérer en esprit de loin comme de prés, & dont la possession étoit si étrangere à l'honneur de la religion. Cependant ce tems arriva & le vertige passa de la tête échauffée d'un pèlerin, dans celle d'un pontife ambitieux de politique & de celle-ci dans toutes les autres. [...] Les laïc chargés de crimes crurent qu'ils s'en lavoieraient en se baignant dans le sans infidèle; ceux

13. Premier paragraphe de *l'Histoire des Croisades*, de Joseph-François Michaud, Paris, 1808.

que leur état obligeoit par devoir à les désabuser de cette erreur, les y confirmoient, les uns par imbécilité & faux zele, les autres par une politique intéressée.»¹⁴

Il est difficile d'imaginer deux interprétations d'un même fait plus distantes l'une de l'autre tout en partageant la même manière d'utiliser le passé en fonction des préoccupations et des valeurs de la culture qui les a formulées. Il est tout autant difficile d'imaginer que deux interprétations aussi profondément liées à leur temps puissent se prolonger dans la longue durée. Et pourtant, au moins dans leurs aspects macroscopiques, elles orientent encore aujourd'hui les lieux communs sur ce grand mouvement populaire qu'a été le mouvement croisé, parmi d'autres choses, et au moins en son début. [...] Les Croisades appartiennent de fait à la

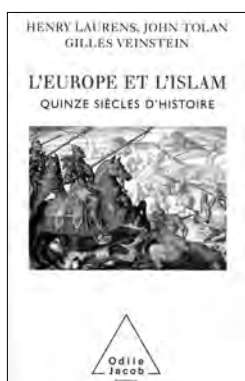
mémoire du monde occidental comme un moment fondamental, et l'un des plus encombrants, de son histoire. Mais comme cela arrive souvent avec ce qui appartient au savoir partagé, elles représentent aussi l'un des moments qui est peut-être le moins connu, et pas seulement pour sa trame épisodique. Pour ceux qui les ont réalisées et vécues, elles ont été tout autre chose qu'une épopée grandiose de l'Occident chrétien contre l'Orient islamique, ou qu'une aventure marquée par l'ignorance et le fanatisme. Surtout, elles ne sont pas une aventure qui peut être réduite à une seule étiquette, valable pour les quelque 200 ans pendant lesquels l'Occident a entretenu des rapports militaires, commerciaux et politiques avec l'Orient dans ce mouchoir de poche territorial où le tombeau du Christ l'avait attiré et le maintenait.»¹⁵ ♦

Traduction : Charles Heimberg

14. *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, t. 4, pp. 501-502 (« Croisades »), Paris : 1754.

15. Le mot « Croisade » est tardif et n'a pas été utilisé avant la moitié du XIII^e siècle. Avant cette date, l'expédition que nous désignons par ce terme était appelée le pèlerinage, la route ou la procession, des mots qui désignaient à l'époque aussi bien une expédition guerrière qu'un pèlerinage. Les Croisés, quant à eux, étaient appelés « Hierosolymitani », c'est-à-dire les pèlerins allant à Jérusalem. Ou les pèlerins « milites Christi », ou parfois, les « Crucisignati », terme qui désignait ceux qui, ayant fait le vœu de partir pour la Terre sainte, se cousaient une croix d'étoffe sur l'épaule, la poitrine ou le sac de pèlerin.

Une conférence de Bouda Etemad et un ouvrage collectif contre le « choc des civilisations »*



Dans une conférence prononcée à Yverdon le 15 mai 2009, sur le thème « Orient-Occident: quatorze siècles d'interactions loin du piège du « choc des civilisations », Bouda Etemad a proposé une très utile synthèse de cette question qu'il a fondée sur un fort bel ouvrage collectif récemment paru. Parcourant la longue durée des rapports entre Europe et Islam, il est dû à trois spécialistes d'époques et d'espaces différents, John Tolan pour le Moyen Âge, Gilles Veinstein pour l'Europe et le Grand Turc, ainsi qu'Henry Laurens pour l'impérialisme européen et les transformations modernes et contemporaines

* *L'Europe et l'Islam. Quinze siècles d'histoire*, Henry Laurens, John Tolan, Gilles Veinstein, Paris: Odile Jacob, 2009, 482 pages.

du monde musulman. Les relations entre l'Europe et le monde musulman, dont on sait combien elles sont au cœur de l'actualité, constituent bien évidemment un enjeu pour l'avenir, mais font aussi l'objet de représentations réductrices.

« C'est l'histoire de ces relations riches et complexes qu'aborde ce livre, qui débute dans les années 630, lorsque des armées de Constantinople et de Médine se disputent le contrôle de la Syrie-Palestine. Depuis, pendant près de quinze siècles, les contacts ont été continus et des plus variés: guerres, conquêtes, reconquêtes, diplomatie, alliances, commerce, mariages, traites d'esclaves, traductions, transferts de technologie, imitations sur le plan artistique et culturel. Loin d'être des curiosités marginales dans l'histoire des peuples européens et musulmans, ces contacts les ont profondément marqués. » (p. 9)

Le concept de « choc des civilisations », cher au politologue américain Samuel Huntington, néglige l'importance des contacts entre ces civilisations en les qualifiant d'intermittents. Sa vision charrie un double piège: celui d'une part de ne considérer qu'un nombre restreint de

civilisations dans l'histoire humaine; celui d'autre part, et surtout, d'appréhender ces civilisations comme des blocs se heurtant les uns aux autres.

Or, nous disent les auteurs de *L'Europe et l'Islam*, «chez les auteurs arabes, l'Europe (*arufâ*), terme hérité de la tradition grecque, est [...] présentée comme une des parties du monde. Mais elle joue un rôle minime, puisqu'en général les géographes arabes rejettent la division en continents pour un autre schéma, également d'origine grecque: ils partagent le monde en climats [et] considèrent donc l'Europe non pas comme une unité, mais comme des pays (*balad*) bien distincts; ceux des *Rûm* (Byzantins), des *Ifranj* (Francs), des Slaves, etc.; c'est-à-dire qu'ils reconnaissent dans ces pays une pluralité et une diversité, plutôt qu'une «civilisation» rivale.» (p. 8)

Mais «qu'en est-il du monde musulman? On peut l'assimiler au terme, répandu chez les auteurs arabes, de *dâr al-Islâm*, littéralement «maison de l'islam»: l'ensemble des territoires où l'islam est la religion dominante; à ne pas confondre avec l'*umma*, l'ensemble des croyants musulmans. Le *dâr al-Islâm* ne contient pas uniquement des musulmans: y résident aussi des *dhimmis*, minorités «protégées» (juifs, chrétiens, mazdéens). L'*umma*, quant à elle, compte des musulmans qui vivent à l'extérieur du *dâr al-Islâm*: captifs ou minorités vivant dans des pays conquis par des non-musulmans, commerçants dans l'océan Indien ou dans l'Afrique subsaharienne, ou (à l'époque contemporaine) immigrés en Europe ou en Amérique.» (pp. 8-9)

De leur côté, les auteurs européens ont mis longtemps à désigner le monde musulman que le terme «Sarrasin» leur avait d'abord servi à identifier sans distinctions particulières.

Mais la grande diversité des terres et des peuples de la «maison de l'islam» a suscité aussi des visions plus nuancées. Ainsi, nous n'aurions pas affaire à deux civilisations rivales, mais plutôt à «deux branches d'une même civilisation «islamo-chrétienne», dont les racines s'enfoncent profondément dans un héritage religieux, culturel et intellectuel commun: la civilisation méditerranéenne et proche-orientale antique, la révélation biblique, la science et la philosophie grecques et hellénistiques». En outre, «cet héritage commun se serait renforcé pendant quinze siècles, grâce aux échanges ininterrompus de denrées, de personnes, d'idées» (p. 10).

Les confrontations médiévales entre Chrétienté et Islam sont a priori bien connues; mais on ferait bien de réévaluer leur signification réelle, notamment parce que leur caractère d'abord religieux a souvent été réinventé après coup. Il est également bien connu, mais parfois pas assez reconnu, que les minorités religieuses – juives, chrétiennes et musulmanes – ont constamment joué un rôle fondamental dans la transmission des savoirs et des cultures, ainsi que dans le commerce des biens. Cette dimension d'échange se retrouve largement dans un «curieux témoignage» mentionné par John Toland et dont Bouda Etemad s'est fait l'écho:

«Quand Christophe Colomb part de Cadix lors de son premier voyage transatlantique en 1492, il amène avec lui Luis de Torres, juif fraîchement converti au christianisme pour éviter l'expulsion. Colomb comptait arriver à la cour du Grand Khan de Chine et savait que personne n'y parlerait le latin ni encore moins le castillan. D'où la nécessité d'avoir avec soi un interprète qui parle la langue internationale du commerce et de l'érudition: l'arabe. Médusés, les habitants de l'île de San Salvador qui virent arriver les

trois caravelles espagnoles en octobre 1492 eurent droit à un discours en arabe, de Luis de Torres. Les premières paroles prononcées par un Européen à des Américains le furent dans la langue du Coran. » (p. 113)

Les relations entre Chrétienté et Islam ne vont toutefois pas s'estomper avec cette nouvelle configuration du monde. Au début du XVIII^e siècle, les trois grands Empires musulmans, l'Ottoman, le Persan et le Moghol des Indes font encore et toujours contrepoids aux puissances européennes. Toutefois, ce n'est pas sur le plan militaire, mais plutôt au niveau du développement industriel qu'un écart significatif se creuse finalement entre les deux mondes, dont les causes et les remèdes font débat, notamment dans les contextes colonial et post-colonial.

Au cours de sa présentation, Bouda Etemad a souligné que, dès le XVIII^e siècle, on entrait pourtant dans une longue phase de progrès. Par exemple au début du XIX^e siècle, c'est le cas de l'Égypte dirigée par l'Albanais Mohammad Ali, même si elle se trouve au sein de l'Empire ottoman. Ce réformateur avait envoyé la première mission estudiantine égyptienne en France; mission qui a eu son imam en la personne de Rif'at at-Tahtawi, qui a rédigé, dès son retour en Égypte en 1831, une sorte de tableau de la France. Dans les premières pages du livre, il cherche à définir en arabe le concept de civilisation et choisit pour cela le terme de *tamaddun*. Ce terme arabe renvoie à l'idée de sédentarité et d'urbanité. Pour Tahtawi, la civilisation, c'est l'union de la raison humaine, qui produit les sciences et les techniques, et de la révélation divine, qui fixe les règles de la vie en société. Il forge ainsi le concept de civilisation islamique qui sera celui des réformateurs postérieurs de l'islam.

De son côté, l'orientalisme apparaît de la part des Européens comme une archaïsation

des peuples dominés. Les orientalistes vont ainsi regarder ce monde exotique comme ce qui n'a pas encore disparu. C'est la raison pour laquelle dans le monde dominé, chacun doit rester à sa place. Le maître doit être juste, mais l'indigène doit rester ce qu'il est; une vision de la société qui ne survivra pas à la révolution industrielle.

Dans le monde musulman, deux grands courants de réformateurs, les uns libéraux, les autres religieux, se sont alors opposés aux réformateurs autoritaires. Les premiers ont fait porter la responsabilité des problèmes à l'absence de représentation politique. Mais dès la moitié du XIX^e siècle s'est posé aussi le problème de l'écart de développement et de la montée de la domination européenne. Cette situation a favorisé le retour de la religion comme arme de transformation sociale et de résistance. C'est une perspective qui a permis en particulier d'éviter le recours à l'État. Un nouveau nationalisme islamique a ainsi été inventé.

La domination occidentale après la guerre de 1939-1945 n'est pas seulement militaire; c'est une agression culturelle à laquelle l'islamisme se voudrait une réponse en disqualifiant le nationalisme modernisateur (défini comme un instrument de l'occidentalisation). L'islam est ainsi défini comme une essence inaltérable. Les Européens le ressentent pour leur part comme un retour du religieux, observable un peu partout ailleurs. Cela leur fait certes peur; mais quand il s'est agi d'Afghans contre les Soviétiques, on les a présentés comme des libérateurs.

L'Europe est désormais devenue un organisme sécuritaire, conservateur, d'autant plus que son extension rapproche ses frontières du monde musulman alors qu'un nouveau phénomène migratoire se profile à ses frontières. Les puissances européennes entretiennent ainsi des relations particulièrement conservatrices avec les pays musulmans.

L'ouvrage de Laurens, Tolan et Veinstein décrit avec précision les grandes phases de ces rapports tumultueux entre l'Europe et l'Islam, mais sans jamais renoncer à la complexité des faits et de la configuration des acteurs. Avec cette perspective de longue durée, malgré toutes les violences et malgré toutes les confrontations qu'elle donne à voir, l'histoire qui nous est restituée est une histoire au cours de laquelle les enchevêtrements et les échanges prennent de fait le dessus sur les séparations.

« En produisant l'universel, nous dit pour conclure Henry Laurens, l'Europe s'est elle-même universalisée. Sa culture matérielle s'est profondément imprégnée de tous les apports du monde comme le montre sa cuisine quotidienne où l'on retrouve des apports de l'ensemble du monde. Ses arts sont incompréhensibles sans les références aux autres cultures. Sa littérature est devenue universelle dès la traduction des *Mille et une nuits*, au début du XVIII^e siècle. Sa composition humaine s'est modifiée et sa constitution religieuse

transformée. Définir une identité européenne qui ne prendrait pas en compte la multiplicité de ses composantes serait aussi vain que de définir une personnalité musulmane fermée au reste du monde. Le piège de l'authenticité excluant l'autre comme étranger est probablement le danger le plus répandu dans l'ensemble du monde.

» Le fait de l'histoire est qu'il existe dans toute personnalité européenne d'aujourd'hui une part de musulman comme il existe dans tout musulman une part d'Europe. La violence que l'on croit exercer sur l'autre rejeté est d'abord une violence que l'on exerce contre soi-même. C'est en s'interrogeant sur ses intériorités partagées que l'on arrivera à un véritable dialogue des cultures... » (p. 424)

C'est décidément un bien beau livre qu'il est crucial de parcourir afin de pouvoir mieux résister à un air du temps des plus préoccupants! ♦

Charles Heimberg
(Université de Genève)

Le cartable de Clio

Actualité de l'histoire

Une journée Louis Barthas à Genève, 8 janvier 2009

Rémy Cazals (Université de Toulouse)

Lorsque Charles Heimberg m'a invité à animer une journée entière autour du personnage de Louis Barthas, je n'ai été ni surpris ni en manque de matière. Certes, le tonnelier du Minervois n'est pas un intellectuel connu. Son livre, faisant le récit de sa guerre de 1914 à 1918, révèle cependant un talent naturel d'écrivain : *Les Carnets de guerre de Louis Barthas, tonnelier, 1914-1918*, Paris : Maspero, 1978 [édition de poche, Paris : La Découverte, 1997, puis 2003, avec une postface nouvelle]. Combattant des tranchées, les pieds dans la boue, il est capable de réflexion pertinente sur l'armée, sur la guerre et sur la société. Lorsque la première édition est sortie en 1978, la presse et le public, de nombreux historiens et les survivants du grand massacre, lui firent un excellent accueil, car on disposait alors de très peu de témoignages de simples soldats ou caporaux, travailleurs manuels dans la vie civile. Le livre allait à l'encontre des positions héroïques et superpatriotiques fixées de manière caricaturale par le bourrage de crâne contemporain de la guerre, et de manière plus insidieuse par des constructions intellectuelles peu soucieuses d'aller voir à la base ce qui s'était passé et ce que les combattants avaient pensé.

Un autre apport du livre de Barthas a été de lancer la recherche de textes inédits d'origine populaire, carnets de guerre et correspondances. Si bien qu'on peut actuellement nourrir une étude du témoignage débutée par l'important ouvrage de Jean Norton Cru de 1930 (voir bibliographie). Ayant largement participé à l'édition de ce type de textes et à la réflexion sur le témoignage combattant de 1914-1918, j'avais assez à dire pour une journée entière. D'autre part, membre fondateur du CRID 1914-1918 (Collectif de Recherche internationale et de débat sur l'histoire de la Première Guerre mondiale), je pouvais aussi exposer les directions historiographiques nouvelles de ce groupe de chercheurs.

Ce qui suit est présenté sous la forme d'un dossier reprenant les grandes lignes de mon apport du 8 janvier, et engageant ceux qui veulent aller plus loin à des lectures complémentaires.

Pièce 1. Carnet de voyage

- 7 janvier. Départ de Toulouse à 7h42; arrivée à Genève à 14h57. Visite de la ville. À 19 heures, au Théâtre Saint-Gervais, vernissage de l'exposition *Sireli Yeghpays*



Louis Barthas.

– *Mon cher frère – Les Arméniens dans l'Empire ottoman il y a 100 ans*, réalisée à partir de cartes postales anciennes, et montée d'abord à Istanbul. J'achète le très beau livre *Armenians in Turkey 100 Years ago*, préparé par Osman Köker, livre disponible en anglais, allemand et turc, qui reproduit 792 documents originaux, principalement des cartes postales dont la plupart sont légendées en français, signe de la grande influence internationale de cette langue à cette époque¹.

• 8 janvier. Journée de formation continue d'enseignants en histoire du canton de Genève. J'interviens sur « Une démarche d'archéologue: l'historien et les témoignages écrits de 14-18 » (voir Pièce 2) et sur « Comment connaître l'homme Louis Barthas? » (Pièce 3). Des textes de Louis Barthas sont lus et commentés (Pièces 4, 5 et 6), point de départ d'une discussion générale animée. Si bien que je n'ai pas le

temps de présenter une troisième communication comparative franco-allemande sur « Deux fantassins de la Grande Guerre: Louis Barthas et Dominik Richert »².

Le soir, au Théâtre Saint-Gervais, lecture d'extraits des *Carnets de guerre de Louis Barthas* par Philippe Macasdar, suivie d'une nouvelle discussion. Une personne de l'assistance me confie la transcription qu'elle a faite de lettres familiales de 1914-1918. C'est un document très intéressant qui aurait pu être utilisé au cours de la journée si je l'avais connu plus tôt. L'un des combattants (français), Charles Patard, fait de fréquentes références à Jaurès dans ses lettres: « J'avais dit à ma femme ma préférence, si cela avait été un petit garçon, je l'aurais appelé Jean en souvenir de Jean Jaurès, car si nous avions eu beaucoup d'hommes comme lui, je ne serais pas où je suis; comme c'est une petite fille, elle s'appelle Jeanne! » (19 avril 1915). Et encore (10 novembre 1915): « Elle [la guerre] est le résultat de la politique revancharde, haineuse qu'avait si bien dénoncée le grand Jaurès, qu'en voulant exterminer les autres, nous nous exterminons, que la plus belle jeunesse ouvrière et laborieuse tombe chaque jour. » Dans la même famille Patard s'opposent Charles, anticlérical, et sa sœur Alphonsine, devenue religieuse de Notre Dame de la Providence. Alphonsine ne cesse de recommander à ses frères de faire prières et pèlerinages, d'éviter les mauvaises lectures et de penser à une mort chrétienne. Charles, de son côté, pense qu'il y a « dans l'ombre » un parti qui « présume que cette guerre fera une France catholique, que de beaux jours religieux s'annoncent » (juin 1915). Un détail de forme: j'ai pu signaler à la personne qui m'a confié ces documents une évidente

1. J'ai donné un compte rendu de ce livre dans la revue *Diasporas, Histoire et sociétés*, N° 13, 2009, pp. 187-189.

2. On peut en lire le texte rédigé sur le site <http://dominique.richert.free.fr>

erreur de transcription, erreur fréquente que j'avais indiquée dans mon intervention de la matinée. Bien sûr, lorsque le texte de Charles Patard en date du 28 janvier 1915 est ainsi transcrit: «quelques tanks allemands font leur apparition et par prudence tout le monde se rentre», on n'a même pas besoin de consulter l'original pour savoir qu'il y a eu une mauvaise lecture du mot «*taube*» (type d'avion allemand).

• 9 janvier. Matin, visite de l'exposition *Akhénaton et Néfertiti, Soleil et ombres des pharaons*, au Musée d'art et d'histoire de Genève. C'est l'intérêt pour l'Égypte ancienne qui m'a conduit là, mais la visite de l'exposition, puis la lecture du très beau catalogue m'ont rappelé que, dans l'archéologie moderne, comme dans le travail sur les témoignages de combattants, l'objet prend tout son intérêt si on n'a pas détruit son contexte. Les objets découverts par les archéologues dans telle maison ou tel palais de la capitale du pharaon de la 18^e dynastie apportent plus à la science que les têtes de statues pillées par ou pour les collectionneurs du passé, qui ne sont mentionnées que «de provenance inconnue». Encore un détail: l'œuvre portant le N° 64 de l'exposition, un fragment de fresque découvert sur le site d'Amarna, a connu une «dérestauration»: «Ce panneau a fait l'objet d'une restauration indispensable, effectuée particulièrement pour cette exposition; la surface a été stabilisée et d'anciennes restaurations fallacieuses supprimées.»³

Départ de Genève à 13 h 58; arrivée à Toulouse à 21 h 18.

3. *Akhénaton et Néfertiti, Soleil et ombres des pharaons*, Milan: Silvana Editoriale, et Genève: Musée d'art et d'histoire, 2008, 292 p. [p. 203].

Pièce 2. Une démarche d'archéologue: l'historien et les témoignages écrits de 1914-1918

L'objet dans son contexte

1. Un témoignage écrit est d'abord un objet qui se présente sous des aspects divers (carnet brut, rédigé, recopié, liasse de lettres...)
2. C'est un objet qu'il faut replacer dans son contexte, comme le fait l'archéologie moderne. On a besoin de connaître l'auteur (âge, milieu social, études, engagement politique, arme dans laquelle il sert, grade, secteur où il se trouve, durée de l'expérience...); le destinataire dans le cas des correspondances (on n'écrit pas les mêmes choses à sa mère ou à son cousin; on écrit parfois à son ancien instituteur ce que celui-ci a envie de lire); le contexte de l'écriture (il faut regarder avec prudence les textes destinés à l'édition).
3. Texte et contexte sont parfois perturbés: cas des constructions littéraires (Barbusse, Dorgelès); coupures effectuées par la censure; erreurs de transcription (exemple fréquent: lire «tank» alors qu'il s'agit de «*taube*»).

L'apport à la connaissance historique

1. L'apport direct de chaque témoignage apparaît dans un index des thèmes; c'est ce qui a été fait, par exemple, pour le livre de Rémy Cazals et André Loez, *Dans les tranchées de 1914-18*, Pau: Éditions Cairn, 2008, avec plus de 150 témoignages de combattants, en grande partie inédits.
2. Confrontations et croisements sont nécessaires: par exemple confronter le texte des *Carnets de guerre de Louis Barthas* aux documents officiels que sont les *JMO (Journaux de Marches et Opérations)* des régiments; aux photos du capitaine Hudelle; aux autres

témoignages de combattants de la même unité ou dans des situations proches. Intérêt des confrontations des deux côtés du no man's land: Louis Barthas et Dominik Richert; cas des prisonniers, Hans Rodewald, prisonnier en France, Antoine Bieisse et Fernand Tailhades, prisonniers en Allemagne.

3. Les écrits des combattants sont une source indispensable pour ne pas lancer de théories aventureuses. Par exemple: il ne faut pas *affirmer* que les fraternisations ont été rares, il faut aller en *chercher les traces* là où elles sont, c'est-à-dire dans les carnets et les lettres des combattants des premières lignes. On ne peut pas tirer de conclusion sur un supposé désir des prisonniers de guerre de revenir au combat à la seule lecture des lettres de Charles de Gaulle.

La publication

1. On a connu trois périodes de forte publication de témoignages de combattants: 1916-1920; autour de 1930; et depuis 1998, mais l'édition des *Carnets* de Barthas avait lancé un mouvement général de recherche de textes d'origine populaire. Internet permet aujourd'hui à des arrière-petits-enfants de mettre en ligne le témoignage de l'aïeul.

2. La sélection des œuvres à publier. Comme, dans un musée, on n'expose pas tous les objets découverts par les archéologues, il n'est pas possible de faire un livre avec chaque témoignage. Beaucoup d'hommes sans bagage scolaire n'ont pas su traduire en mots leur expérience de façon à intéresser un lecteur. Il y a aussi le cas des mobilisés qui n'ont pas vraiment fait la guerre, ou à peine, et dont le carnet ou les lettres n'ont pas d'intérêt en dehors de leur famille (voir en bibliographie les cas de Blayac, Faget). Or, ces textes existent aussi, et l'historien doit en tenir compte pour une histoire complète des hommes de 1914-1918. L'historien doit, en quelque sorte,

aller chercher des informations « dans les réserves des musées ».

3. Éclairages, restaurations, « dérestaurations ». Bien sûr, il faut respecter chaque texte. Mais l'éditeur doit-il « respecter » les rares fautes d'orthographe du tonnelier Barthas, alors qu'il corrige les nombreuses fautes du député Abel Ferry? Quand le niveau d'orthographe diffère sensiblement entre les membres d'une même famille, Papillon par exemple, il convient de le faire apparaître. Voici un exemple de restauration fallacieuse: la transcription du carnet de l'adjudant Pierre Bellet par son petit-fils portait: « le lieutenant Ferrier a été blessé assez grièvement »; or, la phrase originale était: « le lieutenant Ferrier a reçu la bonne blessure ». Ici, la restauration a changé le sens du texte; une « dérestauration » est nécessaire.

Conclusion: certains historiens ont crié à la « dictature du témoignage ». C'est parce que les témoignages viennent infirmer leurs théories sur le « consentement » des soldats à la guerre. Il n'y a pas de risque de dictature du témoignage si on ne retient pas seulement les textes d'intellectuels, officiers, ecclésiastiques, si l'on cherche l'écriture populaire, et surtout, si on replace chacun dans son contexte. Dans ce cas, les témoignages ne s'annulent pas (Robert Hertz et Louis Barthas par exemple), mais ils correspondent à des situations différentes qui doivent toutes être prises en compte pour une histoire de la période⁴.

Pièce 3. Comment connaître l'homme Louis Barthas?

« Connaissez-vous un ouvrage sur la vie de Louis Barthas? », demandait un lecteur de la

4. Le texte rédigé de cette communication paraît dans le livre collectif *Quelle archéologie pour les traces de la Grande Guerre?* Actes du colloque de Suippes et Arras (27-29 septembre 2007), *Bulletin de la Société archéologique champenoise*, t. 102, 2009.

première édition des *Carnets*, qui voulait en savoir plus. Le seul ouvrage est celui qu'il a écrit lui-même sur ses quatre ans de guerre. C'est de là qu'on peut tirer les éléments présentés dans les deux premières parties de cet exposé, l'apport de documents nouveaux constituant la troisième.

Une culture familiale et scolaire (école primaire) renforcée et intériorisée

1. Une bonne connaissance de l'histoire: comparaison des batailles du passé à celles auxquelles il participe; importance de la Révolution française; allusions à l'histoire des années 1900...
2. Des références en littérature: Anatole France, Victor Hugo, mais aussi Goethe, Courteline, M^{me} de Sévigné...
3. Les références chrétiennes de son enfance ne sont pas oubliées.

Un travailleur manuel conscient

1. Un artisan socialiste qui, pendant la guerre, poursuit sa réflexion sur la société.
2. Comprendre la guerre? Il a l'expérience de longs séjours dans les tranchées; il sait décrire les bombardements, les attaques, la mort, la survie dans des conditions inhumaines; mais il est aussi capable de s'élever à la compréhension fine de phénomènes comme les mutineries, de ce qui les a amenées, à la différence d'explications simplistes et fausses données par certains généraux.

De nouveaux documents

1. Une anecdote familiale, rapportée dans la postface à l'édition de poche: pour lui, Thiers n'était pas «le libérateur du territoire» mais «le bourreau de la Commune, l'assassin de la classe ouvrière».

2. Les photos du capitaine Hudelle illustrent les textes du caporal Barthas, et réciproquement, en particulier une soixantaine de clichés pris en Artois, du côté de Vermelles et Annequin, dans La Cuvette où l'on dit la messe et où l'on fait du sport, à 120 mètres des lignes allemandes.

3. Des lettres de réclamation contre la mauvaise qualité du pain, de recommandation pour les jeunes orphelins de son escouade, adressées en particulier au ministre Marcel Sembat et trouvées dans les archives de celui-ci.

4. Les contacts avec le député Brizon, socialiste qui refusa en 1916 de voter les crédits de guerre. Dans les papiers Brizon, on a trouvé une lettre écrite et signée par Louis Barthas (alors que beaucoup d'autres sont anonymes). Elle prouve que le tonnelier n'avait pas abandonné ses idées pacifistes.

Conclusion: On n'écrira vraisemblablement jamais une «*Vie de Louis Barthas*». Mais son livre nous le rend très familier. Des sources nouvelles apportent (et apporteront sans doute, à l'occasion de la consultation d'archives diverses) quelques éclairages. Elles permettent aussi les confrontations et les croisements dont il a été question plus haut.

Pièce 4. Extraits: une fraternisation (Artois, décembre 1915)

«Une nuit cependant qu'il pleuvait à torrents l'eau envahit l'abri et descendit en cascade les marches des deux escaliers. Il fallut que sous l'averse quelques hommes se dévouassent pour aller établir un barrage que l'eau creva à trois ou quatre reprises et le restant de la nuit se passa à lutter contre l'inondation.
» Le lendemain 10 décembre en maints endroits de la première ligne les soldats durent sortir des tranchées pour ne pas s'y noyer; les Allemands furent contraints d'en

faire de même et l'on eut alors ce singulier spectacle: deux armées ennemies face à face sans se tirer un coup de fusil.

» La même communauté de souffrances rapproche les cœurs, fait fondre les haines, naître la sympathie entre gens indifférents et même adversaires. Ceux qui nient cela n'entendent rien à la psychologie humaine.

» Français et Allemands se regardèrent, virent qu'ils étaient des hommes tous pareils. Ils se sourirent, des propos s'échangèrent, des mains se tendirent et s'étreignirent, on se partagea le tabac, un quart de jus ou de pinard.

» Ah! si l'on avait parlé la même langue!

» Un jour un grand diable d'Allemand monta sur un monticule et fit un discours dont les Allemands seuls saisirent les paroles mais dont tout le monde comprit le sens, car il brisa sur un tronc d'arbre son fusil en deux tronçons dans un geste de colère. Des applaudissements éclatèrent de part et d'autre et *L'Internationale* retentit.

» Ah! que n'étiez-vous là, rois déments, généraux sanguinaires, ministres jusqu'aboutistes, journalistes hurleurs de mort, patriotards de l'arrière, pour contempler ce sublime spectacle!

» Mais il ne suffisait pas que les soldats refusassent de se battre, il fallait qu'ils se retournent vers les monstres qui les poussaient les uns contre les autres et les abattre comme des bêtes fauves. Pour ne pas l'avoir fait, combien de temps la tuerie allait-elle durer encore?

» Cependant nos grands chefs étaient en fureur. Qu'allait-il arriver, grands Dieux, si les soldats refusaient de s'entretuer? Est-ce que la guerre allait donc si tôt finir? Et nos artilleurs reçurent l'ordre de tirer sur tous les rassemblements qui leur seraient signalés et de faucher indifféremment Allemands et Français comme aux cirques antiques on abattait les bêtes féroces assez in-

telligentes pour refuser de s'égorger et se dévorer entre elles.

» De plus, dès qu'on put établir tant bien que mal la tranchée de première ligne on interdit sous peine d'exécution immédiate de quitter la tranchée et on ordonna de cesser toute familiarité avec les Allemands.

» C'était fini, il aurait fallu un second déluge universel pour arrêter la guerre, apaiser la rage et la folie sanguinaire des gouvernants.

» Qui sait! peut-être un jour sur ce coin de l'Artois on élèvera un monument pour commémorer cet élan de fraternité entre des hommes qui avaient l'horreur de la guerre et qu'on obligeait à s'entretuer malgré leur volonté.

» Cependant, en dépit d'ordres féroces, on continua surtout aux petits-postes à familiariser entre Français et Allemands; à la 24^e compagnie le soldat Gontran, de Caunes-Minervois, rendait même visite à la tranchée boche.

» Il avait fait la connaissance du capitaine allemand, bon père de famille qui lui demandait des nouvelles des siens et lui donnait toujours quelques cigarettes.

» Quand Gontran prolongeait trop sa visite le capitaine le poussait hors de la tranchée en lui disant: «Allons, va-t'en maintenant!»

» Malheureusement pour Gontran, un jour qu'il revenait de la tranchée allemande, il fut aperçu par un officier de sa compagnie et quel officier! le lieutenant Grubois, «Gueule de Bois», qui lui dit: «Je vous y prends, vous serez fusillé demain. Qu'on arrête cet homme.»

» Personne ne bougea, les hommes regardaient stupides cette scène. Gontran affolé par cette menace de l'officier escalada le talus de la tranchée en lui criant: «Béni mé querré», et en quelques enjambées il fut à la tranchée ennemie d'où il ne revint plus.

» Le soir même un conseil de guerre composé des officiers supérieurs du régiment



Extrait des Carnets de Louis Barthas.

et présidé par le colonel se réunit à l'abri de notre commandant.

» En cinq sec le soldat Gontran fut condamné par contumace à la peine de mort. »

Éléments pour un commentaire :

- des informations sur les conditions de vie dans les tranchées ;
- le sens du réel : avant de fraterniser, on se regarde, tout peut dépendre de l'attitude de l'autre ;
- plusieurs autres témoignages font état de cette fraternisation ;
- le commentaire que Barthas ajoute à la description est très clair sur ses positions ;
- on peut remarquer l'expression en occitan phonétique (car personne n'a appris aux écoliers languedociens la transcription correcte, qui serait « Ven me querrer », « Viens me chercher ») ;
- remarquer aussi l'appel à la construction

d'un monument ; l'endroit a été identifié, près de Neuville-Saint-Vaast ; l'appel de Louis Barthas a été relayé en 1992 par Marie-Christine Blandin, présidente de la région Nord-Pas-de-Calais, puis en 2004 par Christian Carion, réalisateur du film *Joyeux Noël* ; mais sans résultat à ce jour.

Bibliographie : Marc Ferro, Malcolm Brown, Rémy Cazals, Olaf Mueller, *Frères de tranchées*, Paris : Perrin (poche), 2006 (Britanniques, Allemands, Français, Russes, mais aussi Italiens et Autrichiens).

Pièce 5. Extrait : Les mutineries de 1917 (fin mai, en Argonne)

« En ce moment éclata la révolution russe. Ces soldats slaves, hier encore pliés, asservis à une discipline de fer, allant aux massacres comme des esclaves résignés, inconscients, avaient brisé leur joug, proclamé leur liberté et imposaient la paix à leurs maîtres, à leurs bourreaux.

» Le monde entier était stupéfait, pétrifié de cette révolution, de cet écroulement de cet immense empire séculaire des tzars.

» Ces événements eurent leur répercussion sur le front français et un vent de révolte souffla sur presque tous les régiments.

» Il y avait d'ailleurs des raisons de mécontentement : l'échec douloureux de l'offensive du Chemin des Dames qui n'avait eu pour résultat qu'une effroyable hécatombe ; la perspective de longs mois encore de guerre dont la décision était très douteuse ; enfin c'était le long retard apporté pour les permissions, c'était cela je crois qui irritait le plus le soldat.

» Je n'ai pas la prétention de raconter ce qui se passa un peu partout en ce moment, je me borne à écrire ce que je sais en ce qui concerne notre régiment et la répression qui s'ensuivit.

» Il y avait au bout du village un débitant pour qui la guerre n'apportait que profit. Il débitait de la bière et avait une accorte servante pour la verser aux clients, puissants attrait qui faisaient accourir après la soupe du soir une foule de poilus, genre de clients peu difficiles qui s'installaient sans façon par terre en groupes dans la grande cour attenante à ce débit.

» Des soldats chantaient et divertissaient leurs camarades par leurs chants ou facéties comiques mais un soir un caporal chanta des paroles de révolte contre la triste vie de la tranchée, de plainte, d'adieu pour les êtres chers qu'on ne reverrait peut-être plus, de colère contre les auteurs responsables de cette guerre infâme, et les riches embusqués qui laissaient se battre ceux qui n'avaient rien à défendre.

» Au refrain, des centaines de bouches reprenaient en chœur et à la fin des applaudissements frénétiques éclataient auxquels se mêlaient les cris de « Paix ou Révolution! À bas la guerre! », etc., « Permission! Permission! ».

» Un soir, patriotes voilez-vous la face, *L'Internationale* retentit, éclata en tempête. [...].

» Une foule de plusieurs centaines de soldats se moquant des appels s'était massée devant le poste de police où le capitaine Cros s'était réfugié; pendant une heure on lui cria les pires injures, des menaces. Pour lui donner encore plus la frousse un exalté tirait de temps en temps quelques coups de revolver en l'air.

» Le 30 mai à midi il y eut même une réunion en dehors du village pour constituer à l'exemple des Russes un « soviét » composé de trois hommes par compagnie qui aurait pris la direction du régiment.

» À ma grande stupéfaction on vint m'offrir la présidence de ce soviét, c'est-à-dire pour remplacer le colonel, rien que ça!

» On voit ça d'ici, moi obscur paysan qui lâchai ma pioche en août 1914 commander le 296^e régiment: cela dépassait les bornes de l'invraisemblance!

» Bien entendu, je refusai, je n'avais pas envie de faire connaissance avec le poteau d'exécution pour l'enfantillage de singer les Russes.

» Cependant je résolus de donner une apparence de légalité à ces manifestations révolutionnaires; je rédigeai un manifeste à transmettre à nos chefs de compagnie protestant contre le retard des permissions. Il débutait ainsi: « La veille de l'offensive le général Nivelles a fait lire aux troupes un ordre du jour disant que l'heure du sacrifice avait sonné... Nous avons offert notre vie en vue de ce sacrifice pour la Patrie mais qu'à notre tour nous disions que l'heure des permissions avait sonné depuis longtemps », etc.

» La révolte était placée ainsi sur le terrain du droit et de la justice. Ce manifeste fut lu par un poilu à la voix sonore, qui s'était juché à califourchon sur une branche de chêne; des applaudissements frénétiques soulignèrent les dernières lignes.

[...].

» Le lendemain soir, à sept heures, on nous rassembla pour le départ aux tranchées. De bruyantes manifestations se produisirent, cris, chants, hurlements, coups de sifflets; bien entendu *L'Internationale* retentit; si les officiers avaient fait un geste, dit un mot contre ce chahut, je crois sincèrement qu'ils auraient été massacrés sans pitié tant l'exaltation était grande.

» Ils prirent le parti le plus sage: attendre patiemment que le calme soit revenu. On ne peut pas toujours crier, siffler, hurler, et parmi les révoltés n'y ayant aucun meneur capable de prendre une décision, ou la direction, on finit par s'acheminer vers les tranchées, non cependant sans maugréer et ronchonner.



Carte postale annotée par Louis Barthas.

» Bientôt, à notre grande surprise, une colonne de cavalerie nous atteignit et marcha à notre hauteur. On nous accompagnait aux tranchées comme des forçats qu'on conduit aux travaux forcés !

» Dérangés, suffoqués par la poussière soulevée par les chevaux, des altercations ne tardèrent pas à éclater entre fantassins et cavaliers, des bagarres allaient s'ensuivre ; il y eut même quelques coups de crosse d'une part et quelques coups de plat de sabre de l'autre. Pour éviter une vraie bataille, on dut faire éloigner les cavaliers, ce qui ne dut pas leur déplaire.»

Éléments pour un commentaire

- les conditions qui rendent possibles les mutineries résultent de la conjonction de plusieurs éléments : l'échec sanglant de la nouvelle offensive, celle du 16 avril 1917 sur

Craonne et le Chemin des Dames ; la prise de conscience que la guerre n'allait donc pas finir, en pleine opposition avec l'attente générale des combattants, en particulier ceux des tranchées ; le retard des permissions, qui avaient été suspendues pour l'offensive ;

- le « moment », le seul moment de la guerre où une révolte semble possible : d'une part, les Russes l'ont fait ; d'autre part, mais cela manque ici, il y a eu d'importantes grèves ouvrières au printemps 1917 ;

- le déroulement : l'épisode vécu et décrit par Barthas est peu grave ; mais d'autres ont eu une plus grande importance, certains régiments voulant marcher sur Paris ;

- la chanson contre la guerre infâme est évidemment la chanson de Craonne (voir Pièce 6) ;

- le rôle de la cavalerie dans la répression est attesté par d'autres témoignages de fantassins et de cavaliers.

Bibliographie: le livre de Guy Pedroncini, *Les mutineries de 1917*, Paris: PUF, 1967, a été complété par celui de Denis Rolland, *La grève des tranchées. Les mutineries de 1917*, Paris: Imago, 2005, avec une postface de Nicolas Offenstadt. La mise au point la plus récente est la remarquable thèse d'André Loez dont la publication est annoncée dans la collection Folio-Histoire. Un livre à ne pas rater.

Pièce 6. La Chanson de Craonne

Sur un air de café-concert d'avant 1914, le texte ci-dessous a déjà existé en 1915 avec *C'est à Lorette, sur le plateau*, puis il a été adapté à différents secteurs avant de se fixer sur Craonne et d'être associé aux mutineries. Voir l'ouvrage collectif sous la direction de Nicolas Offenstadt, *Le Chemin des Dames, De l'événement à la mémoire*, Paris: Stock, 2004, en particulier les articles d'André Loez, «Si loin, si proche du 16 avril: les mutineries de 1917», et de Guy Marival, «La Chanson de Craonne».

« Quand au bout d'huit jours,
le r'pos terminé,
On va r'joindre les tranchées,
Notre place est si utile
Que sans nous on prend la pile,
Mais c'est bien fini, on en a assez,
Personne ne veut plus marcher
Et le cœur bien gros, comme
dans un sanglot,
On dit adieu aux civelots,
Même sans tambours, même
sans trompettes,
On s'en va là-haut en baissant la tête.
Adieu la vie, adieu l'amour,
Adieu toutes les femmes,
C'est bien fini, c'est pour toujours,
De cette guerre infâme,
C'est à Craonne, sur le plateau,

Qu'il faut laisser sa peau,
Car nous sommes tous condamnés,
Nous sommes les sacrifiés.
Huit jours de tranchées, huit jours
de souffrance,
Pourtant on a l'espérance
Que ce soir viendra la r'lève
Que nous attendons sans trêve.
Soudain dans la nuit et dans le silence
On voit quelqu'un qui s'avance,
C'est un officier de chasseurs à pied
Qui vient pour nous remplacer.
Doucement dans l'ombre, sous la pluie qui
tombe,
Les petits chasseurs vienn' chercher leur
tombe.

Adieu la vie...

C'est malheureux d'voir, sur les grands
boul'vards,
Tous ces gros qui font la foire.
Si pour eux la vie est rose,
Pour nous c'est pas la même chose.
Au lieu d'se cacher, tous ces embusqués
F'raient mieux d'monter aux tranchées
Pour défendre leurs biens, car nous n'avons
rien,
Nous autres pauv' purotins.
Tous les camarades sont enterrés là
Pour défendre les biens de ces messieurs-
là.

Ceux qu'ont l'pognon, ceux-là
r'viendront
Car c'est pour eux qu'on crève,
Mais c'est fini, car les troufions
Vont tous se mettre en grève,
Ce s'ra vot' tour, messieurs les gros,
De monter sur l'plateau,
Car si vous voulez la guerre,
Payez-la de vot' peau.»

Pièce 7. Bibliographie

Il ne s'agit évidemment pas d'une bibliographie générale sur l'histoire de la Grande Guerre. Elle est en lien avec ce qui précède et elle privilégie les parutions récentes. Voir celle du CRID sur le site www.crid1418.org. On y trouvera également un dictionnaire des témoins et témoignages, un lexique sur le monde de la tranchée, des informations scientifiques, des exercices pédagogiques adaptés aux différents niveaux de l'enseignement, etc.

Carnets de combattants

- Dominik Richert, *Beste Gelegenheit zum Sterben*, Munich: Knesbeck & Schuler, 1989 (trad. fr. *Cahiers d'un survivant, Un soldat dans l'Europe en guerre, 1914-1918*, Strasbourg: La Nuée Bleue, 1994) (Richert était cultivateur).
- *C'est à Craonne, sur le plateau...*, *Journal de route de Xavier Chaila*, présenté par Sandrine Laspalles, Carcassonne: Les Audois, 1997 (l'auteur était fabricant de carton).
- *Les carnets de captivité de Charles Gueugnier*, présentés par Nicole Dabernat, Toulouse: Accord édition, 1998 (l'auteur était cuisinier).
- *Les carnets de l'aspirant Laby, médecin dans les tranchées*, préface de Stéphane Audoin-Rouzeau, Paris: Bayard, 2001 (étudiant en médecine de sensibilité nationaliste).
- Eckart Birnstiel, Rémy Cazals (éds), *Ennemis fraternels 1914-1915*, Toulouse: PUM, 2002 (carnets de guerre et de captivité d'un Allemand, employé de commerce, et de deux Français, petit fonctionnaire et ouvrier; le texte allemand est traduit).
- Abel Ferry, *Carnets secrets 1914-1918*, préface de Nicolas Offenstadt, Paris: Grasset, 2005 (député et officier d'infanterie).
- François Blayac, *Carnets de guerre 1914-1916*, Carcassonne: Écomarine, 2006 (édition dans le cadre familial du journal d'un riche propriétaire foncier, officier d'administration d'ambulance, vivant dans l'arrière-front).

- *Les carnets de guerre d'Arnaud Pomiro, Des Dardanelles au Chemin des Dames*, présentés par Fabrice Pappola, Toulouse: Privat, «Témoignages pour l'histoire», 2006 (un instituteur).
- Prosper Viguier, *Un chirurgien de la Grande Guerre*, Toulouse: Privat, «Témoignages pour l'histoire», 2007 (un médecin militaire de carrière).

Correspondances

- *Lettres du front et de l'arrière*, par Sylvie Decobert, Carcassonne: Les Audois, 2000 (famille bourgeoise).
- *Un ethnologue dans les tranchées, Lettres de Robert Hertz à sa femme Alice*, Paris: CNRS Éditions, 2002 (un intellectuel parisien).
- Roland Dorgelès, *Je t'écris de la tranchée*, Paris: Albin Michel, 2003 (lettres de l'écrivain à sa mère et à sa compagne).
- «*Si je reviens comme je l'espère...*», par Marthe, Joseph, Lucien et Marcel Papillon, Paris: Perrin, 2005 (la correspondance croisée des membres d'une famille populaire, découverte dans un grenier).
- Henri Barbusse, *Lettres à sa femme, 1914-1917*, Paris: Buchet-Chastel, 2006.
- *C'est si triste de mourir à 20 ans, Lettres d'Henri Despeyrières*, présentées par Alexandre Lafon, Toulouse: Privat, «Témoignages pour l'histoire», 2007 (un cultivateur du Lot-et-Garonne, disparu en 1915).
- Henri Faget, *Lettres de mon père, 1914-1918*, chez l'auteur, 2009 (un cultivateur aisé, territorial).

Photos

- *La Grande Guerre 1914-1918, Photographies du capitaine Hudelle*, Carcassonne: Archives de l'Aude, 2006 (Hudelle était le capitaine de Louis Barthas).

- 1914-1918, *Images de l'arrière-front*, Raoul Berthelé, lieutenant et photographe, Toulouse: Privat, 2008.

Réflexions sur le témoignage

- Jean Norton Cru, *Témoins, Essai d'analyse et de critique des souvenirs de combattants édités en français de 1915 à 1928*, Paris: Les Étincelles, 1929, 727 p., réédité par les Presses universitaires de Nancy en 1993 puis en 2006 avec une introduction de 52 p. de Frédéric Rousseau et 150 p. d'annexes.
- Jean Norton Cru, *Du témoignage*, Paris: Gallimard, 1930, 270 p. dont 150 p. constituant une anthologie des meilleurs témoins. Des éditions plus récentes du livre ne donnent pas l'anthologie.
- Rémy Cazals, Frédéric Rousseau, *14-18, le cri d'une génération*, Toulouse: Privat, 2001 (nombreuses illustrations: cahiers de Barthas, livres censurés, etc.).
- Frédéric Rousseau, *Le procès des témoins de la Grande Guerre, L'affaire Norton Cru*, Paris: Seuil, 2003.
- Rémy Cazals, «Méditations sur la paix d'un combattant de 1914-1915», Actes du colloque *Paroles de paix en temps de guerre*, Toulouse: Privat, 2006, pp. 121-132.
- Rémy Cazals, «Non, on ne peut pas dire: «À tout témoignage on peut opposer un autre», in *Matériaux pour l'histoire de notre*

temps, N° 91, 2008, «Les Français dans la Grande Guerre, nouvelles approches, nouvelles questions», pp. 23-27.

La polémique historiographique

- Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker, *1914-1918: retrouver la guerre*, Paris: Gallimard, 2000.
- Rémy Cazals, «1914-1918: oser penser, oser écrire», dans *Genèses*, N° 46, mars 2002, pp. 26-43.

Mieux connaître Louis Barthas

- *Nous crions grâce, 154 lettres de pacifistes, juin-novembre 1916*, présentées par Thierry Bonzon et Jean-Louis Robert, Paris: Les Éditions ouvrières, 1989, lettre du caporal Barthas pp. 76-77.
- Pierre Barral, «Les cahiers de Louis Barthas», dans l'ouvrage collectif *Traces de 14-18*, Carcassonne: Les Audois, 1997, pp. 21-30.
- Romain Ducoulombier, «La Sociale sous l'uniforme: obéissance et résistance à l'obéissance dans les rangs du socialisme et du syndicalisme français, 1914-1916», in *Obéir/dés-obéir. Les mutineries de 1917 en perspective*, sous la direction d'André Loez et Nicolas Mariot, Paris: La Découverte, 2008, pp. 266-279.
- Voir aussi le livre de photos du capitaine Hudelle cité plus haut. ♦

Infertiles distances

La mémoire de l'histoire récente en Espagne

Jesús Izquierdo Martín (Université de Murcie)

« Peut-être que la « normalité » de la mémoire réside dans son ouverture, toujours sujette à des débats sans fin, en processus constant de révision. »

Elizabeth Jelin, 2007¹

On dit que la distance, c'est l'oubli. Pourtant, la distance temporelle ne réussit pas toujours à produire l'oubli pour ceux qui ont fait l'expérience dans leur chair d'un traumatisme dont les profondeurs ont marqué leurs vies. Son évocation douloureuse semble même persistante lorsque, paradoxalement, les organisateurs de l'oubli ou les instaurateurs d'une mémoire publique unique s'efforcent depuis les lieux du pouvoir d'imposer le silence et de domestiquer les souvenirs des citoyens dans le but de neutraliser un passé déterminé pour le sortir de l'espace public et du débat politique. Les coups d'État militaires de l'hémisphère sud se sont produits il y a quelques décennies. Et depuis une vingtaine d'années, l'Argentine, le Chili, l'Uruguay, le Paraguay ou le Brésil connaissent des

gouvernements constitutionnels. Mais leurs mémoires collectives persistent dans leur refus de se laisser normaliser². Quelque chose de semblable se déroule en Espagne depuis plus de sept décennies, après le coup d'État manqué qui a déclenché une guerre civile sanglante, et depuis près de trente ans de démocratie parlementaire. Et malgré le fait que la distance temporelle soit pour nous plus importante, nous vivons en Espagne dans une ère de la mémoire similaire à celle de ces pays de la côte occidentale de l'Atlantique ; ici et là-bas, en effet, de nombreux citoyens revendiquent le droit de participer à la gestion du passé traumatique.

Nous partageons avec ces pays d'Amérique latine l'impérieux besoin de nous souvenir³. Ni eux, ni nous ne sommes en marge de cette époque qui est la nôtre, désenchantée par l'avenir après la déroute des grandes espérances de la modernité et obsédée par la recherche d'un passé d'où pourraient émerger des héros à revendiquer. Nous avons aussi en

1. Elizabeth Jelin, « La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado », in Marina Franco, Florencia Levín (dir.), *Historia reciente. Perspectivas y desafío para un campo en construcción*, Buenos Aires: Paidós, 2007, pp. 307-340 (p. 337 pour la citation).

2. Le Chili a vécu sous la dictature de 1973 à 1989, l'Uruguay de 1973 à 1985, l'Argentine de 1976 à 1983, le Paraguay de 1954 à 1989 et le Brésil de 1964 à 1985.

3. Besoin que nous partageons également avec d'autres pays au passé traumatique en Europe, comme la France, l'Italie ou l'Allemagne.

commun avec ces sociétés de l'hémisphère sud la prétention de nos gouvernements respectifs d'instaurer une mémoire publique officielle au lieu de garantir le droit de leurs citoyens à des mémoires dialoguées par la mise en place de politiques de reconnaissance des traumatismes du passé. Il y a cependant des traits spécifiques qui nous séparent, en particulier parce qu'en Espagne, la distance temporelle avec les fractures traumatiques du passé est plus grande. Malgré cette distance, l'État s'est montré incapable d'assumer de manière décisive la responsabilité d'octroyer réparation aux victimes directes ou indirectes de ce passé et, surtout, de rendre justice. Cette irresponsabilité est d'autant plus grande si l'on considère que le nombre de victimes et de disparus – en laissant de côté les nombreuses victimes de la répression due au camp républicain qui ont déjà été dédommagées – a été, durant la guerre civile et la dictature franquiste, supérieur à celui des victimes de toute l'Amérique latine ces quarante dernières années. Les voix ténues des plus de 133 000 personnes enterrées dans des fosses clandestines sur tout le territoire espagnol n'ont toujours pas réussi à interpeller les institutions publiques pour qu'elles mettent enfin sous enquête de si nombreux délits de droit international constituant un crime contre l'humanité. La «Loi de la récupération de la mémoire historique» de 2007, si édulcorée, et le processus judiciaire avorté tenté par la suite par le juge Baltasar Garzón auprès de l'Audience nationale n'ont pas réussi à délégitimer la «Loi pré-constitutionnelle d'Amnistie» de 1977. Elle avait établi la prescription des délits du franquisme et l'impossibilité de les juger rétroactivement, laissant l'initiative de la recherche et de l'exhumation des disparus à la charge de plus de 200 associations de citoyens volontaires auxquelles l'État a en quelque sorte «sous-traité» l'une de ses tâches les plus fondamentales.

Mais un autre trait nous sépare encore, lié au précédent, de ces pays latino-américains qui ont vécu des expériences similaires à la nôtre: parce qu'ils n'ont pas accepté à la lettre la théorie du «pacte de silence» de la transition démocratique, les récits construits au cours de ces années à partir de témoignages ou d'autres modalités non académiques de reconstruction du passé n'ont guère pu accéder à l'espace public. Dans la plupart des cas, ils sont restés confinés dans des conversations privées, dans les familles ou dans des communautés apeurées. Le régime de vérité instruit par l'historiographie académique dominante au cours de la construction de la démocratie espagnole a contribué de manière décisive à cette exclusion. Il a laissé pour héritage une dévalorisation générale de la valeur épistémologique de ces récits en les considérant comme non scientifiques; et il a ainsi contribué à rendre impossible tout débat civique autour de la relation entre mémoire et histoire. Dans l'Espagne actuelle, les travaux de la majorité des historiens, centrés sur un programme «scientifique» de recherche de la connaissance d'une vérité définitive sur le passé, n'ont guère permis d'offrir des outils de réflexion aidant les citoyens traumatisés à prendre une distance réflexive par rapport aux expériences et aux blessures qui continuent de saigner en eux. En somme, nous partageons avec les Latino-Américains cette ère de la mémoire, mais alors que nous parvenons à peine à entamer le débat entre mémoire et histoire, la majorité de ces pays ont longuement travaillé ces dernières années autour des usages et des mésusages du souvenir. Au regard de la réparation et de la justice dues aux victimes d'une histoire traumatique, la responsabilité publique de l'État, ainsi que le rôle joué par la société civile, constituent en Espagne – et peut-être aussi au Brésil – un véritable «état d'exception»⁴.

L'Argentine, la proximité réflexive

«La condition dialogique s'établit par un processus d'imagination qui, abandonnant son propre territoire, explore des positions inconnues où il est possible que surgisse un sens à partir d'expériences désordonnées, contradictoires et surtout résistantes à se soumettre à l'évidence trop simple qui voudrait que ce qui a été subi soit connu.»
Beatriz Sarlo, 2005⁵

Malgré la plus grande proximité temporelle entre le passé sanglant et le présent démocratique, une grande partie des régimes de mémoire publique instaurés en Amérique latine post-dictatoriale ont également subi très tôt la pression de mouvements sociaux en faveur de mémoires récalcitrantes. Comme en Espagne, le pouvoir a également tenté de normaliser la mémoire à l'aide de politiques tendant à ritualiser, à faire taire, voire à nier les atrocités du passé récent. Cependant, les mouvements sociaux ont réagi rapidement contre les amnisties établies en faveur de personnes ayant perpétré des horreurs. L'exception a été l'Argentine, où l'auto-amnistie a été abrogée; mais ailleurs, la formation de Commissions de vérité a été exigée, qu'elles soient étatiques (au Chili par exemple) ou civiles (au Brésil et en Uruguay), grâce auxquelles le témoignage des victimes est devenu une donnée fondamentale pour établir la vérité du passé.

Dans le cas argentin, le succès du mouvement qui a obtenu que l'État annule la loi

dite du «Point Final», et qu'il s'engage dans la recherche et le dédommagement des victimes, est lié au changement de paradigme interprétatif du contexte social ayant prélué à la répression qui s'est développé au cours des années 1980. La nouvelle lecture consiste à expliquer les événements non plus par les luttes sociales ou les révolutions nationales, mais par une «violation des droits humains». Ce changement de paradigme contribue non seulement à se référer aux principes fondamentaux des constitutions libérales adoptées par ces pays au XIX^e siècle (en considérant l'être humain comme «porteur de droits inaliénables, indépendamment de son action ou de sa volonté»), mais force aussi les institutions étatiques à s'impliquer dans la garantie de ces droits. De plus, ce tournant a ouvert la porte à une relecture non idéologique du passé récent et rendu plus crédible à l'extérieur la revendication de justice et de vérité, favorisant ainsi des comparaisons avec d'autres expériences et facilitant leur transmission à des activistes et à des organisations internationales⁶.

Parallèlement, cette transformation a décollé d'une relève générationnelle et identitaire qui s'est développée au cours de la transition démocratique, lorsque les enfants des victimes ont commencé à demander justice et vérité, contrairement à leurs parents, à partir d'une lecture du passé moins idéologique que durant la décennie précédente. Cette nouvelle génération s'est caractérisée par une plus grande proximité avec les notions d'individualité et de subjectivité que les visions macro-structurelles de leurs parents. Cette évolution et la forte reconnaissance du témoignage comme source de vérité juridique expliquent l'influence prépondérante qui a été octroyée aux récits par rapport aux essais historiques. En effet, face à une

4. (Note de la p. 108.) Relevons néanmoins des exceptions qui nuancent ce constat, comme les travaux rassemblés par Manuel Cruz (dir.), *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*, Barcelone: Paidós, 2002; ou son ouvrage *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Barcelone: Anagrama, 2005.

5. Beatriz Sarlo, *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005, p. 54.

6. Elizabeth Jelin, «La conflictiva...», *op. cit.*, p. 328.

époque des années 1960 et 1970 à forte charge idéologique, la majorité des mouvements sociaux en faveur des droits humains ont revendiqué, durant les années 1980, la reconnaissance de cette subjectivité et, par conséquent, celle de la biographie des victimes, attribuant ainsi un poids significatif à l'expérience et à la souffrance personnelle dans les démarches de recherche de la vérité⁷.

Il est vrai qu'en comparaison avec la mémoire, l'histoire des années de répression en Argentine s'est inscrite dans le sillage du récit de témoignage. La tension entre l'engagement civique et la pratique historiographique s'est relâchée en faveur du premier, entraînant le fait que des courants historiographiques centrés seulement sur la documentation écrite ont eu un impact moindre sur l'opinion publique qu'en Espagne ou dans d'autres pays européens concernés par un passé traumatique comme l'Italie, la France ou l'Allemagne⁸. Cela dit, la mémoire et ses récits ont favorisé chez les historiens de métier une profonde réflexion sur les différentes manières d'aborder le passé en tenant compte des interactions entre la mémoire et l'histoire, entre le discours narratif et familier du témoignage et le discours explicatif et distancié de l'histoire, tout cela dans le but de proposer de nouveaux usages du passé dans une perspective thérapeutique vis-à-vis d'un traumatisme individuel et collectif. L'expérience argentine, malgré la proximité de son passé douloureux, a généré non seulement un

engagement supérieur de l'État dans le processus de réparation, de justice et d'établissement de la vérité sur son passé récent, mais aussi un débat approfondi au sujet de la relation entre histoire et mémoire, assorti d'une vaste production écrite autour de la valeur publique de la connaissance et du souvenir du passé⁹. Et même si ces débats restent encore éloignés de l'espace public, de nouveaux outils intellectuels sont disponibles dans ces sociétés pour commencer à comprendre, et non plus seulement subir, le traumatisme mémoriel d'une partie de la population.

L'Espagne, d'infertiles distances

«L'Espagne est le seul pays dans lequel l'État embauche les familles des victimes pour localiser les victimes.»

Esteban Beltrán, président d'Amnesty International en Espagne, 2009¹⁰

Le cas espagnol a suivi une voie bien différente. Comme dans d'autres pays de l'hémisphère sud, l'amnistie, approuvée en octobre 1977, a empêché de juger les principaux responsables de la répression franquiste. Mais la transition démocratique n'a pas non plus donné lieu à la constitution d'une Commission de vérité ou de justice qui aurait pu pousser l'État à assumer sa responsabilité d'exhumer les victimes disparues; ou qui aurait pu faire entendre dans l'espace public les témoignages de ceux qui avaient fait l'expérience de la répression. Contrairement à d'autres pays comme l'Argentine, la Loi d'Amnistie a été soutenue par une

7. Voir à ce propos, pour le cas argentin, Claudia Gilman, *La pluma y la espada*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003; Juan Carlos Portantiero, Miguel Murmis, *Estudio sobre los orígenes del peronismo*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2004 [1971]; et Beatriz Sarlo, *La batalla de las ideas*, Buenos Aires: Ariel, 2001.

8. Voir Daniel Lvovich, «Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina», in Marina Franco, Florencia Levin (dir.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires: Paidós, 2007, pp. 97-124.

9. Quelques-unes des réflexions latino-américaines ont été publiées en Espagne sans grand écho. Voir par exemple María Inés Mudrovcic, *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*, Madrid: Akal, 2005.
10. *El País*, 17 novembre 2008.

grande partie de l'opinion publique espagnole, par conviction ou par pragmatisme.

En premier lieu, cette loi a prolongé le régime de neutralisation de la mémoire collective instauré par la dictature au cours des années 1960. À l'époque, la propagande franquiste expliquait que la guerre civile aurait été le produit de profondes fractures au sein du monde occidental des années 1930, ce qui la relativisait par rapport à d'autres expériences traumatiques. Les responsabilités des crimes de la guerre civile incombaient ainsi autant aux vainqueurs qu'aux vaincus. Et surtout, la nouvelle légitimité du régime était désormais fondée sur l'« efficience » économique dérivée du programme de développement du deuxième franquisme, ce qui remplaçait les discours de justification de la « victoire » militaire propres aux décennies précédentes. En 1977, le prolongement de ce processus a alors consisté à neutraliser cette fois la mémoire d'une génération d'Espagnols nés entre 1945 et 1960, les principaux bénéficiaires du changement économique et les acteurs du changement, dont le regard était porté sur un avenir de libertés politiques qui complèteraient l'ouverture économique que le régime franquiste avait entamée dès la fin des années 1950.

Si la Loi d'Amnistie a obtenu un tel soutien dans la société espagnole, c'est parce qu'elle contribuait à la « normalisation » du passé récent, de même qu'elle pouvait être utile pour le présent, parce que son approbation permettait d'éteindre définitivement les braises de tant de décennies d'anormalité en échange de l'impunité des responsables de la répression du régime antérieur. De même, on procéderait à la libération des prisonniers de l'ETA, avec l'espoir, rapidement brisé, de la fin du terrorisme basque¹¹.

11. Voir Santos Juliá, « Memoria, historia y política de un pasado de guerra y dictadura », In Santos Juliá (dir.), *Memoria de la guerra y del franquismo*, Madrid : Taurus, 2006, pp. 27-77.

L'interprétation de la guerre de 1936 comme une « tragédie collective » a été cruciale dans le développement relativement pacifique de la transition espagnole. Elle l'a aussi été pour ceux qui estimaient vitale la continuité des institutions passant dans un régime démocratique (et spécialement pour ceux qui se sont référés au « consensus constitutionnel » pour continuer à faire de la politique). Elle a en revanche laissé sur le chemin les victimes et leurs mémoires récalcitrantes, doublement enterrées après la tentative avortée de coup d'État militaire de 1981. Cet événement a en effet paralysé l'exhumation de disparus entamée de manière précaire par quelques familles et quelques mairies dès la mort de Franco.

Que ce soit par peur ou par condescendance, la majorité des représentants de la société civile du deuxième franquisme n'étaient pas enclins à demander l'intervention de l'État pour enquêter sur les violations des droits humains commises durant la guerre et les quatre longues décennies de dictature. Pire encore, si l'on considère la faible répercussion publique dont a bénéficié la récente tentative de judiciarisation de ces crimes contre l'humanité par le juge Baltasar Garzón, il semble que la portée de l'ombre du franquisme soit encore grande et que l'exceptionnalité du cas espagnol, de par le renoncement de l'État à ses responsabilités, ait encore un bel avenir. Il convient de signaler à ce propos que la Loi d'Amnistie est à nouveau invoquée dans le cadre de l'enquête sur ces délits, alors qu'elle était pré-constitutionnelle et qu'en son temps, l'ONU l'avait contestée parce qu'elle contrevenait au Pacte international relatif aux droits civils et politiques de 1966, ratifié par l'Espagne.

Sans Commission de vérité, il est difficile que le témoignage en tant que source historique ou que les modalités non académiques de construction de la connaissance

du passé acquièrent droit de cité dans l'espace public et, surtout, parviennent à défier l'histoire académique dominante, l'obligeant à entrer dans un débat sérieux sur une approche démocratique et plurielle du passé, et sur les finalités sociales de l'histoire. Qui plus est, les mémoires alternatives et la valeur épistémologique du témoignage ont été décrédibilisées par une nouvelle politique de neutralisation de la mémoire démocratique à laquelle se joignent à présent une majorité des historiens. Il faut dire qu'à la différence de l'Amérique latine, les clés de la connaissance et de la vérité sur le passé traumatique ont été monopolisées par la discipline historique, à partir des années 1970 et au cours de la décennie suivante, période durant laquelle une «vérité objective» du document écrit s'est imposée comme la seule bannière d'une histoire scientifique qui s'est construite par contraste, non seulement contre le récit épique et sacralisant du franquisme, mais surtout contre le récit équidistant du deuxième franquisme et de la transition. À partir de ce moment, aussi bien l'historiographie positiviste que la nouvelle histoire sociale qui émergeait se sont dédiées à façonner une histoire des vaincus, souvent mystificatrice, dans laquelle ce qu'exprimaient ces vaincus, et le reste des citoyens, ne devait pas intervenir, car seule la discipline historique, ou du moins ses acteurs les plus influents, détenait a priori la méthode pour interpréter objectivement les documents et reconstruire le passé, en marge de ces constructions malléables, liées à des modalités non académiques et fondées sur le témoignage, la souffrance et l'expérience¹².

12. Signalons toutefois la remarquable exception qu'ont été les travaux de Ronald Fraser, *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros*, Barcelona: Crítica, 1979. À propos du monopole exercé par les historiens professionnels sur le passé traumatique des Espagnols, voir Pablo Sánchez León, Jesús Izquierdo Martín, *La guerra que nos han contado. 1936 y nosotros*, Madrid: Alianza, 2006.

La demande de reconnaissance, de justice et de réparation a évolué ces dernières années, spécialement depuis le surgissement durant les années 1990 de plus de 200 associations qui ont exhumé plus de 4000 corps provenant de 200 fosses clandestines, et qui ont exigé de la part de l'État la prise de responsabilité d'une enquête rendant justice aux victimes et à leurs familles. Il est toutefois probable que ces associations de volontaires aient eu paradoxalement leur part de responsabilité dans cette résistance de l'État. Ceux qui forment la majorité de ce mouvement de la récupération de la mémoire, contrairement aux situations latino-américaines susmentionnées, sont des «petits-fils de la guerre civile» et ont construit leur identité en réaction à la condescendance de leurs parents vis-à-vis du franquisme. Beaucoup d'entre eux, honteux de l'attitude de la génération antérieure, l'ont contournée, s'identifiant avec la génération de leurs grands-parents et assumant sans distance critique les eschatologies manichéennes avec lesquelles ces acteurs ont lu leur présent. Si les enfants des victimes latino-américaines ont généré une lecture du passé comme «violation des droits humains», en Espagne, les petits-fils de la guerre continuent d'interpréter le passé récent comme un affrontement entre le bien et le mal absolu, élaborant une image dans laquelle la République et ses «morts», représentés d'une manière radicalement simplifiée, apparaissent comme les uniques victimes.

Alors qu'en Amérique latine, le paradigme des droits humains, avec son langage nettement juridique, a facilité, avec l'aide des institutions nationales et internationales, la compréhension des expériences répressives vécues par les victimes, en Espagne, le paradigme idéologique, avec son langage politique, a peut-être rendu plus difficile encore toute rencontre avec des institutions timorées. Si nous ajoutons à cela le

sentimentalisme croissant avec lequel les modalités non académiques de la construction mémorielle ont abordé le passé, lui conférant une forte charge d'empathie envers des victimes idéalisées, nous pouvons nous risquer à penser que les mouvements pour la récupération de la mémoire ont alimenté inconsciemment, et involontairement, le désistement d'institutions politiques et judiciaires dont les membres sont majoritairement issus de cette génération qui a grandi au sein du deuxième franquisme, obsédée par la neutralisation du passé traumatique au détriment de la reconnaissance des crimes et de la justice¹³.

Si la judiciarisation des exhumations court le même risque que la mise en exergue du témoignage et l'insertion du récit de mémoire dans l'espace public, il ne faut pas s'étonner du peu de poids qui revient à la mémoire comme alternative de construction et de mise en débat du passé. Le discours de la mémoire est disponible, avec sa narration caractéristique qui familiarise avec le passé et situe le lecteur-auditeur en continuité directe avec l'événement évoqué, chargé de sentimentalisme et de moralisme. Ceux-ci se sont d'ailleurs accrus en réaction à la surdité des institutions, non seulement celle de l'État démocratique, incapable d'honorer ses morts comme l'avait pourtant fait l'État franquiste en pratiquant des exhumations dès 1939, mais aussi celle de l'Église catholique, gardienne des archives et des fosses communes (dont la majorité se trouve dans ses cimetières), et ainsi d'une documentation cruciale pour connaître le sort des victimes. En outre, cette Église catholique n'a pas été non plus capable de la moindre critique historique à l'égard d'une Église de 1936 qui n'était pas moins militante et engagée que les institutions laïques de l'époque.

13. Voir Ángel G. Loureiro, «Argumentos patéticos. Historia y memoria de la guerra civil», *Claves de Razón Práctica*, N° 186, 2008, pp. 18-25.

Une relecture plus nuancée des événements s'est toutefois engagée, malgré l'absence de Commissions de vérité et de justice. Les débats sur la mémoire surgissent peu à peu, à contre-courant, dans l'espace public, en dépit d'une historiographie majoritaire érigée depuis la transition en gardienne de la vérité sur le passé. C'est surtout ce dernier point qui distingue l'Espagne des autres pays dans la mesure où la problématique de la mémoire, et de ses interactions avec l'histoire, n'a pas ébranlé le discours d'une historiographie académique dominante qui n'a remis en question ni les finalités, ni les modalités de son activité.

Par rapport à certains pays d'Amérique latine où la distance avec le passé traumatique est plus courte, la mémoire en Espagne est rarement sujette à discussion entre les chercheurs de sciences sociales; ce débat est encore plus discret parmi les historiens. La majorité d'entre eux se maintiennent dans une tour d'ivoire, non sans un certain sentiment de supériorité, et se considèrent toujours comme les seuls détenteurs des méthodes permettant de découvrir la vérité scientifique sur le passé. La connaissance pour la connaissance et la convergence vers un récit unique qui renfermerait une prétendue vérité objective du passé constituent ainsi les buts ultimes d'une historiographie dominante de plus en plus positiviste, centrée sur des questions de méthodologie et réduite dans les faits à une fonction antiquaire¹⁴.

Avec cette dose élevée d'autolégitimation, la majorité des historiens espagnols n'émet guère de réflexion sur la mémoire comme artéfact à partir duquel se crée la nécessité de questionner le passé; la nécessité aussi d'étudier les usages et les mésusages de

14. Voir à ce propos Jesús Izquierdo Martín, «La memoria del historiador y los olvidos de la historia», in Pablo Sánchez León, Jesús Izquierdo Martín (dir.), *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*, Madrid: Siglo XXI, 2008.

la mémoire et de ses récits; et d'éprouver sa capacité à rompre le silence, mais aussi à générer des récits littéraires et intransitifs qui rendent trop familiers le passé et le présent en empêchant la mise à distance préalablement nécessaire à tout travail de deuil pour ceux qui, directement ou indirectement, subissent les effets d'un passé traumatique. Si la réflexion autour de la mémoire est rare, il en va de même en ce qui concerne l'histoire elle-même. Cela engendre le risque d'accuser tous les récits alternatifs de relever de constructions subjectives ne pouvant forger un récit crédible, sans penser que l'histoire elle-même constitue une construction fondée sur un jeu sémantique, certes différent de celui de la mémoire, mais dont les résultats sont tout aussi pluriels et malléables. De même, la réflexion n'est guère développée sur les mésusages et les abus de l'histoire, sur les processus de réification que les récits historiographiques produisent également, ainsi que sur cette volonté obsessionnelle d'enfermer une fois pour toutes le passé récent, et traumatique, dans une narration unique. Il serait pourtant préférable de considérer la pluralité divergente de ces récits, qui n'est pas seulement inévitable, mais qui ouvre probablement la possibilité de cohabiter dans des sociétés plurielles dont les empreintes d'un passé traumatique sont profondes. Certaines formes de constructions historiques, plus explicatives que narratives, pourraient également aider certains de nos concitoyens à se distancier de ce passé traumatique.

D'aucuns argumenteront que la transition démocratique espagnole a été un modèle dans sa connaissance du passé, dans la diffusion de son histoire et dans celle de sa mémoire. Mais cela reste à démontrer. En effet, trois décennies ont été perdues, dédiées à soulager les citoyens de leur peur ou de leur honte envers ce passé, ou de celui de leurs familles, à sensibiliser les institutions publiques à leur obligation morale d'exhumer les corps des

innombrables fosses communes sans que l'idée de rouvrir des blessures ne les terrorise, à espérer que la discipline historique majoritaire accepte l'idée que la relecture du passé ne signifie pas sa négation, mais simplement une ouverture à des interprétations aussi diverses qu'imparfaites, comme le sont nos identités. Si la mémoire exige une place dans notre histoire, ce n'est pas seulement parce que les petits-fils de la guerre considèrent qu'il y a un silence sur la mémoire de leurs grands-parents qu'il faut commencer à briser. Cette demande légitime est adressée au régime normalisateur de la mémoire et au récit dominant de la majorité des historiens; elle est également due à des conditions historiques institutionnelles et à des intellectuels critiques. Il serait bon de le reconnaître enfin, car nous avons besoin de réflexions qui offrent à ceux qui font face à des familles blessées par un passé traumatique des outils intellectuels pour s'emparer du cauchemar et non seulement le vivre, pour imaginer des mises à distance analytiques de ce passé qui ne prolongent pas cette identité de victime, pour travailler en fin de compte sur l'expérience sans se soumettre à elle. Comme les autres, la transition espagnole a connu ses propres rescapés et ses propres condamnés, ainsi que ses propres zones grises. En tant que professionnels de l'intelligibilité du passé, nous ne pouvons éluder certaines responsabilités dans le cadre d'une activité qui devrait avoir d'autres fins que de connaître pour connaître. En dépit de cela, certains considèrent encore que nous avons été des modèles en matière d'histoire et de mémoire. Mais il serait alors utile de prendre directement contact avec un citoyen d'un autre pays héritier d'un passé traumatique, de lui mentionner nos plus de 133 000 disparus, pour la plupart dans des sépultures clandestines, et d'observer alors l'expression que prendra son visage... ♦

Traduction: Mari Carmen Rodriguez

Le cartable de Clio

Usages publics de l'histoire

Les manuels d'histoire dans la Russie post-soviétique: visions multiples et nouvelles tendances

Korine Amacher

(Fonds national suisse de la recherche scientifique et Université de Genève)

La *perestroïka* (1985-1991), puis la chute de l'URSS en août 1991, entraînent l'historiographie soviétique dans une crise profonde. Les schémas d'explication historique précédents sont massivement rejetés, l'interprétation marxiste-léniniste de l'histoire vouée aux gémonies¹. Cette « crise de l'histoire » se répercute dans le domaine de l'enseignement. Avec la déliquescence de l'idéologie soviétique se délite également le schéma moniste d'explication des faits historiques, présent dans tous les manuels d'histoire de l'espace soviétique. La crise est si importante qu'en mai 1988, les examens d'histoire et les programmes obligatoires sont supprimés dans les écoles. Les enseignants sont livrés à eux-mêmes, démunis face à une réévaluation de l'histoire profonde et rapide. Avec l'apparition de nouvelles maisons d'édition et l'autorisation, en 1994, du Ministère de l'éducation de publier plusieurs manuels scolaires

sur le même sujet, une quantité importante de manuels d'histoire de la Russie voient le jour². En 2002, on en comptait 68 autorisés par le Ministère pour toutes les classes³. Les librairies russes proposent jusqu'à aujourd'hui un grand choix de manuels d'histoire russe, même si ce sont parfois les mêmes qui sont réédités dans des maisons d'édition différentes, sous un autre titre et avec des changements mineurs. Quant aux enseignants d'histoire, ils sont libres dans le choix de leurs manuels, puisque le label du Ministère de l'éducation (« recommandé par le Ministère » ou « admis par le Ministère ») ne constitue pas une obligation d'utiliser ces manuels.

1. Au sujet de la réévaluation de l'histoire durant ces années, citons, notamment: *Soviet Historians and Perestroika. The First Phase*, Donald Raleigh (éd.), New York: Sharpe 1989; Maria Ferretti, *La memoria mutilata*, Milan: Corbaccio, 1993; *Istoričeskie issledovanija v Rossii. Tendencii poslednih let*, Gennadij Bordjugov (éd.), Moscou: AIRO-XX, 1996; *Istoričeskie issledovanija v Rossii – II. Sem' let spustja*, Gennadij Bordjugov (éd.), Moscou: AIRO-XX, 2003.

2. Au sujet des manuels post-soviétiques, citons notamment: Wladimir Berelowitch, « Les manuels d'histoire dans la Russie d'aujourd'hui: entre les vérités plurielles et le nouveau mensonge national », in Jean-Philippe Jaccard, Korine Amacher (éds), *Un « mensonge déconcertant »? La Russie au XX^e siècle*, Paris: L'Harmattan, 2003; *Istoričeskie čita-jut učebniki istorii. Tradicionnye i novye koncepcii učebnoj literatury*, Moscou: AIRO-XX, 2002; Aleksandr Ševyrev, « Istorija v škole: obraz Otečestva v novyh učebnikah », in *Istoričeskie issledovanija v Rossii*, *op. cit.*, pp. 37-55; Aleksandr Golubev, « Novejšaja istorija Rossii v učebnikah 1995 goda », in *ibid.*, pp. 55-65; Maria Ferretti, « L'identità ritrovata. La nuova « storia ufficiale » della Russia di Putin », *Passato e presente*, septembre-décembre, N° 63, 2004, pp. 49-62.

3. Voir Wladimir Berelowitch, *op. cit.*, p. 207.

Ce processus de «libéralisation» n'a pas été sans polémiques. Des voix se sont élevées, dans les milieux intellectuels comme au sein du gouvernement, pour critiquer cette prolifération de manuels et exiger une diminution de leur nombre, voire le retour à un manuel unique et obligatoire. Le Ministère de l'éducation a aussi tenté de reprendre le contrôle de la situation, sans grand succès néanmoins: jusqu'au début des années 2000, les manuels d'histoire sont publiés pratiquement sans contrôle étatique⁴. Toutefois, la fin du XX^e siècle constitue, nous le verrons, une période de transition.

Modération et réformes vs violence révolutionnaire

À partir de 1991, les auteurs des manuels d'histoire ne sont plus soumis à des restrictions idéologiques. La libéralisation du marché des manuels va dès lors de pair avec le pluralisme des approches historiques et des interprétations du passé. La vision la plus couramment proposée aux écoliers russes reflète fidèlement le rejet par la Russie post-soviétique du «modèle» révolutionnaire et son engouement pour le «modèle» libéral et occidental, qui semble alors être le seul système politique, social et économique viable. Ce n'est plus la lutte des classes qui est prônée, mais les réformes et l'économie de marché. Ce sont les années où les penseurs libéraux du début du XX^e siècle sont redécouverts, lus avec passion. La réédition des écrits de Pavel Milioukov, fondateur du parti libéral russe en 1905, un historien âprement critiqué par l'historiographie soviétique, en constitue un exemple emblématique⁵.

4. Vladimir Buharaev, «Čto takoe naš učebnik istorii. Ideologija i nazidanie v jazyke i obraze učebnyh tekstov», in *Istoriki...*, op. cit., p. 40.

5. Mentionnons ici le rôle important joué par l'écrivain Alexandre Soljenitsyne dans ce nouvel intérêt en Russie pour l'histoire du libéralisme russe.

Pareille lecture transparait notamment dans l'interprétation du mouvement de libération russe du XIX^e siècle, qui fut une thématique historiographique centrale à l'époque soviétique. Des millions de petits Soviétiques connaissaient en effet par cœur la «conception» de Lénine, ou plutôt la récupération que les idéologues soviétiques avaient faite des écrits de Lénine à ce sujet et qui avait permis d'enraciner le pouvoir soviétique dans une logique historique. Pour Lénine, trois générations de révolutionnaires russes s'étaient succédé au XIX^e siècle. La première comprenait les décembristes, ces officiers qui avaient tenté un coup d'État à Saint-Pétersbourg en 1825 et la dernière le prolétariat, guidé par le parti bolchevique. Au milieu, la chaîne révolutionnaire englobait Alexandre Herzen (1812-1870), considéré par l'historiographie russe et occidentale comme le père du socialisme russe, Nikolaï Tchernychevski (1828-1889), auteur du célèbre roman *Que faire?* (1863), bible de tous les révolutionnaires russes jusqu'à Lénine, ainsi que les «héros» de l'organisation révolutionnaire et terroriste La Volonté du peuple, responsables de l'assassinat d'Alexandre II en 1881⁶. Les décembristes étaient ainsi les «pères» de la tradition révolutionnaire russe, le premier maillon d'une chaîne qui menait inéluctablement à la victoire des bolcheviks.

Dans nombre de manuels d'histoire post-soviétiques, c'est une vision «antirévolutionnaire», libérale et réformatrice qui est désormais proposée aux écoliers⁷. Certaines figures du mouvement de libération russe restent cependant plus appréciées que d'autres. Or, ce sont les mêmes que celles qui étaient considérées comme de grandes figures révolutionnaires à l'époque soviétique. Toutefois, les valeurs qu'elles incarnent sont opposées.

6. Voir en particulier le texte de Lénine intitulé *À la mémoire de Herzen [Pamjati Gercena]*, publié en 1912. Vladimir I. Lenin, *Soc'inenija*, 4^e éd., t. 18, pp.14-15.

Ainsi, les décembristes sont présentés aux écoliers comme les ancêtres du libéralisme russe, des hommes qui auraient été prêts à collaborer avec Alexandre I^{er} si ce dernier ne s'était engagé sur la voie de la réaction à la fin de son règne. Quant à Herzen et Tchernychevski, les auteurs des manuels relèvent qu'ils ont surtout tenté d'arrêter la hache, symbole de la révolte populaire qui menaçait de s'abattre sur le pays, conscients des dangers d'une jacquerie paysanne pour la « civilisation ». Sont mis en exergue les liens de Herzen avec les libéraux russes de son époque, ainsi que sa condamnation du premier attentat contre le tsar par un étudiant radical en 1866⁸. Tchernychevski est décrit comme un homme politique « raisonnable et expérimenté »⁹, malheureusement entouré de jeunes radicaux qui ont « descendu les idées du maître dans la rue » en appelant de façon naïve et irresponsable à faire couler le sang¹⁰. Telle sera la « tragédie du mouvement social et révolutionnaire russe », dont l'aboutissement est, bien sûr, la révolution de 1917¹¹.

7. (Note de la p. 118.) Le XIX^e siècle est surtout abordé à la fin du cycle secondaire, ou alors dans des introductions très générales sur l'histoire de la Russie, destinées aux enfants. Notre corpus compte des manuels destinés aux petites classes (3^e et 4^e années), des manuels destinés aux écoliers de la fin du cycle secondaire (9^e et 10^e années), ainsi que des manuels qui couvrent toutes les périodes de l'histoire russe et destinés aux étudiants des établissements d'enseignement supérieurs. La majorité des manuels consultés ont obtenu le label du Ministère de l'éducation, ce qui est le cas de la plupart des manuels disponibles sur le marché.

8. V. V. Šelohaev *et al.*, *Istorija Rossii, 1861-1917*, Moscou : Terra, 1996, pp. 25 ss; E. N. Zaharova, *Istorija Rossii, XIX – načalo XX veka*, Moscou : Mnemozina, 3^e éd., 2003, pp. 127 ss, et 4^e éd., 2007, pp. 94 et 148; N. I. Pavlenko *et al.*, *Rossija v konce XVII-XIX vv.*, Moscou : Prosveščenie, 1997, pp. 300 ss; M. M. Gorinov *et al.*, *Istorija Rossii*, Moscou : Vlado, 1998, p. 226 (etc.). Pour les références des manuels scolaires, nous renonçons à indiquer les prénoms entiers des auteurs.

9. V. I. Buganov, P. N. Zyrjanov, *Istorija Rossii, konec XVII-XIX vek*, Moscou : Prosveščenie, p. 239.

10. V. V. Šelohaev *et al.*, *op. cit.*, p. 55; N. I. Pavlenko *et al.*, *op. cit.*, pp. 301 ss; M. M. Gorinov *et al.*, *op. cit.*, p. 235.

11. V. V. Šelohaev *et al.*, *op. cit.*, p. 55.

Les libéraux, les réformateurs, les penseurs russes modérés sont présentés aux écoliers comme des exemples. « La signification du mouvement libéral a été fondamentale pour le mouvement social : il a servi de contrepois original au mouvement révolutionnaire. C'est le libéralisme qui a rappelé au mouvement de libération russe qu'il existait une voie non révolutionnaire, pacifique, pour réaliser des réformes. »¹² Et les révolutionnaires les plus radicaux sont systématiquement utilisés à la fin des chapitres pour édifier les écoliers : la fin justifie-t-elle les moyens ? Peut-on cautionner moralement l'assassinat du tsar en 1881¹³ ? Pour autant, les auteurs de ces manuels ne réhabilitent pas le tsarisme et regrettent que le pouvoir, dès le milieu des années 1860, ait choisi la voie des répressions, la « terreur » du pouvoir engendrant la « terreur » révolutionnaire¹⁴. Or, « une société qui s'habitue aux répressions et aux solutions extrémistes est une société qui devient dangereuse, car elle est prête à accepter n'importe quel régime, même le plus sanguinaire. Plus rien ne l'indigne, ni ne l'étonne non plus. »¹⁵ La Révolution d'octobre 1917 est d'ailleurs souvent décrite comme un « drame », un « accident » qui aurait sorti la Russie de la voie des réformes dans laquelle elle se serait, malgré les hésitations et les revirements du pouvoir, engagée dès le milieu du XIX^e siècle. La victoire des bolcheviks, présentée dans les manuels d'histoire soviétique comme une loi de l'histoire, est, dans les nouveaux manuels, due au manque de perspicacité, d'organisation, d'audace politique des

12. N. I. Pavlenko *et al.*, *op. cit.*, p. 308, et 2005, p. 294.

13. V. V. Šelohaev *et al.*, *op. cit.*, p. 83; P. N. Zyrjanov, *op. cit.*, p. 209; A. A. Danilov, L. G. Kosulina, *Istorija Rossii, XIX vek*, Moscou : Izd. « Centr gumanitarnogo obrazovanija », 1998, pp. 287 et 290; N. I. Pavlenko *et al.*, *op. cit.*, p. 310; E. N. Zaharova, *op. cit.*, p. 165; A. A. Levandovskij, *Istorija Rossii. XVIII-XIX vekov*, 2^e éd., Moscou : Prosveščenie, 2006, p. 198.

14. V. V. Šelohaev *et al.*, *op. cit.*, pp. 265 ss.

15. M. M. Gorinov *et al.*, *op. cit.*, pp. 201 et 224.

dirigeants des autres partis politiques – qualités que Lénine possédait au plus haut point – ainsi qu’aux slogans habiles des bolcheviks, qui reflétaient le désir des masses d’égalité et de terre¹⁶.

Cette vision modérée, critique envers toute forme de radicalisme et de violence, fut-elle étatique ou révolutionnaire, est encore présente dans une partie des manuels actuels. Toutefois, dès le milieu des années 1990, de nouveaux manuels paraissent dans lesquels la représentation du passé de la Russie est fort différente. Leur apparition doit cependant être replacée dans le contexte des années eltsiniennes.

De Boris Eltsine à Vladimir Poutine

Le gouvernement d’Eltsine s’est, dès l’arrivée de celui-ci au pouvoir, appuyé sur l’image d’une Russie prérévolutionnaire qui avançait sur la voie des réformes, du libéralisme et de l’occidentalisation, voie dont elle aurait été violemment détournée par la révolution bolchevique. Cette vision, nous l’avons constaté, se reflète dans les manuels post-soviétiques. Comme l’a écrit Maria Ferretti, la Russie eltsinienne est présentée par ses dirigeants comme l’héritière d’un Empire tsariste aux traits idéalisés et dont on adopte de nouveau certains symboles¹⁷. Le gouvernement

fait dès lors l’impasse sur le passé soviétique, la société russe des années qui suivent la perestroïka étant encore trop « antistalinienne ». Toutefois, les images de ce « passé lumineux » de l’époque tsariste sont « trop éloignées du présent, pas assez liées à la réalité », c’est pourquoi elles n’opèrent guère sur la population russe¹⁸. En outre, au milieu des années 1990, la Russie traverse une crise sociale et économique profonde qui atteint son pic en 1998 : hausse des prix, salaires et retraites impayées, dévaluation des épargnes, instabilité, pertes de privilèges sociaux... Les valeurs occidentales, libéralisme et démocratie, sur lesquelles l’équipe d’Eltsine a fondé sa légitimité, ne font plus recette. Selon les sondages, c’est dès le milieu des années 1990 que de plus en plus de Russes se détournent du modèle sociopolitique occidental et perçoivent de nouveau l’« Occident » comme une entité hostile à la Russie. Un Occident qui, après la répression du putsch d’octobre 1993 à Moscou et le début de la première guerre de Tchétchénie en 1994, passe de l’euphorie vis-à-vis de la Russie post-soviétique à la déception face à ce qu’elle perçoit comme une dérive autoritaire de Eltsine¹⁹. En Russie, de larges couches de la population, désemparées, plongées dans les difficultés sociales et économiques, commencent à se remémorer d’autres images, qui semblent moins sombres à mesure qu’elles s’éloignent dans le temps. C’est ainsi que la période soviétique est

16. N. S. Borisov *et al.*, *Ključ k istorii otečestva*, Moscou : Izd. moskovskogo universiteta, 1993, p. 113 ; M. M. Šumilov (éd.), *Istorija Rossii, IX-XX vekov*, Saint-Petersbourg : Neva, 1996, p. 335 ; M. N. Zuev, *Istorija Rossii s drevnosti do naših dnei*, Moscou : Vyssšaja škola, 1996, p. 387 (ainsi que 6^e éd., Moscou : Oniks 21 vek, 2003, p. 534) ; Š. M. Munčaev, V. M. Ustinov, *Istorija Rossii*, Moscou : Norma-Infra, 1998, pp. 242 ss ; I. N. Ionov, *Rossijskaja civilizacija IX-konec XX veka*, 5^e éd., Moscou : Prosvěšenie, 2003, p. 246.

17. Maria Ferretti, *La memoria mutilata*, *op. cit.* ; *idem*, « Usages du passé et construction de l’identité nationale dans la Russie post-communiste : la métamorphose de l’image d’Épinal du dernier tsar et de son époque », in Korine Amacher, Leonid Heller (éds), *Le retour des héros. La reconstruction des mythologies nationales à l’heure du post-communisme*, Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant, 2009.

18. Arseni Roginski, « La mémoire du stalinisme », communication présentée lors de la conférence internationale *Histoire du stalinisme : bilans et réflexions*, organisée par plusieurs organismes dont les Archives de la Fédération de Russie, la maison d’Éditions ROSSPEN et l’Association Memorial, et qui a réuni une centaine de participants à Moscou du 5 au 7 décembre 2008. Voir www.rosspen.ru/links/. La communication de Roginski est disponible sur www.polit.ru/institutes/2008/12/11/memory.htm.

19. Boris Doubine, « Habitude, incompatibilité, incompatibilité habituelle. Le rapport à « soi » et aux « autres » dans la Russie d’aujourd’hui », in Korine Amacher, Georges Nivat (éds), *Russie-Europe, hier et aujourd’hui* (revue *Transitions*), décembre 2006, pp. 152-153.

presque subrepticement réintégrée dans la mémoire historique. Il s'agit tout d'abord des années de Brejnev, qui deviennent « pour la majorité de la population toujours orientée vers le paternalisme l'incarnation de l'idéal social égalitaire et de la nostalgie de l'ordre »²⁰. Mais peu à peu, à l'approche de la fin des années 1990, s'opère une réévaluation positive de Staline lui-même, perçu désormais par beaucoup, en Russie, comme le maître d'œuvre de la « Grande Victoire ». Lorsque, dès le début des années 2000, le nouveau gouvernement de Poutine propose à ses concitoyens l'image d'un pays victorieux, « qui a su rester grand de tous temps et s'affranchir avec honneur de toutes les épreuves »²¹, bien peu, au sein de la société russe, sont ceux qui rejettent cette nouvelle vision du passé.

Rapidement, le président Vladimir Poutine manifeste de l'intérêt envers les manuels d'histoire nationale. En août 2001, lors d'une réunion du gouvernement, il recommande de porter une plus grande attention à leur contenu. En 2003, il explique lors d'une rencontre avec des historiens que les manuels d'histoire doivent susciter chez l'écolier un sentiment de fierté vis-à-vis de son histoire et de son pays²². C'est dans ce contexte que s'inscrit la publication de nouveaux manuels d'histoire russe dans le courant des années 2000, dans lesquels la vision du passé est désormais radicalement différente. Bien qu'ils ne constituent pas une majorité, ils méritent que l'on s'y attarde, par le fait qu'ils sont publiés sous l'égide du prestigieux Institut d'histoire de la Russie de l'Académie des sciences de Moscou.

20. *Ibid.*, p. 153.

21. Arseni Roginski, *op. cit.*

22. Boris Dolgin, Vitalij Lejbin, « Gordost' v mesto pravdy. Istoričeskaja i ideologičeskaja programma vlasti » [« La fierté au lieu de la vérité. Le programme historique et idéologique du pouvoir »], www.polit.ru/culture/2003/11/28/gordost.html. Voir également www.vremya.ru/2003/223/4/86037.html

L'autocratie, l'orthodoxie, et les « ennemis » de la Russie

Comme pour les manuels précédents, l'image des révolutionnaires russes du XIX^e siècle, à laquelle nous ajouterons celle des tsars, indique clairement quelles valeurs leurs auteurs entendent souligner dans la construction d'une identité commune chez les écoliers.

Dans ces manuels, la représentation du passé s'apparente à celle qui prévalait à l'époque tsariste. Les révolutionnaires sont tous, du plus modéré au plus radical, dépeints comme des ennemis de l'État russe : ainsi des décembristes, « disciples de Robespierre », « poignée de fous, étrangers à notre sainte Russie »²³, dont les plus extrémistes reniaient Dieu et l'Église et voulaient, comme dans la France de 1793-1794, imposer l'égalité par la terreur et la dictature. Les décembristes sont donc toujours les initiateurs d'une chaîne révolutionnaire qui mène aux bolcheviks, mais cette chaîne est désormais composée de « malfaiteurs », de « scélérats », de « conspirateurs ». Animés d'une « haine fanatique et destructrice à l'égard de l'organisation sociale russe », les révolutionnaires voulaient, tels les terroristes de La Volonté du peuple, agir au nom d'un peuple russe qui leur était étranger. Par leurs méthodes extrémistes et violentes, ces hommes ont causé des « malheurs innombrables » à la Russie et ont fait disparaître par le crime et la terreur le tsarisme en 1917²⁴.

Les révolutionnaires ne sont pas les seuls à être diabolisés. D'une façon générale, l'intelligentsia russe pro-occidentale est décrite comme méprisante la Russie et idéalisant une Europe représentée comme bourgeoise, individualiste et égoïste²⁵. Et le portrait de

23. A. N. Saharov, A. N. Bohanov, *Istorija Rossii, XVII-XIX veka*, 4^e éd., Moscou: Russkoe slovo, 2006, pp. 291-304 ; A. N. Bohanov, *Istorija Rossii, XIX vek*, 5^e éd., Moscou: Russkoe slovo, 2005, pp. 57-67.

24. A. N. Saharov, A. N. Bohanov, *op. cit.*, pp. 399 et 304.
25. *Ibid.*, p. 423.

Lénine est révélateur du choix idéologique, et «anti-occidental», des auteurs: «Il ne croyait pas en Dieu, ne s'intéressait pas à l'histoire de la Russie. Il s'occupait uniquement de l'histoire des pays d'Europe occidentale, où avaient lieu, lui semblait-il, de grands et importants événements. En Russie, les manifestations contre le pouvoir étaient la seule chose qui retenait l'attention d'Oulianov.» Lénine connaissait en outre mal la littérature russe, et les seuls auteurs qui l'intéressaient étaient ceux qui contenaient «un grand nombre de critiques envers la Russie»²⁶.

Les «grands hommes» de ces manuels, ce sont les tsars: généreux, justes, courageux, excellents militaires, profondément religieux, ils sont également des pères et des maris aimants, des travailleurs infatigables. Les valeurs familiales, celles du courage militaire, ainsi que l'orthodoxie, deviennent des valeurs de cohésion sociale et d'adhésion. L'histoire de l'Église orthodoxe occupe d'ailleurs dans ces manuels une place importante. C'est ainsi que juste après le portrait de Lénine, décrit comme un «renégat», un «étranger à la sainte Russie», l'écolier a droit à un portrait, di-thyrambique cette fois, d'un de «nos plus célèbres compatriotes», le prêtre et prédicateur Jean de Cronstadt. L'utilisation de l'adjectif possessif «nôtre» érige une frontière entre «nous» et «eux», entre les «vrais» Russes, patriotes, profondément orthodoxes, et les «autres», les «scélérats», les «conspirateurs». Une rupture est dès lors établie entre ceux qui aiment «notre sainte Russie» et les ennemis de la Russie, tant internes (les révolutionnaires de tous bords, à la solde de l'Occident) qu'externes (les nombreux étrangers qui environnaient la Russie, de l'Ouest et de l'Est, et contre lesquels elle a de tout temps dû lutter). Jean de Cronstadt est érigé en modèle pour les écoliers. «Le père Jean comprenait

que tout n'allait pas bien dans l'État, que beaucoup de choses devaient être améliorées. Mais il refusait les doctrines libérales et socialistes, les considérant comme des mensonges et une menace pour l'existence de la Russie.»²⁷ Ce que l'on omet toutefois de dire, c'est que Jean de Cronstadt soutenait les Centuries noires, ces milices d'extrême droite qui, à la fin du XIX^e siècle, passaient à tabac les Juifs ou autres «étrangers».

L'interprétation de ces manuels²⁸ est donc celle d'un empire guidé par une main politique forte, secondée par une Église orthodoxe qui explique au futur citoyen de son pays «combien il est important dans la vie de suivre les commandements du Christ»²⁹. Un pouvoir politique qui doit, explique-t-on aux écoliers, ne manifester aucune pitié pour les ennemis de la patrie:

«Alexandre III était une véritable nature russe par sa façon de réfléchir, de penser, de concevoir. Il croyait sincèrement en Dieu, ne ressentit jamais aucun doute religieux [...]. Il n'admettait aucune réforme constitutionnelle pour le pays. Les conspirateurs, auteurs de l'attentat scélérat contre Alexandre II, ont été jugés et condamnés à mort. Mais il se trouva des gens qui estimaient «qu'au nom de la paix et de la tranquillité», le monarque devait faire preuve de magnanimité et gracier les assassins. L'écrivain Tolstoï et le philosophe Soloviev firent parvenir au tsar leur demande de grâce. En France se déclencha une campagne, menée par Victor Hugo, dont le but était de dénoncer un «acte d'arbitraire cruel». Ces récriminations n'influencèrent pas le tsar, qui estimait que la

27. *Ibid.*, p. 274.

28. Au sujet du manuel de A. N. Saharov, voir Maria Ferretti, «L'identità ritrovata. La nuova «storia ufficiale» della Russia di Putin», *op. cit.*

29. A. N. Bohanov, *op. cit.*, p. 124.

26. A. N. Bohanov, *op. cit.*, p. 270.

condescendance à l'égard de criminels qui ne s'étaient même pas repentis ne ferait que contribuer à de nouveaux crimes. En avril 1881, les cinq régicides furent pendus. On introduisit de nouvelles limitations de droits dans les administrations autonomes locales, on réduisit l'autonomie des universités, où les oppositions au pouvoir étaient particulièrement fortes.»³⁰

C'est donc une politique très dure à l'égard de la menace terroriste qui est prônée, même si cette lutte exige une atteinte aux libertés citoyennes.

Une vision renouvelée du stalinisme

En 2003, lors de sa rencontre avec des historiens, le président russe explique que s'il fut un temps où les historiens accentuaient les « aspects négatifs de l'ancien système, le but étant sa destruction », la tâche qui se pose dorénavant est « constructive ». C'est pourquoi, ajoute-t-il, nous devons enlever toutes les « écorces et la mousse qui se sont superposées durant toutes ces années ». Peu avant, le Ministère de l'éducation avait enlevé la mention « recommandé par le Ministère » d'un manuel d'histoire dans lequel, dans un chapitre consacré à l'histoire présente, l'auteur citait une critique exprimée par un opposant politique à l'égard du régime de Vladimir Poutine et proposait aux écoliers de donner leur avis³¹. Un historien du Centre d'histoire militaire de Russie de l'Académie des Sciences affirmait d'ailleurs que l'auteur de ce manuel « russophobe » reflétait les

30. *Ibid.*, p. 207.

31. Il s'agit du manuel de Igor Doluckij, *Otečestvennaja istorija XX veka*, Moscou, 2003. Voir Olga Zaharova, « Učebnik istorii. Pravitel'stvo v kačestve cenzora? » [« Les manuels d'histoire. Le gouvernement dans le rôle de censeur? »], *Licejskoe i gimnazičeskoe obrazovanie*, N° 3, 2004.

idées couramment propagées afin d'affaiblir la Russie en exagérant, par exemple, l'échelle des répressions³².

Décrire de façon positive la politique du gouvernement, susciter de la fierté nationale, ne pas « exagérer » les répressions, tels sont les buts que se sont fixés Alexandre Danilov et Alexandre Filippov, les auteurs de nouveaux manuels d'histoire destinés aux enseignants, publiés dès 2007 et faisant partie d'un important projet d'élaboration de nouveaux standards d'éducation au niveau fédéral. Ces manuels³³, qui ont scandalisé de nombreux historiens en Russie, sont consacrés à la période soviétique, période la plus délicate pour tout auteur de manuel d'histoire en Russie, celle qui fut le plus soumise à une réévaluation après la chute de l'URSS, celle qui désarçonne le plus une société qu'il s'agit désormais de réconcilier autour de valeurs communes.

La « mission de l'histoire », expliquent les auteurs de ces manuels, est d'inculquer au futur citoyen russe une « charge positive » à l'égard de son pays. Les historiens ne doivent pas dépeindre le passé comme une longue liste de crimes, auquel cas ils mèneront la jeune génération à la « névrose ». Les cours d'histoire doivent apprendre à l'écolier à « aimer sa Patrie ». Cette mission n'en contredit pas une autre, affirment-ils : dire la vérité. C'est pourquoi il faut évoquer les répressions stalinienne, car ces événements ont été conservés dans la mémoire populaire. Toutefois, si dans la mémoire populaire est également resté que

32. Voir ps.1september.ru/article.php?ID=200308604. Les réactions négatives suscitées par la mise au ban de ce manuel ont été nombreuses dans les médias russes, en particulier sur internet. Voir par exemple www.vremya.ru/2003/223/4/86037.html

33. A. F. Filippov, *Novejšaja istorija Rossii, 1945-2006*, manuel pour les enseignants, Moscou: Prosveščenie, 2007. A. A. Danilov, *Istorija Rossii, 1900-1945*, manuel méthodique, Prosveščenie, 2008. Danilov est aussi l'auteur d'un manuel destiné aux écoliers de 11^e classe: *Istorija Rossii, 1945-2008*, Moscou: Prosveščenie, 2008.

Staline a réalisé « plus de bien que de mal », l'historien doit aussi le dire³⁴. Danilov et Filippov ont du reste raison. Tous les sondages réalisés dernièrement en Russie montrent que pour plus de la moitié de la population, Staline est une figure positive. En décembre 2008, lors d'un concours relayé par la télévision et l'internet, qui proposait de choisir le héros national russe de l'année 2008, Staline, après avoir longtemps caracolé à la deuxième place, a obtenu la très honorable troisième place.

Où sont passés la Terreur, les millions de personnes soumises à des répressions, la famine des années 1932-1933, le prix payé pour la Victoire? Ou plutôt, comment expliquer l'époque de Staline aux écoliers? Par une analyse « rationnelle » des événements, expliquent les auteurs, qui ne se contente pas de « communiquer des faits », mais dévoile leur « logique »³⁵.

C'est ainsi que l'époque stalinienne est décrite comme une période de « modernisation forcée », l'URSS comme une « forteresse assiégée », constamment soumise au danger d'une agression extérieure. La « modernisation » a dû se réaliser dans un délai extrêmement court et dans un contexte international hostile, selon un « système politique mobilisateur ». « Les tâches qui se posent à la société » sont alors formulées par « l'élite politique », laquelle, en raison des contradictions « entre les objectifs et les capacités de la population à les atteindre », les résolvent en utilisant la « violence et la contrainte », le seul enthousiasme étant insuffisant pour accomplir les transformations. La « répression préventive fut alors envisagée comme un moyen de pression, dirigé non seulement sur des individus, mais sur des groupes sociaux entiers, dont les intérêts étaient étrangers aux

principes du pouvoir soviétique »³⁶. Selon Danilov, après l'« échec » de la politique économique des années 1920 (la NEP), la collectivisation des terres était la seule alternative pour fournir les ressources nécessaires au développement économique. Quant à la famine des années 1932-1933, elle ne fut, écrit-il, ni organisée, ni dirigée contre un groupe social déterminé, mais résultait des conditions climatiques et de l'inachèvement du processus de collectivisation³⁷. Enfin, une des raisons de la Terreur de 1937-1938 aurait été l'opposition à cette « modernisation forcée » et la crainte de Staline d'une déstabilisation politique au sein du parti. Staline, ne sachant pas d'où pouvait surgir le danger, aurait en quelque sorte tiré « sur tous les groupes et tendances connus, de même que sur tous ceux qui n'étaient pas [ses] partisans idéologiques ou [ses] alliés ». La personnalité de Staline ainsi que les « particularités doctrinales de l'idéologie et de la pratique bolcheviques » figurent tout de même, bien que furtivement, au nombre des explications proposées. Après 1938, un autre type de terreur s'installe, mais toujours au service du développement industriel. La terreur « devient un instrument pragmatique de résolution des problèmes de l'économie nationale », les camps de travail un moyen d'industrialisation par une force de travail bon marché. Certes, le prix humain fut élevé, mais le « peuple soviétique a accompli des tâches grandioses et a réalisé un véritable exploit historique ». En effet, l'industrialisation forcée a transformé le pays en un puissant complexe militaro-industriel, qui a permis au pays de garantir sa souveraineté lors de la Seconde Guerre mondiale. Il est donc important, explique Danilov, d'expliquer aux écoliers que Staline a agi « dans une situation historique

34. www.ng.ru/politics/2008-09-17/4_history.html

35. A. V. Filippov, *op. cit.*, p. 5.

36. A. A. Danilov, *op. cit.*, pp. 104-133.

37. *Ibid.*, pp. 150-151.

concrète», de façon «rationnelle», comme un dirigeant dont le but est la transformation de son pays menacé par une guerre en un État industriel centralisé³⁸.

Telle est la particularité de ce manuel. Tout en effet est évoqué: les répressions, les victimes innocentes, le culte de la personnalité, les souffrances du peuple, les «déformations» de la «modernisation» forcée et du système stalinien, l'atmosphère d'insécurité. Toutefois, ces «déformations» sont en quelque sorte justifiées, car présentées comme unique alternative pour résoudre les «tâches» qui se posaient au pays. Enfin, en ce qui concerne la question, délicate pour tous les historiens du stalinisme, du nombre des victimes de la répression stalinienne, l'auteur, afin d'éviter les «spéculations», suggère de ne prendre en compte que les personnes condamnées à mort et fusillées, déniaient ainsi aux personnes condamnées à des années de camps, mortes d'épuisement, de faim, de mauvais traitements, le statut de victimes de répressions. Les historiens du stalinisme quant à eux insistent sur le caractère organisé des répressions, fortement contrôlées par le pouvoir, qui déterminait des quotas d'arrestations et d'exécutions. Ils rappellent que la famine de 1932-1933 fut causée par des décisions de Staline et de son entourage, et visait à briser l'opposition de la paysannerie à la collectivisation. Enfin, ils mettent sérieusement en doute l'affirmation de l'efficacité du système stalinien et, surtout, réfutent la justification historique des méthodes staliniennes comme unique solution à la «modernisation» du pays³⁹.

Le même fil rouge traverse le manuel de Filippov. Le pays est victorieux, il a «libéré de Hitler la Pologne, la Tchécoslovaquie, la Bulgarie, la Roumanie et la Hongrie».

Toutefois, le contexte international étant de nouveau hostile, «Staline ne pouvait pas accepter les conditions américano-anglaises du retour en Pologne, en Tchécoslovaquie et en Yougoslavie des gouvernements d'avant-guerre», car il avait besoin d'une «large ceinture de gouvernements dirigés par des communistes, située entre l'URSS et l'Europe occidentale. Les «portes polonaises» avaient coûté à l'URSS trop de victimes pour en rendre les clés à Washington.»⁴⁰ Enfin, affirme l'auteur, alors que l'économie du pays était détruite, ne pouvant compter sur l'aide de personne dans le contexte de la guerre froide, grâce aux sacrifices de la population et au système de mobilisation des masses, l'URSS retrouve sa puissance économique d'avant la guerre⁴¹. Et la mort de Staline marque pour Filippov la fin de la «progression vers les hauteurs économiques et sociales» et de la période de «mobilisation totale des forces nationales». «C'est précisément durant la période stalinienne que le territoire du pays a été le plus large, atteignant même les frontières de l'ancien empire russe (et à certains endroits, les surpassant).»⁴² Et Filippov, après avoir relié la politique «rude et impitoyable» de consolidation de l'État soviétique de Staline à celle de Bismarck, qui «par le fer et le sang», a réuni les terres allemandes en un État uni au XIX^e siècle», évoque deux prédécesseurs de Staline sur l'«Olympe du pouvoir russe»: Ivan le Terrible et Pierre le Grand, lesquels ont aussi renforcé la formation étatique russe à l'aide d'un système autoritaire fortement centralisé. Avec, là aussi, concède-t-il, les «inévitables déformations» qui accompagnent toute centralisation et modernisation forcées⁴³.

40. A. V. Filippov, *op. cit.*, pp. 12-13.

41. *Ibid.*, pp. 20 ss.

42. *Ibid.*, pp. 93-95.

43. *Ibid.*, pp. 82 et 91.

38. *Ibid.*, pp. 131-132, 148 et 150.

39. Voir notamment Oleg Khlevniouk lors de la conférence *Histoire du stalinisme: bilans et réflexions*.

Les années post-staliniennes – de Khrouchtchev à Gorbatchev, en passant par Brejnev, Andropov et Tchernenko – sont décrites comme des périodes durant lesquelles le pays connut des changements positifs aux niveaux économique, politique, social, culturel. Toutefois, l'État soviétique s'affaiblit peu à peu en raison d'erreurs des dirigeants politiques, pour finir par disparaître en 1991. Gorbatchev a donné la « liberté au peuple soviétique », écrit Filippov, mais le prix à payer fut énorme. En effet, il est « peu de monde en Russie qui soit heureux de la faillite de l'URSS, qui a transformé Kiev et Tallin en capitales de gouvernements étrangers ». Quant à la Russie eltsinienne, elle est décrite comme un pays à la dérive : crise économique, sociale, politique, formation d'un capitalisme oligarchique, séparatisme, terrorisme et banditisme, danger de désintégration de la Russie. Avec, comme au XIX^e siècle, une intelligentsia russe « pro-occidentale » prête à entrer en conflit avec les structures étatiques afin de garder le contact avec un Occident qui ne soutient ni ne comprend la politique intérieure et extérieure russe⁴⁴.

Grâce à ces manuels, l'enseignant d'histoire et la société russe n'ont plus, comme l'affirmait le président russe en 2007, une « kacha » dans la tête⁴⁵. Le dernier chapitre du manuel de Filippov décrit de façon dithyrambique les années de présidence de Vladimir Poutine, années de renaissance d'une Russie « souveraine », qui sait de nouveau où elle va et qui est fière de son histoire. Aujourd'hui, « pour résoudre les problèmes principaux de la modernisation économique et de préservation morale de soi, le pays doit s'appuyer sur l'expérience de ses ancêtres, grâce au sacrifice desquels nous avons une liberté de choix

précieuse [...]. Tous les dirigeants heureux de la Russie se sont distingués par le fait qu'ils avaient conscience de la spécificité de leur pays : un climat rude et des territoires immenses, difficiles à relier. De là le rôle de l'État, extrêmement important dans tous les pays développés, mais nécessaire à un point critique dans le cas russe. Comme par le passé, le pays a aujourd'hui besoin d'une force solide. »⁴⁶

Conclusion

Un État fort, dont l'intérêt est supérieur à celui des individus et qui peut à tout moment exiger de ses citoyens des sacrifices, un pouvoir centralisé et autoritaire, tel est le garant d'une Russie puissante assiégée, aujourd'hui comme hier, d'ennemis intérieurs et extérieurs. Cette idée transparaît tant dans les nouveaux manuels consacrés à la période soviétique et post-soviétique que dans les manuels analysés précédemment qui encensent l'autocratie russe et vilipendent les « libéraux » et « occidentalistes » de toutes tendances.

Les enseignants russes sont toujours libres de choisir leurs manuels. Il ne s'agit donc pas encore, comme l'explique une enseignante d'histoire d'une école de Moscou, de « censure ». Le manuel « expliquant que Staline n'avait été rien de plus qu'un dirigeant très efficace, nous ne l'avons jamais commandé, explique-t-elle. Pourtant, nous l'avons reçu ! Et en quantité plus que suffisante. En revanche, personne ne m'a jamais obligée à l'utiliser. Il existe encore une dizaine de manuels certifiés sur lesquels j'ai le droit de baser mes cours. »⁴⁷ Dans le milieu intellectuel russe, les résistances à cette nouvelle vision de l'histoire russe et soviétique sont profondes, et les polémiques suscitées par ces

44. *Ibid.*, pp. 357-358, 363 et 416.

45. Maksim Kiselev, « Une kacha historique » [« Istoričeskaja kaša »], <http://vesti7.ru/news?id=10829>.

46. A. V. Filippov, p. 485.

47. Cité par Inna Doulkina, « Leur morale et la nôtre », *Le Courrier de Russie*, 12 mai 2009.

manuels farouches. Toutefois, elles intéressent un milieu restreint en Russie⁴⁸. Quant à l'enseignant d'histoire qui ne sait quel manuel choisir, il n'est plus, désormais, livré à lui-même. S'il se rend sur le site du Ministère de l'éducation, il y trouvera la conception des manuels de Filippov et de Danilov : « La Russie s'est constamment appuyée sur le patriotisme profond de son peuple, sur son dévouement et son esprit de sacrifice. Le lien du temps ne doit pas être rompu », y lit-on. En ce qui concerne les répressions durant la guerre, notamment les exécutions de milliers d'officiers polonais par l'armée soviétique à Katyn en 1940, on explique que « sans

justifier l'assassinat des prisonniers de guerre à Katyn, il faut mentionner que pour Staline, ces exécutions ne furent pas uniquement une question de rationalité politique, mais également une réponse à la mort de dizaines de milliers de soldats de l'Armée rouge prisonniers en Pologne après la guerre de 1920, dont l'initiatrice ne fut pas la Russie soviétique, mais la Pologne. »⁴⁹ Cette explication, qui a scandalisé plus d'un historien en Russie, n'a toutefois pas été intégrée dans le manuel, signe peut-être que les auteurs tiennent compte des réactions négatives qui émanent d'une partie de la communauté historique russe⁵⁰. ♦

48. Voir notamment www.novayagazeta.ru/, www.polit.ru/, www.newsru.com/

49. history.standart.edu.ru/info.aspx?ob_no=15378

50. Je remercie sincèrement Annick Morard pour ses remarques critiques et sa relecture.

L'économie, la religion, la morale: de nouveaux terrains des guerres d'histoire scolaire *

Christian Laville (Université Laval, Québec)

« Dans le mouvement de sécularisation de nos sociétés, la mémoire se substitue à la religion et le non-respect de ce «devoir» se trouve assimilé au blasphème. »

Mateo Alaluf¹

An 2009 : le Québec, la province du Canada où j'habite, traverse une autre de ces crises de l'enseignement de l'histoire dont il est coutumier. Sous la forme d'un bouillant débat public, la crise dure depuis trois ans. Le contexte est celui de la réforme générale des programmes scolaires, dont ceux d'histoire, enclenchée par le Ministère de l'éducation. L'enjeu, précisément, est celui du contenu de connaissances historiques d'un des trois programmes.

Le Québec n'est pas le seul à connaître et avoir connu de telles crises. Depuis la Seconde Guerre mondiale et même avant, les pays occidentaux particulièrement, mais d'autres aussi, ont vécu de fréquents et vifs débats publics à propos des connaissances historiques à offrir à la population, principalement en contexte scolaire. Dans les récentes décennies,

ils ont semblé se multiplier. Pour souligner l'affrontement des points de vue dans ces débats, on utilise souvent le concept de guerres d'histoire.

Lorsqu'on en parle, c'est généralement autour de grandes guerres d'histoire devenues classiques et bien connues, grâce notamment aux nombreux écrits à leur sujet. Ainsi, aux États-Unis, la guerre des *Standards* en histoire américaine, ou en Angleterre celle du *National Curriculum in History*. De ces deux guerres, je rappellerai les principales péripéties et soulignerai combien elles partagent, avec d'autres de leur espèce, de semblables caractères fondamentaux. Je compléterai cette première partie en montrant comment on retrouve aussi ces caractères dans la crise québécoise.

D'autres guerres d'histoire se sont fait jour depuis quelque temps. Leurs caractères spécifiques et leurs visées sont cependant d'un autre ordre – sans nécessairement exclure ceux des guerres précédentes : nous les voyons porteuses d'une préoccupation particulière pour l'économie, pour la religion, pour une certaine morale. La seconde partie en présentera divers cas.

En conclusion, je tenterai d'envisager l'avenir des guerres d'histoire scolaire : dans

* Merci à Michèle Dagenais pour sa lecture attentive de l'article et ses suggestions judicieuses.

1. Dans « Lois mémorielles », *Politique, Revue de débats*, N° 47, décembre 2006, p. 17.

l'ordre mondial en formation, sont-elles appelées à s'apaiser, ou au contraire à se multiplier et leur ampleur à croître?

Des guerres d'histoire classiques

Un caractère commun des guerres d'histoire classiques est un regard tourné vers le passé. Les connaissances historiques qui ont servi à composer la mémoire collective offerte aux élèves doivent être préservées, au risque sinon, semble-t-on penser, de menacer l'état du présent.

Les «National Standards for History»

Au tournant des années 1990, le président Georges Bush a lancé une opération de rehaussement des études à la grandeur des États-Unis. Comme l'éducation est sous la responsabilité exclusive des États, l'entreprise est menée de concert avec les gouverneurs et sur une base non partisane. Il est donc envisagé de préparer, puis de proposer, des standards pour une éventuelle adoption volontaire. En histoire, le National Center for History in the Schools de l'Université de Californie à Los Angeles se porte volontaire pour préparer de tels standards. Il reçoit à cette fin une subvention du National Endowment for the Humanities, l'agence fédérale d'aide à la recherche en histoire et dans d'autres champs de la culture.

Gary Nash, un historien de haute réputation, et Charlotte Crabtree, une pédagogue émérite, acceptent de piloter l'entreprise. Un groupe de travail est formé, qui s'active à la tâche pendant deux ans. Durant cette période, plusieurs centaines d'enseignants, experts de tous ordres, représentants de multiples corps sociaux et de trente-cinq organisations, locales comme nationales, sont consultés ou participent de diverses façons à la préparation du projet.

La proposition de standards pour l'enseignement de l'histoire est publiée en 1994. Elle comprend trois volumes, un pour le primaire, un deuxième en histoire mondiale, un autre en histoire des États-Unis. À peine publiés, les standards font face à une tempête de protestations en provenance des milieux conservateurs. La pédagogie proposée, pourtant fort novatrice, est à peu près ignorée, comme d'ailleurs le projet pour le primaire. Ce n'est cependant pas le cas des standards en histoire mondiale, que l'on accuse de mettre en danger la civilisation américaine, par une ouverture au monde qui la couperait de ses racines occidentales. Mais c'est surtout contre les standards en histoire des États-Unis que l'opposition se déchaîne. George Washington a été évacué, prétendent faussement certains! Il est vrai que la perspective «grands hommes – grands événements» a été réduite pour faire de la place à des faits d'histoire sociale. Des groupes auparavant négligés, tels les femmes, les immigrants, diverses minorités, ou des faits structureaux comme l'industrialisation, sont désormais au programme. L'épouvantail d'un multiculturalisme, dans lequel se dissoudrait l'identité nationale américaine, est souvent brandi. Pour les auteurs des standards, il ne s'agissait pourtant que de mettre l'éducation historique à l'heure de ce que sont devenues la société américaine et la discipline historique.

L'opposition se manifeste aux plus hauts niveaux. Newt Gingrich, le président conservateur du Sénat, prend prétexte de la subvention fédérale accordée pour la préparation des standards pour amener la question devant ses collègues. On vote: 99 des 100 sénateurs se prononcent contre les standards (le dernier s'abstient). Lynn Cheney elle-même, qui a autorisé la subvention en tant que présidente du National Endowment for the Humanities, n'hésite pas un instant à se porter contre eux dans les médias. Jour après jour, d'ailleurs, ces

derniers rapportent la polémique, s'y engagent eux-mêmes, ouvrent généreusement leurs courriers des lecteurs ou leurs tribunes radiophoniques aux adversaires. Jusqu'à l'influent animateur populiste Rush Limbaugh qui attise le feu en ouvrant son émission aux mots de : « Jetez les Standards aux toilettes ! »²

Après deux ans d'un bouillant débat, Gary Nash et son équipe apportent quelques modifications aux standards en histoire des États-Unis, de manière à satisfaire l'opposition. Les contenus sont quelque peu ajustés, mais les principes fondamentaux sont préservés³. Depuis, la poussière est retombée et les standards paraissent adoptés, tels quels ou comme source d'inspiration forte, dans à peu près tous les États américains.

Le « National Curriculum in History »

Dans les années 1980, l'Angleterre n'a pas de programme officiel pour ses écoles, ni même de matières d'enseignement obligatoire, sauf la religion. L'éducation relève d'administrations scolaires locales, qui édictent ou n'édictent pas les programmes d'enseignement. Dans tous les cas, les divers acteurs du système scolaire jouissent d'une grande liberté de choix et d'action. C'est la situation en histoire. Des cours sont centrés sur l'histoire du milieu local; d'autres, dans des communautés à fort taux d'immigrants, sur l'histoire de la communauté d'origine; d'autres encore sur des questions historiques particulières, comme le jeu et les loisirs dans l'histoire... Cependant, le School Council History

2. On lira un compte rendu du débat public dans le 6^e chapitre de Linda Symcox, *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms*, New York: Teachers College, 2002, pp. 127-156. Toutes les traductions sont de l'auteur du présent article.

3. *National Standards for History for Grade K-4; National Standards for United States History. Grades 5-12; National Standards for World History. Grades 5-12*, Los Angeles: National Center for History in the Schools, 1994.

Project, un programme conçu par des enseignants et des chercheurs, est de plus en plus souvent choisi par les enseignants. Celui-ci est centré sur des apprentissages méthodologiques. À l'aide de documents, les élèves sont invités à résoudre des problèmes de portée historique. L'apprentissage de la méthode compte plus que celui d'un contenu factuel déterminé.

Dans ce contexte, l'histoire traditionnelle de la Grande-Bretagne, avec son récit canonique, ses grands hommes, ses grands événements, l'épopée de son empire orgueilleux, est souvent ignorée. Margaret Thatcher et les conservateurs alors au pouvoir s'en inquiètent. L'époque est à la morosité. L'économie se contracte, le chômage sévit, le prestige du pays à l'étranger s'étiole... Les populations issues de l'immigration revendiquent de plus en plus fortement une place juste dans la société britannique, le respect de leurs particularités, de leur histoire et leur culture. L'idée d'une identité culturelle commune s'en trouve questionnée.

Pour corriger la situation, le gouvernement conservateur décide de doter l'Angleterre de programmes officiels dans dix disciplines, chacune accompagnée d'examens nationaux pour évaluer à diverses étapes l'acquisition des connaissances prescrites⁴. L'histoire en est. On mise particulièrement sur elle pour inculquer aux nouvelles populations et à tous ceux qui n'en seraient pas assez imprégnés un sentiment fort d'identité britannique. Pour cela, est-il pensé, il ne s'agit que d'enseigner l'histoire de la Grande-Bretagne: « Le programme d'étude, demande le ministre de l'Éducation, devrait se centrer sur l'histoire de la Grande-Bretagne, le récit de son passé, en particulier, sur son héritage politique, constitutionnel et culturel. »⁵

4. Le Pays de Galles en est aussi.

5. Cité dans Gary B. Nash, Charlotte Crabtree, Ross E. Dunn, *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*, New York: Alfred A. Knopf, 1997, p. 140.

C'est là l'un des deux principaux termes du vif débat public qui éclate alors : plus d'histoire de la Grande-Bretagne, moins d'histoire de l'Europe et du monde ; plus d'histoire politique et constitutionnelle, moins d'histoire sociale. L'autre grand terme du débat est l'opposition entre un enseignement de l'histoire préoccupé de développer la pensée historique et l'autonomie intellectuelle, et un enseignement de l'histoire composé essentiellement de connaissances factuelles à acquérir, en vue d'inculquer une mémoire nationale commune. Dès le premier brouillon de programme publié en 1989, la polémique explose. Les enseignants, les historiens, les associations professionnelles diverses, les syndicats, les médias dans leur variété⁶, tous ceux qui s'intéressent à l'histoire d'une façon ou d'une autre, y compris le public en général, se prononceront de différentes façons, mais essentiellement dans les directions principales décrites ci-dessus. La polémique durera des années. Le projet sera repris puis révisé quelques fois, avec d'une fois à l'autre des gains sensibles – plus d'histoire sociale, plus d'ouverture au monde, plus de pensée historique et moins de mémorisation – pour les adversaires du projet des conservateurs. Un programme finit par s'imposer en 1999⁷, sans cependant que la polémique s'endorme totalement. Elle aura été d'une rare intensité. Margaret Thatcher, profondément engagée dans cette guerre d'histoire scolaire, en a témoigné dans ses mémoires : « Ma plus dure bataille pour le National Curriculum a été à propos de l'histoire. »⁸

6. Pour juger de l'ampleur et de la vigueur du débat dans la grande presse durant la première année, voir Gareth Elwyn Jones, « The debate over the National Curriculum for History in England and Wales, 1989-1990: the role of the press », *The Curriculum Journal*, vol. 11, N° 3 (automne 2000), pp. 299-322.

7. Voir <http://curriculum.qca.org.uk/>. Une version révisée en 2007.

8. Dans *The Downing Street Years*, Londres: Harper Collins, 1993, p. 595.

L'Histoire et éducation à la citoyenneté

Au Québec, à la fin des années 1990, il est décidé de renouveler les programmes scolaires, qui ont alors vingt ans. Dans la foulée des programmes antérieurs, programmes dits par objectifs, c'est-à-dire centrés sur des capacités à développer, il est choisi de poursuivre en insistant sur l'apprentissage de compétences. Chaque discipline est appelée à définir des compétences particulières.

En 1996, un comité ministériel chargé de faire le point sur l'enseignement de l'histoire et d'en proposer la réforme suggère que les programmes tiennent mieux compte de la diversité des populations habitant le Québec, parmi lesquelles les minorités en général, dont les Amérindiens et les communautés culturelles⁹. Celles-ci se sont fortement accrues en nombre et en variété dans les dernières décennies. À Montréal, la plus grande ville de la province, 20 % de la population est née à l'étranger, en provenance des quatre coins du monde. La question de l'intégration des citoyens issus de l'immigration se pose donc de façon particulière.

La réforme suggère de souligner mieux la fonction d'éducation à la citoyenneté exercée par l'éducation historique depuis des lustres. Partant, les programmes s'intitulent Histoire et éducation à la citoyenneté. Ils s'ordonnent autour de trois compétences : le questionnement historique et la méthode historique, qui, conjugués, doivent donner à l'élève des outils pour élaborer sa conscience citoyenne.

Les nouveaux programmes ont été préparés dans cette perspective. Celui du primaire est publié en 2001, sans faire de vagues ; celui du premier cycle du secondaire, en histoire occidentale et mondiale, l'est en 2004, sans

9. *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* (aussi connu comme rapport Lacoursière), Québec: Ministère de l'éducation, 1996, pp. 48-49.

plus de remous. En 2006, une ébauche du programme d'histoire du Québec du second cycle est dévoilée. C'est alors qu'une crise éclate. Un journaliste annonce un « cours d'histoire épuré », « moins politique, non national et plus pluriel »¹⁰. On le voit, précise-t-il, par l'absence des événements clés de « notre » histoire. Ces événements, d'histoire politique et constitutionnelle essentiellement, ce sont ceux qui balisent l'historiographie savante et scolaire traditionnelle des Canadiens français du Québec. Il s'agit d'une historiographie de l'échec et du ressentiment, mais dont la connaissance paraît indispensable à nombre de nationalistes pour entretenir la mobilisation des esprits vers l'espèce de parousie nationale que serait l'indépendance. L'accusation du journaliste sera répétée jusqu'à plus soif.

Il est vrai que nombre des événements en cause ne sont pas explicitement mentionnés dans le programme. Mais tous les programmes ont choisi d'insister sur les objectifs de compétences à développer, et de faire confiance aux enseignants pour apporter les connaissances nécessaires. C'est seulement en quelques courtes pages de mises en perspective que sont évoqués les contenus factuels du programme. Il est vrai qu'à travers elles, on peut deviner une ouverture vers des sujets d'histoire sociale et une moindre considération du récit traditionnel. Mais rien pour y voir une soumission au multiculturalisme, comme l'accusation en a souvent été portée¹¹. C'est cependant là une accusation significative. Elle souligne combien c'est l'histoire traditionnelle du groupe canadien-français qu'il s'agit de préserver, et l'identité

particulière qui en découle à faire partager à tous. Comme l'écrit l'un des plus farouches détracteurs du programme: il s'agit de « transmettre la mémoire nationale authentique de la grande majorité des Québécois »¹².

Cette guerre d'histoire dure depuis trois ans. La frange de fervents nationalistes conservateurs qui l'ont engagée savent la relancer dès que les troupes semblent s'en désintéresser. Si quelques intellectuels nationalistes paraissent faciles à mobiliser, une grande partie des fantassins provient du public en général. Les médias leur ouvrent généreusement les tribunes radiophoniques et les colonnes des lecteurs. D'ailleurs, ces médias, dans lesquels des journalistes prennent souvent parti contre le programme, fournissent l'essentiel de l'artillerie lourde¹³.

Il n'en reste pas moins que dans les écoles, le programme paraît s'être implanté sans difficultés particulières.

De nouveaux terrains de guerre

L'arrière-plan des guerres d'histoire précédentes est généralement tissé d'un certain nationalisme; il repose sur une idée prédéterminée de l'identité collective, à maintenir et à perpétuer. Ce sont des guerres tournées vers un passé à préserver car il est fondateur de l'ordre auquel on tient. Un des principaux facteurs susceptibles de menacer cet ordre est le changement démographique, avec tous ces nouveaux citoyens qui ne s'inscrivent pas naturellement, comme ceux de vieille souche, dans le schéma identitaire établi, de même

12. Félix Bouvier, « Introduction », dans Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*, Québec: Septentrion, 2008, p. 14.

13. Pour plus à ce sujet, on lira Michèle Dagenais et Christian Laville, « Le naufrage du projet de programme d'histoire (nationale): Retour sur une occasion manquée, accompagné de considérations sur l'éducation historique », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, N° 4 (printemps 2007), pp. 517-550.

10. Antoine Robitaille, « Cours d'histoire épuré au secondaire », *Le Devoir*, 27 avril 2006.

11. Par exemple, Charles-Philippe Courtois, *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire: L'école Québécoise au service du multiculturalisme canadien?*, cahier de recherche, IRQ, mars 2009.

que les groupes, tels les minorités auparavant ignorées, qui prétendent à une place équitable dans l'histoire.

Des guerres d'histoire de la sorte, notre monde en connaît des dizaines d'autres, tout autant motivées par des préoccupations de patriotisme et d'identité collective. C'est que les enjeux nationaux et identitaires se redéfinissent, poussés par la mondialisation notamment. Mais il en est apparu des formes nouvelles, depuis quelque temps, qui paraissent motivées par d'autres visées – sans nécessairement exclure les précédentes. Nous les voyons chargées d'une préoccupation particulière pour l'économie, pour la religion, pour une certaine morale.

L'économie

Les guerres d'histoire qui dérivent d'intérêts économiques restent généralement inscrites dans le cadre national. Ainsi au Mexique, lorsque dans la première moitié de la décennie 1990 le gouvernement Salinas tente d'imposer une révision des manuels du primaire. Le contexte est celui de l'avènement de l'ALENA, le pacte de libre-échange nord-américain. Il en est espéré du développement économique, et des investissements étrangers. Mais on sait que les investisseurs aiment les situations politiques calmes et la stabilité. Or, le Mexique a connu dans le passé de multiples périodes d'instabilité, marquées par de vives tensions sociales. C'est pourquoi le gouvernement tente de forcer les nouveaux manuels à minimiser ces épisodes, pour au contraire louer les politiques économiques présentes et passées du pays, ainsi que sa prétendue ouverture ancienne au capitalisme international. Un débat public s'ensuit, la résistance s'organise et réussit à faire échouer le projet¹⁴. Mais qu'il ait existé reste significatif.

Qu'avec une préoccupation semblable on observe des phénomènes analogues aux

États-Unis ne peut surprendre. Dans la dernière décennie, on a vu dans certains États des coalitions d'hommes d'affaires et de politiciens conservateurs demander que les programmes d'histoire fassent plus de place aux fondements économiques dans l'histoire des États-Unis, et enseignent la supériorité du libre marché. Ainsi au Texas où, pour être approuvé, il est exigé d'un manuel qu'il « encourage [...] le système de libre entreprise », en plus de la démocratie et du patriotisme¹⁵. En Floride, il y a peu, le gouverneur Jeb Bush a fait inscrire dans le plan de réforme de l'éducation que l'histoire doit enseigner « la nature et l'importance de la libre entreprise pour l'économie des États-Unis »¹⁶. Le mouvement de mondialisation de la dernière décennie a stimulé cette perspective. Survivra-t-elle à la crise économique actuelle?

Plus tôt, en Ukraine, comme dans les autres ex-démocraties populaires, la révision de l'enseignement de l'histoire avait suivi de près la réorientation du régime. Selon la sociologue Irina Bekeshkina, cette réorientation aurait connu trois phases. Durant la seconde, rapporte-t-elle dans sa contribution à l'enquête Youth and History¹⁷, c'est à l'aune de l'économie libérale que l'histoire a été revue. Durant cette phase, dite « de l'économie dirigée au libre marché », la nouvelle interprétation historique avait pour mission de montrer comment le capitalisme, antérieurement défini comme « un système

14. Voir Jorge G. Castaneda, « Ferocious Differences », *The Atlantic Monthly*, juillet 1995. Également, Anthony DePalma, « New Battles over Mexico's past », *The New York Times*, 30 août 1993.

15. Voir Alexander Stille, « Textbook Publishers Learn to Avoid Messing With Texas », *The New York Times*, 29 juin 2002.

16. Voir Kimberly Miller, « Reforms Bill's History Terms Worry Educators », *The Palm Beach Post*, 24 avril 2005.

17. Magne Angvik, Bodo von Borries (éds), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997, 2 vol.

d'exploitation moribond», devenait désormais « un brillant avenir »¹⁸.

En Chine, des manuels d'histoire publiés à Shanghai en 2006 s'employaient à présenter du passé et du présent du pays une sélection de caractères favorables au développement économique, technologique et à la mondialisation. Les nouveaux héros en étaient J. P. Morgan, Bill Gates, la Bourse de New York... En contrepartie, ces manuels minimisaient les faits de l'histoire traditionnelle, y compris la révolution et le passé marxiste, dont Mao, à peine mentionné¹⁹. Une polémique a éclaté parmi la population. L'association des historiens a bondi: « Les manuels de Shanghai, a-t-elle expliqué, s'écartent du matérialisme historique marxiste, et racontent simplement les événements plutôt que d'expliquer leur nature. Ils comportent des erreurs graves au plan politique, au plan théorique, au plan scientifique. »²⁰ Les manuels ont été retirés, mais combien de temps faudra-t-il pour que d'autres dans le même esprit réapparaissent? Un pied reste dans la porte.

Il est intéressant d'observer la proximité des milieux d'affaires avec certaines guerres d'histoire. Prenons l'exemple de l'Europe. Pour les dirigeants de l'Union, il paraît important de susciter chez les citoyens des États constitutifs une adhésion à celle-ci, un sentiment partagé d'identité européenne. Sur le même modèle que celui employé dans le passé pour encourager les attachements et les sentiments d'identité nationale, il est demandé une éducation historique qui amènerait les citoyens des divers États à intégrer des perspectives d'histoire européenne commune. Des philosophes et

des historiens s'emploient à justifier un tel usage de l'histoire. Ainsi Jörn Rüsen pour qui « il faut que la monnaie commune soit accompagnée par une « monnaie culturelle » correspondante qui aiderait les nations européennes et leurs citoyens à s'identifier culturellement à l'espace économique déjà existant, de sorte qu'ils le perçoivent comme leur »²¹. Autrement dit, si l'économie européenne a son lien, l'euro, l'identité européenne doit s'en donner un, l'histoire.

Dans la foulée, les milieux d'affaires s'engagent dans l'éducation historique en investissant directement dans l'entreprise de construction d'une conscience européenne commune. Par exemple, un homme d'affaires français, Frédéric Delouche, a financé la publication du premier manuel d'histoire européenne de niveau secondaire²². En Allemagne, le Groupe Körber, une puissante multinationale spécialisée dans l'équipement industriel de pointe, a créé la riche Fondation Körber (Körber-Stiftung)²³, qui patronne le réseau Eustory de rencontres et de congrès sur l'éducation historique en Europe. C'est elle qui a subventionné la vaste recherche sur la conscience historique des jeunes dans vingt-quatre pays dont il a été question plus tôt²⁴. Elle en a aussi publié le volumineux rapport ainsi que d'autres travaux sur la conscience historique dans sa

18. Dans *ibid.*, vol. A: *Description*, p. 275.

19. Joseph Kahn, « Were's Mao? Chinese Revise History Books », *The New York Times*, 1^{er} septembre 2006.

20. Cité in Margaret MacMillan, *The Uses and Abuses of History*, Toronto: Viking Canada, 2008, p. 133.

21. Jörn Rüsen, « Cultural Currency », *The Nature of Historical Consciousness in Europe*, in Sharon Macdonald (éd.), *Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and provocations*, Hambourg: Édition Körber-Stiftung, 2000, p. 76.

22. Jacques Aldebert et al., *Histoire de l'Europe; une initiative européenne de Frédéric Delouche*, Paris: Hachette, 1992, (2^e éd. 1997). La même publiée par Weidenfeld and Nicolson en Angleterre, en 1994.

23. « *The purpose of the foundation*, est-il expliqué sur son site, *is to help shape the future of our society* ». Voir www.koerber-stiftung.de

24. « Cet objectif est aussi de grand intérêt politique, est-il expliqué, pour s'informer du degré de préparation à l'intégration européenne et l'éventualité de conflits intra-européens ». In Magne Angvik et Bodo von Borries, p. 23.

maison d'édition créée pour la circonstance (Édition Körber-Stiftung)²⁵.

Il se produit des immixtions semblables au Canada et au Québec. Pensons à la Canada's National History Society²⁶, qui juge annuellement du « bon » enseignement de l'histoire par son prix du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de l'histoire canadienne. Ou au Dominion Institute, créé par « un groupe de jeunes professionnels préoccupés par l'effritement de la mémoire collective et de l'identité civique au Canada », et qui pour y remédier entend aider les Canadiens « à s'intéresser à l'histoire de leur pays, à ses valeurs et à ses institutions démocratiques, et à renforcer les liens qui les unissent »²⁷. Pour stimuler leur intérêt probablement, l'Institut tient chaque année un sondage d'opinion publique destiné à démontrer l'ignorance des Canadiens pour leur histoire. Mais celle-ci est définie dans une perspective factuelle tellement obsolète qu'on l'imagine mal inspirer quelque programme scolaire que ce soit. Cette année, sur la base d'une enquête sur les cours d'histoire du Canada obligatoires dans chacune des provinces, l'Institut a encore répété que « les élèves partout au Canada devraient acquérir un capital culturel commun basé sur des thèmes, événements et personnages (*sic*) d'intérêt national ». Et de proposer « une liste de dix événements et thèmes d'intérêt national qui devraient constituer ces connaissances essentielles », en demandant qu'un même examen soit utilisé pour tous les élèves du Canada²⁸. Souvenons-nous qu'au Canada chaque province est souveraine en matière d'éducation.

De même, la Fondation Historica, sans aucun doute la plus active des agences privées agissant dans le champ de l'histoire, s'est donné pour mission, est-il expliqué sur son site Web, « d'aider tous les Canadiens à mieux connaître les histoires fascinantes qui font de notre pays un lieu unique »²⁹. Cette mission, elle la concrétisera « en favorisant le meilleur enseignement possible de l'histoire du Canada »³⁰. De fait, elle est la mieux introduite de ces entreprises privées dans le paysage scolaire. Son action – subventionnement de recherches, sessions de formation des maîtres, rencontres entre élèves, appuis à des projets d'histoire locale et à des célébrations, publications et interventions diverses en milieu scolaire – s'apparente étroitement au modèle de la Fondation Körber. On peut même se demander si l'un des projets que la fondation subventionne au Canada anglais, celui des Benchmarks of Historical Thinking (Repères de pensée historique), qui se veulent « un cadre pour l'évaluation au Canada »³¹, n'est pas dans son esprit une autre façon d'amener un contenu commun d'enseignement de l'histoire du Canada à l'échelle du pays, par le biais des résultats plutôt que des contenus. Ce qui reviendrait au même³².

À la tête de ces entreprises, non pas des éducateurs, ni même des politiciens (encore qu'il en est quelques-uns), mais des hommes d'affaires. Pour les seules fondations Historica et Dominion, dans les conseils d'administrations et parmi les donateurs, on retrouve le gratin des grandes entreprises canadiennes³³. Cela fait paraître étrange qu'au plan fiscal, ces riches « fondations » aient obtenu le

25. Magne Angvik et Bodo von Borries, *op. cit.* Pour la liste des publications, voir le site : <http://www.koerber-stiftung.de/bildung/eustory.html>

26. <http://www.societehistoire.ca/>

27. Voir le site de l'Institut : <http://www.dominion.ca>

28. *Idem.*

29. <http://www.historica.ca>

30. *Idem.*

31. Le sous-titre donné au projet. Voir <http://www.historica.ca/benchmarks/>

32. Le sous-titre dans la présentation du projet par son responsable dans le site d'Historica : *idem.*

statut d'organisme de bienfaisance ou de charité (*registered charity* en anglais). On peut se demander de quelle bienfaisance ou charité il s'agit.

Évidemment, leur immixtion dans le champ de l'éducation historique n'est pas sans causer des remous. Ces organismes et leurs démarches sont la cible de ceux qui s'opposent à l'emploi de l'éducation historique aux fins de déterminer les consciences. Au Québec, des nationalistes y voient des entreprises pour conditionner les jeunes au fédéralisme canadien ou les pousser vers une identité canadienne³⁴.

La religion

Depuis quelque temps, on voit aussi des guerres d'histoire déterminées à imposer une vision religieuse à l'éducation historique, voire même à mettre l'enseignement de l'histoire au service d'une religion.

Que la religion puisse occuper une place privilégiée dans le champ de l'enseignement de l'histoire, cela s'est déjà vu. Ce fut le cas des programmes d'histoire du Québec qui jusque dans les années 1950 entendaient révéler « l'action de la Providence dans les événements humains ». Mais ceux-ci n'en restaient pas moins des programmes d'éducation nationale, puisqu'il s'agissait avant tout de « développer chez tous nos élèves un sentiment de légitime fierté de pouvoir se dire

33. (Note de la p. 135.) Ainsi, soit directement, en ayant leurs présidents ou anciens présidents aux conseils d'administration, ou indirectement en tant que « donateurs », les entreprises suivantes : Seagram, CAE, Nortel Networks, McClelland & Stewart, Ogilvy Renault, Alcan, HBC, CAE, Banque de Nouvelle-Écosse, Financière Manuvie, Banque Royale, Petro-Canada, Weston, CanWest-Global, BCE, Esso, McCain, Molson, etc. Vu sur les sites *Historica* et *Dominion* en octobre 2008.

34. À ce sujet, on lira Alexandre Lanoix, *Historica & compagnie. L'enseignement de l'histoire au service de l'unité canadienne, 1867-2007*, Montréal : Lux Éditeur, 2007.

35. Québec, *Programme d'études des écoles élémentaires*, 1959, p. 482.

citoyen du Canada avec l'ambition de devenir un parfait citoyen et de contribuer au progrès et à la grandeur du peuple canadien »³⁵.

Or, nous avons vu apparaître des programmes dans lesquels l'histoire est tout entière définie en fonction d'une religion, jusqu'à écarter dans certains cas la référence nationale. Ainsi dans ce projet de programme d'histoire islamique de la fin des années 1980, préparé sous l'égide de l'Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture (ISESCO), avec un financement provenant principalement de l'Arabie saoudite. Il s'agissait d'enseigner aux élèves des différents pays d'Islam que, notwithstanding leurs identités nationales, ils appartiennent avant tout à la grande communauté des musulmans. Un programme d'histoire supranational, donc. Le but, précisait-on, était d'« enraciner l'élève dans son entité individuelle et nationale en l'ancrant dans la communauté musulmane, et en faisant ressortir que son identité l'attache intimement, par des liens indélébiles, religieux, historiques et culturels, à la communauté islamique »³⁶. Cela, notamment, en « [s'imprégnant] du crédo, des principes et valeurs de l'islam »³⁷.

Incidentement, au plan formel ce programme était par ailleurs agencé selon les conceptions les plus modernes de la pédagogie historique de l'époque. De même, les programmes d'histoire développés en Inde depuis l'indépendance jusqu'en 1999, au moment où le Bharatiya Janata Party (BJP), un parti de droite ouvertement nationaliste, accède au gouvernement et met la religion au centre de tout enseignement historique.

36. *Projet de programme d'enseignement de l'histoire islamique et de la géographie*, publication de l'Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture – ISESCO, s.l., 1988, p. 14. Merci à mon collègue Mostafa Hassani Idrissi, de l'Université Mohammed V, de m'avoir fait connaître ce projet de programme.

37. *Ibid.*, p. 13.

Désormais, l'identité nationale doit reposer sur l'hindouisme. Tous les faits d'histoire sont revus à cette aune. En éducation historique, cela se traduit par la mise à l'écart de la civilisation de l'Indus (sud du Pakistan actuel), dont on a relevé des traces aussi anciennes que 3000 ans av. J.-C. Selon la nouvelle doctrine, toute civilisation proviendrait de l'Inde du Nord, qui serait la patrie originelle des Aryens. Ceux-ci sont présentés comme autochtones, même s'ils sont arrivés en Inde seulement vers 1500 av. J.-C. Dans les manuels et les programmes, la civilisation aryenne est alors vieillie de plusieurs milliers d'années, pour éclipser celle de l'Indus. Même les grands textes religieux gagnent plusieurs milliers d'années, de manière à les doter de racines aryennes. Ainsi la rédaction du *Rig Veda*, texte sacré des Aryens, est repoussée jusqu'à 5000 ans av. J.-C., pour faire croire que la civilisation de l'Indus était en réalité aryenne³⁸. Des événements récents, dont l'enseignement paraît inévitable à notre époque, sont également écartés s'ils risquent de desservir l'image des hindous. Par exemple, dans un manuel d'histoire contemporaine de l'Inde, l'assassinat de Gandhi n'est mentionné nulle part, vraisemblablement, explique une anthropologue indienne, parce que l'assassin est un hindou³⁹.

Le BJP est battu en 2004. Après cinq années de forte tension et de manifestations publiques⁴⁰, l'Inde revient officiellement à un enseignement de l'histoire neutre au plan religieux comme c'était le cas auparavant⁴¹.

38. Voir K. N. Panikkar, *History Textbooks in India: Narratives of religious nationalism*, communication présentée au 20^e Congrès international des sciences historiques, Sydney, 4 juillet 2005. Du même, un résumé de la question dans le *Courrier de l'Unesco*, novembre 2001, sous le titre « Le passé recomposé ».

39. Aminah Mohammad-Arif, « Textbooks, nationalism and history writing in India and Pakistan, 143-169 », in Veronique Beni, *Manufacturing Citizenship: Education and Nationalism in Europe, South Asian and China*, Londres: Routledge, p. 161.

Mais des traces de cette histoire livrée au prosélytisme hindouiste restent perceptibles dans l'éducation, particulièrement dans le vaste réseau d'écoles privées entretenu par les fondamentalistes religieux⁴², et même dans le réseau public, le BJP ayant eu le temps de loger des partisans à des postes d'influence dans le système scolaire.

Au Pakistan, au contraire, tout ce qui ne relève pas de la tradition musulmane est écarté, et l'histoire est réorganisée en vue de consacrer l'islam. Toute évocation de l'hindouisme est accompagnée de connotation négative. L'Inde n'apparaît que pour être châtiée, ou en miroir pour mettre en valeur les réalisations ou les vertus pakistanaises. Un guide pédagogique demande de bien veiller à montrer « la différence totale entre les modes de vie, les croyances et les traditions des hindous et des musulmans ». Les uns sont « cruels et sans-cœur », explique un manuel, les autres « braves, vaillants et forts »⁴³.

Le passé commun aux deux États est effacé : l'histoire du Pakistan commencerait avec l'arrivée d'un prêcheur arabe du VIII^e siècle – Muhammad bin Qasim – venu convertir les Pakistanais pour les libérer de la « domination des cruels brahmanes »⁴⁴. S'ouvrirait avec lui une ère glorieuse, marquée de tolérance et de magnificence. Tout ce qui suit est valorisé si cela contribue à islamiser le pays⁴⁵. Tout ce qui précède est ignoré, ou

40. Les médias y ont fait largement écho. Une sélection de textes d'opposition a été publiée par un collectif d'historiens en 2001 : Jawaharlal Nehru University Delhi Historians' Group, *Communalisation of Education: The History Textbooks Controversy*, (New Delhi), Delhi Historians' Group, 2001.

41. Voir Michael Gottlob, « Changing Concepts of Identity in the Indian Textbook Controversy », *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 29 (2007), pp. 341-353.

42. Voir Singh Khushwant, « Saffron has a go at history », *Hindustan Times*, 7 novembre 2007. Le safran (*Saffron*), est la couleur des robes portées par des sages et des moines hindous. D'où le mot safraniser, créé par les adversaires des politiques éducatives du BJP.

43. Cité dans Mohammad-Arif, *op. cit.*, p. 148.

sérieusement minoré: ainsi, la brillante civilisation de Mohenjo-Daro, dans la vallée de l'Indus, ou même l'éclatante victoire de Chandragupta Maurya sur les troupes d'Alexandre le Grand, puisque Chandragupta n'était pas musulman. Dans les régions du Nord sous la coupe de groupes fondamentalistes comme Jamaat ud-Daawa ou des talibans, les enseignements d'histoire invitent carrément au *Djihad*, la guerre sainte envers les non-croyants. Dans d'autres milieux musulmans où coexistent différentes versions de l'islam, les manuels d'histoire sont prétextes à de violents affrontements entre communautés s'ils sont soupçonnés de favoriser une version donnée: ainsi à Gilgit, au nord du pays, où en 2004-2005 des émeutes ont causé un mort, des blessés, puis la fermeture des écoles durant un an⁴⁶; ailleurs dans le pays, particulièrement dans les milieux libéraux, on conteste de tels abus de l'histoire, à travers les médias notamment, mais avec précaution, tant le courant religieux est fort.

En Inde comme au Pakistan, et dans une moindre mesure dans le projet de l'Isesco, il ne s'agit plus de faire participer de nouvelles populations à une identité nationale établie, mais bien de réserver la plénitude de l'identité nationale aux croyants d'une religion donnée (d'une identité religieuse supranationale dans le cas de l'Isesco).

44. (Note de la p. 137.) Yvette Rosser, *Abuse of History in Pakistan: Bangladesh to Kargil*, <http://www.pakistan-facts.com/staticpages/index.php/20030403171005709>, daté du 21 juin 2004. Une telle situation n'est pas exceptionnelle. Au Liban par exemple, l'histoire commence avec les Phéniciens pour les catholiques, avec l'arrivée de l'islam pour les musulmans. Voir Hassan M. Fattah, «A Nation with a Long Memory, but a Truncated History», *The New York Times*, 10 janvier 2007.

45. (Note de la p. 137.) Voir Elisa Giunchi, «Rewriting the Past: Political Imperatives and Curricular Reform in Pakistan», *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 29 (2007), p. 383.

46. Voir Georg Stöber, «Religious Identities provoked: The Gilgit Textbook Controversy and its conflictual Context», *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 29 (2007), pp. 389-411.

Une morale

Dans les dernière décennies, s'est répandue en Occident une forme de pensée nommée *political correctness*, expression traduite en français par politiquement correct ou, mieux, par rectitude politique. Cette pensée est en fait une morale qui interdit d'exprimer des idées ou des points de vue susceptibles d'être perçus comme offensants ou dévalorisants par certains groupes, particulièrement s'il s'agit de groupes minoritaires ou marginalisés. Contrairement aux cas décrits jusqu'ici, elle tend à valoriser le pluralisme et les minorités.

En histoire, la philosophie de la rectitude politique n'est pas sans implications. Certaines sont raisonnables et légitimes, d'autres superficielles et parfois même outrancières. Ainsi, personne n'oserait aujourd'hui ouvrir un manuel scolaire d'histoire du Québec et du Canada autrement qu'avec les Amérindiens, puisqu'ils étaient déjà là à l'arrivée des Blancs; on ne parle plus de découvreurs, mais d'explorateurs. Et c'est bien ainsi. Mais était-il nécessaire, par exemple, de ne souligner comme positifs que les apports des Amérindiens aux Blancs, et d'ignorer ou minimiser ceux en sens inverse, comme dans certains manuels? Était-il vraiment dévalorisant de désigner comme «longue-cabane» l'habitation de certains peuples amérindiens, comme on le faisait avant, pour la renommer en tant que «longue-maison», sachant le mode de construction des logements en question? Le poids de la rectitude politique pèse non seulement sur le plan institutionnel, mais aussi sur celui des pratiques individuelles, là où l'enseignant est seul devant sa classe.

Pour les manuels, qui généralement doivent être approuvés par les Ministères de l'éducation (ou des équivalents), cette philosophie de la rectitude politique impose au langage et au contenu des manuels d'histoire

des obligations qui s'accroissent mal de la nature même de la discipline. Par exemple, parmi les critères d'approbation au Québec, on lit ceci : « Les textes historiques et les textes à caractère historique présentés dans les manuels scolaires doivent tendre vers une présentation équitable des personnages dans les deux sexes. »⁴⁷ Équitable, est-ce à dire cinquante-cinquante ? On lit aussi : « Dans les illustrations et les textes suivis, environ 25 % de l'ensemble des personnages sont associés à une minorité. Au moins 15 % des personnages sont associés à une nation autochtone ou à une communauté ethnique ou culturelle. »⁴⁸ Quiconque a le moindre réflexe à la variété changeante des formes sociales dans le passé, et aux forces qui s'y activaient, saisit le poids de la contrainte.

Heureusement, jusqu'ici, ces critères paraissent avoir été appliqués avec discernement. Mais dans des manuels récents, on perçoit, de la part des auteurs et des éditeurs, des réflexes de prudence qui fleurissent l'autocensure. Déjà, ont observé Marie-Claude Larouche et Isabelle Laferrière, les manuels québécois évitent de reproduire des caricatures historiques par crainte de la directive proscrivant « l'utilisation de contenus pouvant être offensants pour les personnages représentés »⁴⁹. Aux États-Unis, les éditeurs ont adopté des mesures qui pèsent lourd sur l'écriture et le contenu des manuels. Dans *The Language Police* – titre qui dit bien ce dont il s'agit – Diane Ravitch en donne des exemples, par centaines⁵⁰. Ainsi, il ne faut pas dire « marin », qui est sexiste, mais « membre de l'équipage » ;

« Adam et Ève », qui est machiste, mais « Ève et Adam » ; « Cassandre » – sexiste –, mais « pessimiste » ; non pas « continent noir » – raciste –, mais « Afrique » ; non pas « Amérique », « Américains » – chauvin – mais « peuple des États-Unis ». Il ne faut pas non plus dire « l'Est » (pays de), car eurocentrique, « tiers-monde » ou « pays sous-développés », car ethnocentrique, et encore moins « Noir » ou « Noire » qui sont interdits en tant que noms... Les auteurs, alors, doivent lutter mot à mot avec les éditeurs, et les éditeurs, avec les autorités de l'éducation. Une vraie guerre de tranchées ! Sachant combien les tendances diverses qui naissent chez les États-Uniens migrent facilement hors leurs frontières, comment ne pas s'inquiéter dès maintenant de tels excès ?

Déjà, dans certains environnements politiques et sociaux, cette moralisation du langage s'est transformée en morale de la culpabilité. C'est que des groupes ayant connu divers drames ou des situations d'injustice dans le passé ont vu à l'occasion d'obtenir des réhabilitations, des réparations ou même, dans certains cas, des compensations. Les héritiers actuels de ceux qui avaient causé, volontairement ou non, les situations malheureuses du passé ont accueilli favorablement leurs revendications. Imbus de rectitude politique, ils se sont sentis chargés d'un double sentiment de responsabilité et de culpabilité rétrospective. Mais le passé est bel et bien passé, on ne peut le revivre pour en effacer ce qui paraît maintenant, à la lumière de principes et de valeurs de notre époque, des erreurs ou des comportements malheureux. Alors, les descendants de ceux qui étaient en autorité au moment des faits reprochés se plient à toutes sortes de manifestations d'excuses ou de repentances. Ainsi, le Canada s'est excusé auprès des Amérindiens pour les écoles résidentielles, le pape des politiques de l'Église envers les femmes,

47. Bureau d'approbation du matériel pédagogique, *Évaluation des aspects socioculturels du matériel didactique, enseignement primaire et secondaire*, Québec: Ministère de l'éducation, direction des Ressources didactiques, 2004, p. 9.

48. *Ibid.*, p. 6.

49. Dans « Exploiter des caricatures éditoriales anciennes », à paraître dans *Enjeux de l'univers social*, 2009.

50. *The Language Police: How pressure groups restrict what children learn*, New York: Alfred A. Knopf, 2003.

les pays européens de leurs entreprises coloniales, etc.⁵¹

Un autre phénomène est apparu dans les années récentes qui me semble également comporter une part de rectitude politique (les enjeux eux-mêmes n'en sont pas moins nobles). Il s'agit de lois qui pénalisent la négation ou la banalisation de certains faits historiques, généralement des crimes contre l'humanité ou des abus graves commis dans le passé envers certaines communautés. On en parle comme des «lois mémorielles». C'est un phénomène essentiellement européen, dans lequel la France paraît à l'avant-garde, avec déjà une demi-douzaine de telles lois. L'école ne peut les ignorer, alors que certaines d'entre elles comportent des dispositions relatives aux programmes scolaires. Ainsi, en 2005, la loi demandant d'enseigner «le rôle positif» de la colonisation⁵². Évidemment d'ardents débats ont accompagné leur apparition, et on peut y voir une nouvelle forme des guerres d'histoire actuelles⁵³.

Conclusion

La montée des lois mémorielles ces dernières années, même si la France a apparemment renoncé à aller plus loin dans ce domaine, et maintenant l'adoption par l'Union européenne d'une directive-cadre pour que «l'apologie publique, la négation ou la banalisation grossière des crimes de génocide, crimes contre l'humanité et crimes de guerre [...] [soient] punissables d'une peine maxi-

male d'au moins un à trois ans d'emprisonnement»⁵⁴, suscitent de sérieuses inquiétudes⁵⁵. Jusqu'où va-t-on aller dans ce domaine?

Quant à l'histoire à l'école, la mondialisation et le tout à l'économie, les affrontements ethniques et culturels qui accablent notre époque laissent aussi prévoir que des programmes scolaires d'histoire colorés par des visions particulières de l'économie ou inspirés par des prosélytismes religieux risquent de s'intensifier. Ces orientations ou les objectifs poursuivis ne seront pas approuvés par tous. Des oppositions se manifesteront et, avec elles, de nouvelles guerres d'histoire scolaire. Celles-ci s'ajouteront aux guerres d'histoire classiques, car les conditions et les buts justifiant ces dernières existeront encore. Il faut alors s'attendre non pas à un apaisement des guerres d'histoire scolaire, mais à leur amplification, tant en nombre qu'en taille.

Côté ampleur, tout spécialement, ces guerres impliqueront de plus en plus de gens et de groupes. C'est là un autre aspect nouveau des guerres d'histoire actuelles. Elles paraissent effectivement mobiliser plus de gens que celles du passé. Les interventions publiques se multiplient, des manifestations peuvent rassembler des centaines sinon des milliers de personnes. En Occident, les combattants dans les guerres d'histoire ne sont plus seulement issus des groupes

51. À ce sujet, il a été beaucoup écrit ces dernières années. Voir notamment Micheline Labelle, Rachad Antonius, Georges Leroux (dir.), *Le devoir de mémoire et les politiques du pardon*, Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2005.

52. Ladite Loi Mekachera. Cette disposition a été abrogée peu après.

53. Pour davantage d'éléments sur les lois mémorielles, on lira Charles Heimberg, «La démocratie, les usages publics de l'histoire et les lois mémorielles», *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 6 (2006), pp. 134-138.

54. Conseil de l'Union européenne, *Communiqué de presse: Justice et affaires intérieures*, Bruxelles, 27-28 novembre 2008, p. 37. Les États membres auront deux ans pour se conformer à la décision-cadre et préciser les dispositions pénales à appliquer. Pour plus de détails au sujet des lois mémorielles, on lira Luigi Cajani, «L'histoire, les lois, les mémoires. Sur quelques conflits récents en Europe», *Revue française de pédagogie*, Lyon: INRP, N° 165, 2008, pp. 65-76.

55. Exprimées en premier lieu par l'Association Liberté pour l'histoire; voir le site de l'association: <http://www.lph-asso.fr/>. Au Canada, la Canadian Historical Association a demandé au Conseil de l'Union européenne de revenir sur sa décision.

d'intérêts premiers, c'est-à-dire des autorités politiques et scolaires, des historiens et des professeurs d'histoire. De plus en plus, le public se prononce sur des questions d'enseignement de l'histoire. Ce fut le cas en Angleterre durant la guerre du *National Curriculum*. Ce le fut aussi aux États-Unis durant celle des *Standards*. De même au Québec avec le programme Histoire et éducation à la citoyenneté.

Cet engagement du tout-venant dans les guerres d'histoire scolaire paraît un phénomène nouveau et d'intérêt premier. Comment l'expliquer? J'aimerais proposer l'hypothèse que cela tient à l'effet conjugué de l'accroissement de la scolarisation, d'une compréhension défectueuse de la nature des connaissances historiques, et de la démocratisation de nos sociétés.

Tous désormais disposent, grâce à l'école, d'un certain bagage de connaissances historiques. Il forme l'essentiel de ce que le commun des mortels garde dans sa mémoire historique. C'est un bagage qui jouit d'une

forte crédibilité, par la confiance mise en l'institution scolaire. Si ces savoirs étaient vrais, ils doivent l'être encore. Alors, quand plus tard lui sont présentés de nouveaux savoirs historiques, c'est à l'aune de cette histoire scolaire ancienne que chacun juge de leur validité, les accepte ou les rejette. Partant, l'enjeu des guerres d'histoire repose essentiellement sur des contenus factuels.

Par ailleurs, l'imprégnation dans les consciences du principe démocratique a conduit à penser que tous ont un droit égal à l'opinion, en toute matière. Or, alors que peu oseraient se prononcer sur une question d'enseignement des mathématiques, en histoire chacun se sent compétent. Partant, les guerres d'histoire scolaire impliquent des nombres grandissants de «vétérans» des savoirs scolaires.

Cette hypothèse reste à vérifier, bien sûr. Mais si effectivement les guerres d'histoire se multiplient dans l'avenir, tant sous leur forme classique que sous leurs formes nouvelles, ce devrait être facile. ♦

Le cartable de Clio

Didactiques de l'histoire

L'histoire dans l'école primaire hongroise d'aujourd'hui

Gábor Czoch (Université ELTE, Budapest), György Jakab (Institut des recherches pédagogiques de Hongrie, Budapest)

Dans les lignes qui suivent, nous essayons d'esquisser les caractéristiques de l'enseignement de l'histoire en Hongrie, sans prétendre évidemment à l'exhaustivité. Après avoir présenté le cadre institutionnel, nous nous concentrons plutôt sur quelques aspects de la contribution de l'enseignement de l'histoire à la constitution du « roman national » et à l'approvisionnement des grands mythes historiques hongrois. Pour ce faire, nous n'examinons pas uniquement l'histoire en tant que matière, mais aussi en tant qu'objet de lecture obligatoire et de commémoration dans les écoles primaires.

Le cadre institutionnel

L'enseignement de l'histoire – comme l'enseignement en général – était strictement centralisé et contrôlé par l'État avant les changements politiques de 1989¹. Le programme scolaire, minutieusement élaboré, portait d'ailleurs le titre d'« ordonnance du programme scolaire ». Or, cette ordonnance, malgré les révisions successives de son contenu,

1. Notons que la centralisation et le contrôle étatique sévère de l'enseignement remontent au XIX^e siècle; ils ne sont donc pas uniquement les caractéristiques des régimes d'après 1945.

a toujours commencé par la même introduction précisant d'abord que l'histoire était une matière idéologique, son rôle étant par conséquent, stratégique. Son objectif principal était de faire intérioriser aux élèves la supériorité du système socialiste et l'échec inévitable du capitalisme.

La mise en place du nouveau système d'enseignement a pris plusieurs années après le changement de régime politique: il n'a débuté qu'en 1995. Il a été fondé sur le « Nemzeti Alaptanterv, NAT », soit le socle commun national. Contrairement aux prescriptions de la période précédente, ce nouveau socle commun ne fixe que des principes et les grandes lignes des savoirs à transmettre. Au lieu de réglementer strictement les contenus des matières, il prescrit seulement les compétences à développer; alors que dans le régime précédent, le contrôle de l'enseignement commençait dès la rédaction des manuels et se prolongeait par la censure de la matière enseignée, l'État hongrois d'aujourd'hui met l'accent sur le contrôle du résultat de l'enseignement primaire et secondaire par le biais de la prescription des savoirs exigés pour le baccalauréat. Dans le système établi en 1995, l'histoire n'est plus dans une position stratégique. Selon le socle commun

national, son rôle est de contribuer – avec d'autres matières – à la compréhension de l'homme dans la société et à la formation d'une identité hongroise et européenne. Elle doit transmettre les valeurs démocratiques, le respect de la diversité culturelle et la responsabilité que chaque génération porte pour l'avenir.

L'introduction de cette réglementation n'a cependant pas mis fin aux controverses autour de la réforme scolaire: il faut donc plutôt parler d'un processus continu de réforme dès le début des années 1990. Cependant, au lieu d'être le résultat d'une stratégie homogène et bien réfléchie sur le long terme, ce processus a plutôt été le produit de la rivalité de programmes pédagogiques relevant d'idéologies différentes, dont les confrontations reflètent souvent les luttes politiques actuelles.

Dans ces controverses, nous trouvons d'une part les partisans du modèle de l'école de masse, homogénéisatrice, centrée sur les connaissances lexicales, et d'autre part les représentants d'un modèle de formation scolaire plus personnalisé qui met l'accent sur le développement des compétences des élèves. En l'absence d'un débat sur le sujet impliquant tous les acteurs de l'histoire scolaire, les discussions n'ont pas pu aboutir à un consensus, et aucune de ces visions pédagogiques ne l'a vraiment emporté. Les contradictions entre les conceptions des différents groupes d'intérêt – au lieu d'être résolues – ont finalement été insérées dans les réglementations, ce qui oblige les enseignants, les parents et les élèves à les gérer comme ils peuvent. Plus concrètement, le socle commun diminue la centralisation de l'organisation de l'enseignement, tout en permettant de déroger à la structure scolaire traditionnelle et de modifier le découpage disciplinaire habituel, mais le Parlement hongrois a voté en 2001 une autre réglementation dont la conception est différente. Il s'agit

du «Kerettanterv», c'est-à-dire le programme scolaire commun national qui sert à préciser le cadre et les grandes lignes à suivre dans les programmes scolaires locaux. Cette seconde réglementation favorise plutôt les aspirations des partisans du programme pédagogique traditionnel: il met l'accent sur les contenus à enseigner; il s'attache strictement à la structure habituelle des matières d'enseignement; et il reflète une conception beaucoup plus centralisatrice que le socle commun national. Pour le moment, les deux systèmes (le «NAT» et le «Kerettanterv») sont parallèlement en vigueur alors qu'ils répondent à des principes pédagogiques et à des politiques d'enseignement fort différents.

Évidemment, ces contradictions apparaissent aussi dans l'enseignement de l'histoire dont l'une des particularités principales est justement la coexistence d'éléments contradictoires: la conception pédagogique du socle commun national sert de référence à ceux qui considèrent le développement des compétences comme le devoir premier de la formation en histoire, mettant par conséquent l'accent sur l'analyse des sources historiques, les problèmes d'interprétations plurielles des événements historiques ou l'approche multiculturelle; les défenseurs du modèle d'enseignement traditionnel, centré sur la transmission des connaissances peuvent se référer pour leur part au programme scolaire commun national en favorisant le savoir lexical dans l'enseignement de l'histoire. La coexistence de ces deux principes bien différents dans la réglementation n'est ainsi qu'un faux compromis. Dans la pratique scolaire, elle est plutôt la source d'une situation de schizophrénie: il est en effet impossible de satisfaire correctement aux deux exigences à la fois compte tenu du nombre de cours d'histoire disponibles.

L'école primaire hongroise reçoit généralement des élèves dès l'âge de 6 ans jusqu'à

l'âge de 14 ans. La structure d'enseignement suit donc généralement le modèle de 8 plus 4, les élèves passent 8 années dans l'école primaire puis 4 années dans l'école secondaire. Des écoles dites « alternatives » sont apparues en Hongrie au début des années 1990. Elles essaient d'appliquer le programme pédagogique de réforme. Ces écoles enseignent dans une structure scolaire différente du système hongrois traditionnel, soit 6 années d'école primaire et 6 d'école secondaire. Elles suivent leur propre programme scolaire, très souvent sur la base de manuels qui leur sont propres. La majorité de ces écoles adopte par ailleurs la conception pédagogique centrée sur le développement des compétences. Pour l'enseignement de l'histoire, cela se traduit par une formation supposée plus adaptée aux intérêts et à l'âge des élèves, par une volonté de leur apprendre à réfléchir aux problèmes sociaux à partir d'exemples historiques et par l'objectif de développer leur capacité critique et communicative. Actuellement, on peut estimer à 5 % la proportion des élèves qui fréquentent ce type d'école.

L'enseignement de l'histoire en tant que matière autonome commence dès la 5^e année, soit à l'âge de 11 ans. Mais la formation en histoire est néanmoins présente dès le début de la scolarité, sous la forme de petites histoires, de légendes à lire et à analyser. En général, les élèves ont deux heures d'histoire par semaine pendant les quatre années supérieures de l'école primaire. L'enseignement s'organise selon l'ordre chronologique, de l'âge de pierre au temps présent. Le cycle recommence ensuite à l'école secondaire: les étudiants refont ainsi le même parcours de l'histoire de l'humanité et de la Hongrie jusqu'au bac. S'il existe bien quelques programmes alternatifs qui tentent de briser cette organisation répétitive, l'écrasante majorité des écoles s'en tient à l'ordre chronologique habituel.

La rédaction des manuels scolaires était strictement centralisée et censurée avant 1989. Il y avait un bureau ministériel pour gérer l'écriture, la publication et la diffusion des manuels. La maison d'édition des manuels, « Állami Tankönyvkiadó », était une entreprise d'État qui se trouvait dans une situation de monopole. Par conséquent, il n'y avait qu'un seul manuel autorisé par type de classe et d'école. Ajoutons par ailleurs qu'ils ne coûtaient pas cher.

Le marché des manuels a été entièrement libéralisé après 1989. Dès les années 1990, plusieurs séries de manuels d'histoire sont ainsi apparues sur le marché hongrois. Conformément au principe d'autonomie des écoles, les enseignants ont eu la possibilité de choisir le manuel avec lequel ils voulaient enseigner. L'État a toutefois trouvé le moyen d'influencer ce marché, le Ministère établissant une liste des manuels officiellement reconnus. Or, la procédure pour y faire figurer un livre est à la fois très sévère et très coûteuse. En revanche, l'État accorde une aide importante pour la publication de ces manuels et stimule en même temps le marché par une allocation familiale destinée à l'achat des manuels scolaires pour autant qu'il s'agisse de livres de la liste officielle. Actuellement, le marché hongrois des manuels est en main de quatre à cinq grandes maisons d'éditions derrière lesquelles se cachent des investisseurs internationaux. Ces entreprises contrôlent 80 % du marché. Ce sont les seules qui peuvent financer les coûts élevés relatifs aux procédures de reconnaissance par l'État hongrois. Leur position dominante sur le marché se trouve également renforcée par le fait qu'elles sont aussi les seules qui peuvent se permettre de publier des documents d'accompagnement pour leurs manuels.

Mythes historiques, lectures et fêtes scolaires

Si les enseignants ont aussi une grande liberté dans le choix des lectures scolaires obligatoires, un certain nombre d'ouvrages restent néanmoins recommandés officiellement par le Ministère de l'éducation. La liste des lectures peut donc être assez variée d'une classe ou d'une école à l'autre. Évidemment, elles ne traitent pas toutes de sujets d'histoire. Un livre se présente toutefois comme obligatoire par excellence, le roman historique *Les étoiles d'Eger*, de Géza Gárdonyi, publié en 1901. Ce roman raconte le siège de la petite ville et forteresse d'Eger, située dans le nord-est du pays, que les Turcs avaient essayé d'occuper sans succès lors de leur campagne militaire de 1552. L'auteur célèbre l'héroïsme et le courage hongrois, ainsi que l'amour pour la terre natale. Étant donné que le capitaine de la forteresse assiégée demande en vain l'aide militaire des Habsbourg, le roman nourrit également l'un des grands mythes nationaux, à savoir que les Hongrois ont toujours constitué le dernier bastion de la Chrétienté (notons que ce motif apparaît également chez d'autres peuples d'Europe centrale...), qu'ils ont donc été les défenseurs de l'Europe contre les invasions barbares, mais qu'ils ont toujours été abandonnés et laissés seuls par l'Occident. En outre, la résistance courageuse de la poignée de défenseurs de la forteresse contre l'écrasante supériorité numérique des Turcs incarne un autre motif légendaire, une vertu revendiquée comme propre au caractère hongrois, soit la capacité de lutter par soi-même, y compris dans une situation désespérée, la décision de se battre comptant davantage encore que le succès final.

En ce qui concerne les fêtes scolaires, notons tout d'abord que l'État a tenté en vain d'introduire de nouvelles commémorations ne pouvant pas s'appuyer sur des traditions

aussi anciennes. Il y a quelques années, le Parlement avait choisi deux jours pour commémorer respectivement la Shoah et les victimes de la dictature communiste. À la suite de cette décision, le Ministère de l'éducation a proposé de les commémorer également dans le cadre scolaire. Cette initiative paraît cependant peu suivie dans les écoles, ce qui peut sans doute s'expliquer par le caractère sensible de ces thématiques.

Trois événements historiques, dont nous verrons qu'ils peuvent aussi prêter à discussion, sont en revanche fêtés officiellement dans le cadre scolaire. C'est d'abord le cas de la fête du 15 mars, jour où les jeunes radicaux de Pest ont déclenché une révolution en 1848 pour protester contre le pouvoir de la cour de Vienne, pour la liberté du pays et l'application des principes des droits de l'homme et de la démocratie libérale. Du moins peut-on résumer ainsi le premier message historique de cette fête. Étant restée un symbole de ces valeurs, sa célébration dérangeait les autorités hongroises d'avant 1989. Mais elle permettait alors à la population d'afficher son attachement à ces valeurs et d'exprimer en même temps son mécontentement envers le système politique en place. Le régime communiste a ainsi essayé d'imposer une autre interprétation mettant au centre le motif de la Révolution en général, et celui du soulèvement du peuple exploité. Aujourd'hui, il existe toujours une conception anticommuniste et nationaliste de cette fête qui continue de polariser la société par ses interprétations conditionnées par les querelles politiques du présent. Tout cela ne facilite pas sa célébration à l'école.

Au cours de l'année scolaire, la première commémoration historique est la fête du 6 octobre: en 1849, treize des principaux leaders militaires de la révolution libérale hongroise contre les Habsbourg ont en effet été exécutés par les officiers de l'armée impériale.

Il s'agit donc ici de célébrer un jour funèbre. L'événement incarne le sacrifice suprême pour la patrie et pour la liberté. Sans risquer de nous hasarder sur le terrain douteux d'une caractérologie nationale, soulignons simplement que cette commémoration scolaire contribue à perpétuer une tradition hongroise qui remonte à la fin du XIX^e siècle et qui consiste à se concentrer sur des événements funestes.

La célébration des martyrs de la guerre d'indépendance présente au fond quelque chose de commun avec le goût des Hongrois pour les réenterrements. Il serait trop long d'énumérer la liste de tous ceux qui ont été célébrés. Nous n'en mentionnerons ici que deux : celui du premier ministre de la révolution de 1848, Lajos Batthyány, fusillé par les Autrichiens en 1849 et réenterré solennellement en 1870, peu après le compromis austro-hongrois ; et lors de la chute du régime communiste, marquée elle aussi par un réenterrement symbolique, celui du premier ministre de la révolution de 1956, Imre Nagy, pendu le 16 juin 1958.

Finalement, la troisième fête scolaire à caractère historique est la commémoration de l'éclatement de la révolution du 23 octobre 1956. Le fondement de la légitimité du régime de János Kádár reposait sur la désignation de cet événement comme une contre-révolution ; sa célébration en tant que révolution contient donc en elle-même assez logiquement la condamnation du système politique d'avant 1989. Si le régime de Kádár n'a jamais réussi véritablement à imposer sa conception officielle du 23 octobre, nous restons encore loin, aujourd'hui, d'un consensus national sur son interprétation. Sa célébration scolaire pose ainsi des problèmes. Tout le monde peut certes s'identifier à l'acte héroïque de ceux qui se sont soulevés contre la dictature, pour l'indépendance du pays, faisant face à l'écrasante

prépondérance militaire soviétique. Mais la révolution présentait aussi d'autres aspects, moins consensuels. Et surtout, le problème réside dans le jugement à porter sur la période ultérieure, un jugement qui reste difficile et controversé. Précisons simplement qu'à la fin des années 1980, le parti communiste hongrois comptait quand même quelque 800 000 membres.

Une commémoration scolaire est censée transmettre des messages clairs et sans ambiguïtés. Compte tenu des pièges potentiels qu'elles peuvent craindre, les écoles choisissent volontiers de commémorer le 23 octobre avec la projection d'un film dont le thème n'est pas directement la révolution, mais bien le régime dictatorial des années 1950.

Nous pouvons donc constater que deux des trois commémorations scolaires sont particulièrement sujettes à des controverses politiques et à une absence de consensus sur leur signification historique. Une dimension consensuelle traverse pourtant les trois commémorations, c'est la référence à l'indépendance nationale. Or, le thème d'une indépendance en péril, menacée, opprimée, mais toujours revendiquée est aussi l'un des éléments constitutifs majeurs des mythes historiques hongrois dont on trouve bien des échos dans l'enseignement.

« Le roman national » dans l'enseignement

Les bases de la structure et de l'idéologie de l'enseignement hongrois de l'histoire ont été établies durant la seconde moitié du XIX^e siècle, à l'époque du grand essor du nationalisme et des tentatives de construire l'État-nation. L'élite politique espérait alors pouvoir construire un État homogène, unissant tous ses habitants autour de la culture hongroise, avec notamment l'aide de l'enseignement de l'histoire. La formation scolaire

d'histoire était donc conçue sous l'égide des aspirations nationalistes – comme partout ailleurs en Europe. Cependant, dans le contexte largement multiethnique du royaume de Hongrie, ce projet a buté sur l'opposition des autres nations du royaume. Or, les traces et les influences de cette période fondatrice de l'enseignement de l'histoire restent aujourd'hui encore nettement visibles.

Nous ne parlons pas ici, bien évidemment, d'un quelconque nationalisme affiché dans les manuels scolaires d'aujourd'hui, mais d'interprétations ou d'approches qui sont devenues de véritables réflexes, de représentations qui sont très profondément ancrées dans notre vision de l'histoire, à tel point que l'on ne s'en rend même plus compte, et qu'elles sont par conséquent très difficiles à modifier. Ainsi, sans pouvoir entrer dans trop de détails, nous voudrions citer un seul exemple.

Dans le programme scolaire établi au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, les différentes significations des concepts d'« État hongrois » et de « nation hongroise » se sont systématiquement entremêlées, suivant la vision de l'histoire qui dominait l'historiographie professionnelle de l'époque². Si depuis déjà plus d'un siècle, les manuels traitent en effet l'histoire de « l'État hongrois », leurs textes ne sont jamais tout à fait clairs sur la question de savoir s'ils racontent cette histoire ou celle de « l'ethnie hongroise ». Du point de vue de la citoyenneté, le terme « peuple hongrois » peut comprendre tous les habitants du territoire hongrois, partageant à ce titre les mêmes droits de citoyens et dès

2. Pour un exemple de ce mélange nous pouvons citer le premier grand ouvrage collectif sur l'histoire de la Hongrie qui porte justement le titre « *A magyar nemzet története* » c'est-à-dire *L'histoire de la nation hongroise*. Cet ouvrage de dix volumes a été rédigé au tournant des XIX^e et XX^e siècles, à l'occasion du « millénaire » de l'arrivée des tribus hongroises (895/896-1895/896) dans le bassin des Carpates. La célébration de ce millénaire a été en même temps l'occasion d'une grande manifestation du nationalisme hongrois.

lors considérés comme partie intégrante de la culture hongroise, donc de la culture de cet État hongrois. Telle était en gros la conception adoptée par l'élite politique hongroise de la période monarchique et présentée dans les manuels de l'époque. En revanche, du point de vue d'une approche ethnocentrique, le terme « peuple hongrois » ne désigne plus que la communauté de ceux qui sont d'identité hongroise. Dans ce cas, malgré les protestations justifiées des représentants des autres nations du royaume, le concept « hongrois » pouvait alors être interprété dans les manuels en cohérence avec le principe qui était alors affirmé par les historiens dans les années 1870-1910 et pour qui les frontières politiques du pays correspondaient à celles de la culture et de la nation hongroise.

Cette confusion des concepts est devenue encore plus problématique avec le démantèlement du royaume de Hongrie en 1920. En ne considérant que les importantes communautés hongroises des pays limitrophes actuels, il est plus qu'évident, que le terme « hongrois » a une signification politique qui diffère de sa signification culturelle. Néanmoins, l'utilisation de ce terme dans son sens homogénéisateur et imprégné de la tradition nationaliste s'observe encore dans les manuels alors qu'il n'a aucune valeur scientifique.

Pensons par exemple aux élèves d'origine allemande qui lisent aujourd'hui encore dans leur livre d'histoire que « nos ancêtres sont arrivés dans le bassin des Carpates sous la direction du prince Árpád en 895 »³; ou à un Slovaque qui voudrait bien considérer la couronne hongroise ou les actes des premiers rois de Hongrie comme une valeur commune qu'il veut bien partager avec tous

3. Les élèves des minorités nationales en Hongrie utilisent des manuels d'histoire qui, bien qu'écrits dans leurs langues maternelles, sont les traductions des livres rédigés pour la majorité hongroise.

ceux dont les ancêtres faisaient partie de ce royaume, mais qui se trouve sans cesse confronté à une tentative hongroise de monopoliser ces valeurs.

De plus, cette approche observable dans les manuels a un effet appauvrissant, parce qu'elle ne rend pas compte de la grande diversité culturelle (allemande, slave, roumaine, juive, tzigane, etc.) de *nos* véritables ancêtres, qui ont peuplé ensemble pendant des siècles le royaume de Hongrie; elle rejette ainsi une partie importante de la richesse de *notre* patrimoine.

Pour conclure, évoquons encore brièvement une tentative récente de surmonter les pièges du « roman national » dans l'enseignement de l'histoire. Il s'agit d'un groupe d'enseignants hongrois et slovaques dont l'objectif est d'élaborer ensemble des programmes scolaires alternatifs⁴. Ils ont commencé ce travail autour de projets centrés sur les thèmes les plus discutés, comme par exemple le traité de paix du Trianon de 1920 qui a mis fin au royaume de Hongrie et donné en même temps naissance (entre autres pays) à la Tchécoslovaquie: jour de fête pour les uns, mais le pire des moments pour les autres. Or, ce programme scolaire ne vise pas à trouver un compromis, forcément mensonger, autour de l'interprétation de cet événement, ni même un dénominateur commun qui serait sans véritable signification. Son objectif est plutôt de faire comprendre aux élèves qu'il y a plusieurs interprétations

possibles du même événement historique, et que l'on ne peut le comprendre que si l'on est capable d'imaginer le point de vue de l'autre, de se mettre à sa place. Ce programme propose peu de commentaires; il est plutôt fondé sur des statistiques, des cartes et surtout divers témoignages contemporains. Les élèves sont donc amenés à découvrir la complexité de cet événement, et d'une manière plus générale celle de l'histoire. Ajoutons que ce programme est avant tout destiné aux lycéens. À l'âge de 11 ou 12 ans, le programme d'enseignement ne peut certainement pas viser la transmission d'une telle complexité de la compréhension historique. En revanche, l'enseignement de l'histoire à l'école primaire devrait préparer graduellement les élèves à devenir capables de comprendre un tel message et une telle vision de l'histoire. Pour y parvenir, la formation en histoire à l'école primaire devrait dès lors répondre à une double exigence: d'une part, contribuer à la formation d'une identité nationale, mais sur la base de connaissances historiques solides présentant aux élèves à la fois « les pages glorieuses » et les pages plus sombres de leur histoire (bien évidemment, le « véritable roman national » n'est complet qu'avec les deux facettes); et d'autre part, les sensibiliser à l'acceptation de la diversité culturelle. Ces deux objectifs ne vont évidemment pas l'un sans l'autre; ils ne peuvent pas être atteints l'un sans l'autre. ♦

4. L'un des promoteurs de ce programme est György Jakab, coauteur du présent article.

Des héros aux victimes. Les risques d'une dé-politisation de l'enseignement de l'histoire

Françoise Lantheaume
(Université de Lyon, UMR Éducation & politiques)

L'enseignement de l'histoire connaît depuis les années 1980 une révolution lente et en partie invisible aux yeux des acteurs. D'un enseignement articulé au politique, il semble glisser progressivement vers un enseignement nourri de compassions pour les victimes, de morale humanitaire, quand ce n'est pas de moralisme tout court ; en un mot, un enseignement dé-politisé au sens où il est de moins en moins relié à la *polis*. Celle-ci associe un territoire et des citoyens, nécessite des adultes capables d'y être actifs, de participer aux décisions, de discuter de ses visées autant que de ses programmes. Le doute paraît avoir gagné la référence territoriale, les principes de base et la notion de bien commun qui servaient de guide à l'enseignement de l'histoire.

Nous voudrions interroger cette évolution et en envisager quelques conséquences en soulignant le fait qu'elle est le signe d'une relation nouvelle entre l'univers politique, le monde scientifique et les pratiques professionnelles ; trois univers longtemps étroitement liés qui se sont progressivement dissociés ou, plutôt, qui ont créé d'autres modalités d'articulation.

Dépolitiser l'enseignement de l'histoire ? Tant mieux ! s'écriera-t-on si l'on pense

sous ce terme aux instrumentalisation idéologiques dont a souffert et souffre encore parfois l'enseignement de l'histoire. Et tant mieux ! pensera-t-on encore si c'est pour se libérer d'un enseignement longtemps trop hagiographique pour être tout fait honnête. La critique de cette politisation-là, exprimée dans les années 1970, a été fondée sur l'espoir d'une histoire n'ignorant plus la « vision des vaincus »¹ et faisant place au projet d'émancipation des dominés, y compris dans l'enseignement de l'histoire : un autre mode de politisation en quelque sorte, ouvrant le débat sur les formes d'organisation sociales et politiques.

En revanche, la dé-politisation entendue comme le fait de couper le lien entre enseignement de l'histoire et *polis* d'une part, comme l'adoption d'autres cadres interprétatifs d'autre part, ne met-elle pas en cause le projet même de l'enseignement, la conception de l'histoire et celle de la société dans laquelle les élèves, devenus adultes, vont vivre et à laquelle ils doivent être préparés ?

De plus, la logique victimaire qui émerge dans les années 1980 en même temps que les

1. Nathan Wachtel, *La vision des vaincus. Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole 1530-1570*, Paris : Gallimard, 1971.

revendications mémorielles n'affaiblit-elle pas le politique comme niveau de saisie et de compréhension historique globale?

Une réponse positive aux deux interrogations permettrait de formuler l'hypothèse d'un changement de paradigme, en cours dans l'enseignement de l'histoire sous couvert de dé-politisation.

L'héritage: la transmission du nom des morts, la patrie, la République

Depuis la période commençant avec les lois Jules Ferry (1881-1882), il est désormais établi que l'enseignement de l'histoire visait à former des adultes partageant un sentiment d'appartenance à un bien commun fondé sur l'idée d'un territoire (national), sur des principes (la liberté, l'égalité), sur des formes d'organisation politique (la démocratie parlementaire, la République), sur des valeurs morales (la tolérance, le respect d'autrui et de ses biens, la fraternité)². L'horizon d'émancipation politique orientait la vision historique, dans la continuité des Lumières; le culte public des morts alors mis en place établissait la continuité avec le passé dans la sphère politique, l'État-nation constituant la synthèse.

Le projet de l'école laïque et de l'enseignement de l'histoire consistait à enrôler les nouvelles générations dans un État-nation dont le territoire se confondait avec l'hexagone et l'empire, à former des citoyens respectueux de l'ordre établi et prêts à se battre pour défendre leur patrie, particulièrement à la suite de la guerre de 1870, traumatisme durable dans l'imaginaire national du fait de l'amputation du territoire national d'une de

2. Françoise Lantheaume, «Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France: accumulation de ressources et allongement des réseaux», *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, 12 (2), 2003, pp. 125-142.

ses parties. L'enseignement de l'histoire devait contribuer à réparer cela autant qu'à fabriquer des Français.

Ainsi, les victoires et – en moins grand nombre – les défaites édifiantes, les ancêtres choisis pour leur portée symbolique et affective, dont l'action était interprétée au gré de la conjoncture, ont longtemps représenté la quintessence de l'enseignement de l'histoire³, au point que Pierre Nora⁴ parle d'un «roman national» élaboré au XIX^e siècle. Celui-ci s'est poursuivi jusqu'après la Seconde Guerre mondiale, surtout dans l'enseignement primaire⁵.

Cette construction du curriculum d'histoire est le résultat de l'action d'un triptyque composé d'historiens, de politiques et des enseignants, au service de la création chez les élèves d'un sentiment d'appartenance à la Patrie et aux valeurs dont elle est porteuse dans sa version républicaine⁶.

Ce cas de figure n'est pas uniquement français mais, en France, il rencontre un projet politique dans lequel s'articulent sciences positives, projet républicain et enseignement. Retrouver la paix civile post-révolutionnaire et l'intégrité territoriale après la défaite de 1870 en ancrant l'amour de la République et de sa morale laïque (à partir de 1905) dans les jeunes esprits, voici le programme ouvertement défendu par les promoteurs de l'enseignement de l'histoire à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle.

3. Pour des exemples, au XIX^e siècle, de l'instrumentalisation des interprétations, selon la conjoncture et les positions politiques, des personnages et des événements historiques par les historiens, les manuels scolaires et la littérature populaire, se reporter au livre de Christian Amalvi, *De l'art et de la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France*, Paris: Albin Michel, 1988.

4. Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, t. 1, *La République*, Paris: Gallimard, 1984, pp. 247-289.

5. Suzanne Citron, *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, Paris: Éditions de l'Atelier, 2008.

6. Pour plus de détails, se reporter à Pierre Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France. De l'ancien régime à nos jours*, Paris: Armand Colin, 2003.

C'est une histoire événementielle franco-centrée, nourrie de figures héroïques auxquelles les enfants et les adolescents pouvaient s'identifier, qui étaient des points de repère positifs ou négatifs. Vercingétorix, Charlemagne, Hugues Capet, Philippe Auguste, saint Louis pour les chefs; Roland, Étienne Marcel, Jeanne d'Arc, Bayard, etc., pour les autres personnages historiques, sont mis à l'honneur selon les périodes, avec des interprétations diverses de leur rôle.

Ernest Lavis, «instituteur national»⁷, réunissant les éléments du triptyque à lui seul (historien, concepteur de programmes, de manuels, enseignant), a joué un rôle clé dans la définition d'un curriculum diffusant une culture historique sélective aux enfants de l'école publique, fermement arrimée au projet politique. Lavis affirmait que c'était «à l'école de dire aux Français ce qu'est la France»⁸, en instaurant une continuité par le récit historique entre la France d'avant la Révolution et celle d'après. Sa pédagogie fondée sur l'illustration et le sentiment (patriotique en premier lieu) fait florès. Il faudra attendre les années 1970-1980 pour que cette vision continuiste soit mise en question dans l'enseignement à la suite des réflexions commencées dans les années 1960.

Autre figure établissant le lien entre l'histoire comme science, le politique et l'enseignement, Charles Seignobos, historien et auteur de programmes, affirme en 1907 que «c'est sur les professeurs d'histoire que retombe la mission de faire l'instruction politique des futurs citoyens»⁹. Pour Seignobos

il s'agit moins cependant de convaincre de la continuité de l'histoire de France que de préparer les élèves aux transformations sociales et à y participer. Dans les deux cas est exprimée une même préoccupation de la fonction sociale de l'enseignement de l'histoire. La mission de socialisation politique qui lui est attribuée est fondée sur une conception du politique, de l'histoire et sur un projet. Le politique est l'instance dont le rôle est de transcender les contradictions de la société au nom de l'intérêt général, selon la conception républicaine. L'histoire politique est la grille de lecture d'une approche très factuelle de l'histoire. Sa remise en cause par les historiens des *Annales* va contribuer à mettre en question la conception du politique qui lui était liée; les évolutions sociales, géopolitiques et scolaires sont entrées en résonance avec la critique de l'histoire héritée du XIX^e siècle.

L'assaut de la critique : pour une autre politique et une autre histoire

Dès la fin des années 1970, les remises en cause historiographiques se font sentir dans l'enseignement de l'histoire en collège, mais c'est dans les années 1980 qu'elles s'étendent au lycée et prennent toute leur ampleur. La critique du modèle historiographique précédent, empreint des acquis de l'école méthodiste, repose sur d'autres approches qui se succèdent, coexistent parfois: longue durée, histoire des mentalités, approche pluridisciplinaire, histoire du temps présent, etc. La critique ne provient cependant pas du seul univers scientifique. En effet, la dénonciation d'un enseignement par trop «européocentré», au service d'une idéologie nationaliste, voire impérialiste, plus proche du catéchisme républicain que de l'objectivité réclamée et de l'injonction à développer l'esprit critique des

7. Pierre Nora, «Lavis, instituteur national. Le «Petit Lavis», évangile de la République», in Pierre Nora, *op. cit.*

8. Ernest Lavis, «L'enseignement historique en Sorbonne et l'Éducation nationale», 1881, cité dans *Revue des deux mondes*, t. 49, 15 février 1882, pp. 883-897.

9. Charles Seignobos, «L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique» dans Charles Seignobos, *Conférences du musée pédagogique, L'enseignement de l'histoire*, Paris: Imprimerie nationale, 1907, pp. 1-24, cit. p. 24.

élèves, vient de la société et des enseignants. Les programmes Braudel ont donné le premier coup de boutoir (à partir de 1962 en terminale) en tentant d'introduire un enseignement des civilisations contemporaines.

Des courants de pensée opposés constituent une alliance improbable mais finalement efficace pour saper l'enseignement de l'histoire existant : ceux qui exigent une indexation des contenus d'enseignement sur l'état de la science et l'abandon d'une histoire trop étroitement politique, ceux qui réclament des méthodes pédagogiques plus actives, ceux qui exigent d'en finir avec un enseignement néocolonial ou ceux qui souhaitent se tourner vers l'Europe une fois la séquence coloniale terminée, etc. Tous produisent des argumentaires à profusion – souvent à partir d'une critique des manuels scolaires – contre l'enseignement de l'histoire¹⁰. Celui-ci tarde à faire son *aggiornamento* à la suite de la rupture que constitue la décolonisation qui, de fait, rend obsolètes des contenus d'enseignement caractérisés jusque-là, pour les plus progressistes, par une défense de la colonisation de progrès¹¹.

À ce mouvement critique, il faut ajouter les transformations progressives du public scolaire, plus divers socialement et culturellement, et la généralisation d'un décryptage des événements contemporains (URSS, Vietnam, etc.) à travers la grille de lecture des droits de l'homme.

À la suite de ces multiples critiques, l'enseignement de l'histoire disparaît en tant que

discipline autonome en primaire, remplacé par des activités dites d'éveil de 1969 à 1978. En lycée, la place dévolue aux civilisations et à la longue durée rétrécit comme peau de chagrin, laissant l'histoire « classique » reprendre le dessus. En collège, une tentative de rapprochement entre l'enseignement et la « nouvelle histoire » aux objets pluriels, dans les programmes Haby, aboutit à une crise et un débat public qui retentit jusqu'au sommet de l'État, provoquant l'intervention du président Mitterrand. Il se dit désireux de sauver un enseignement de l'histoire en péril qui mettrait en danger une Nation soudée par le partage de repères chronologiques¹². À la suite de ces débats, le « retour à la chronologie » ne signifie cependant pas la restauration de l'histoire d'avant : un changement durable peut être observé.

Un changement du système de références : droits de l'homme et approche morale

L'histoire culturelle et les variations d'échelles dans l'approche historique d'une part, le repère consensuelle aux droits de l'homme d'autre part, modifient le système de référence autant que le rétrécissement de l'État-nation à sa portion congrue. L'empire est un souvenir, l'Europe un projet encore incertain bien que proclamé, la démocratie s'assimile aux droits de l'homme contre les totalitarismes, de nouveaux objets d'étude (Vichy et la Shoah, la colonisation et la décolonisation) rompent avec une histoire continuiste et fondée sur les seules sources écrites, tandis que l'histoire culturelle, puis la construction de la mémoire en objet d'étude tendent, dans leur version scolaire, à faire l'impasse sur

12. Pour une présentation des débats, on peut se reporter notamment à Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, *Les courants historiques en France. 19^e-20^e siècle*, Paris : Armand Colin, 1999.

10. 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, École des Hautes Études en sciences sociales. Paris : tapuscrit, 2002.

11. Françoise Lantheaume, « Manuels d'histoire et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique », *LiDiL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, N° 35, 2007, pp. 159-175.

les conditions historiques de la transformation des « mentalités ».

De l'étude de la mémoire aux revendications mémorielles, le devoir de mémoire fait le lien. Les injonctions en la matière se développent, les enseignants d'histoire étant le plus souvent ceux qui doivent en assurer la mise en œuvre.

La réinterprétation de la victime en héros apparaît dans la sphère judiciaire où la victimologie émerge comme discipline autonome¹³, dans les médias à travers les faits divers largement popularisés et dans l'enseignement de l'histoire. Le projet politique d'émancipation est peu à peu remplacé par celui de la reconnaissance de mémoires et du statut de victime de certains groupes.

La référence aux droits de l'homme comme notions suprapolitique et supranationale a engendré dans l'enseignement de l'histoire une approche plus morale et compassionnelle que proprement historique. Dans ce cadre interprétatif, les victimes requérant la reconnaissance de leur mémoire traumatique ne sont pas considérées en tant que citoyens intervenant dans la *polis*, mais comme des victimes correspondant aux critères définis par les organisations de défense des droits de l'homme, les organismes internationaux ou la simple opinion publique. Ainsi s'affirme une lecture des conflits traversant les sociétés et entre les peuples qui les extrait de l'arène publique nationale et politique, les traitant sous l'angle humanitaire et international. Des contresens sont également faits, des complexités historiques sont éludées.

Par exemple, les pieds-noirs décrits de façon homogène comme des fauteurs de mauvaise colonisation dans les manuels Malet et Isaac deviennent, dans les années 1980, des victimes tout aussi homogènes

13. Jean-Michel Chaumont, « Du culte des héros à la concurrence des victimes: Génocide, identité, reconnaissance », *Criminologie*, vol. 33, N° 1, 2000, pp. 167-183.

d'une fin de guerre chaotique. L'iconographie est mobilisée dans les manuels pour en construire la preuve. De même, à propos de la guerre d'indépendance algérienne, qualifiée de « guerre d'Algérie » plus tôt par les manuels que par l'État, les torturés de tous les camps sont mis, oserait-on dire, dans le même sac: celui de l'Homme torturé, bafoué de tous les temps et sous toutes les latitudes, hors toute analyse historique de ce qui a conduit un État démocratique et un mouvement de libération à l'usage de telles pratiques comme moyen de guerre.

Quant aux contresens, le racisme des colonialistes de la Troisième République dont la dénonciation est sollicitée chez les élèves, au nom des droits de l'homme et au moyen de documents saisissants dans les manuels, en est un exemple. Il montre la confusion existant entre approches morale et historique. Elle résulte de l'absence d'analyse historique de la conjoncture scientifique, culturelle et politique de la période: les sciences, à commencer par l'anthropologie, défendaient alors des thèses fondées sur la différence et la hiérarchie des races, de même que la géographie, sans parler des religions qui, souvent, reprenaient une conception différentialiste.

Support et effets de ces évolutions, un autre rapport au sein du triptyque science, politique, enseignement se construit. Il ne suffit plus désormais à la communauté scientifique d'avoir quelques représentants éminents et porte-parole habiles au cœur de l'État pour que des connaissances produites dans le champ scientifique se retrouvent dans le champ scolaire. Une segmentation du champ scientifique en fonction des objets, mais aussi des institutions (ÉHÉSS, Sciences politiques...), et l'émergence de nouveaux lieux et moyens de diffusion et de débat (les médias) ont, dans les années 1990 et au XXI^e siècle, un effet sur les contenus d'enseignement. Produire de la bonne science

n'est plus une condition suffisante, encore faut-il la rendre «intéressante», la «tra-duire» en fonction des intérêts et problèmes de ceux que les historiens souhaitent «gagner à leur cause»¹⁴. Certains y excellent, d'autres s'y refusant ou ne sachant le faire se trouvent renvoyés à leurs archives et ne font pas partie du réseau dans lequel circulent les savoirs et ceux qui les transportent jusque dans les classes.

L'exemple de l'enseignement de l'histoire de la colonisation est à ce titre éclairant. Les travaux scientifiques qui «passent» le plus rapidement dans les manuels scolaires sont ceux qui, à la suite d'un débat public et en relation avec lui, ont trouvé des formes adaptées pour intéresser prescripteurs, rédacteurs de manuels (enseignants pour l'essentiel), enseignants. Le succès du thème des zoos humains dans les manuels scolaires de lycée à partir des programmes de 1995 est à ce titre révélateur.

Des historiens s'en plaignent, se retirent parfois sur leur Aventin gémissant de ne plus être entendus, tandis que d'autres investissent les nouvelles circulations du savoir, impliquant un nombre d'acteurs de plus en plus grand, entre science, politique et enseignement; avec le risque que ce soient les contenus les plus médiatisés et pas toujours les plus validés scientifiquement qui occupent la place, tandis que ceux plus ardues et complexes, faute de traduction adéquate, restent dans les revues savantes, loin des aléas de l'opinion publique certes, mais inconnus et non pris en compte par l'enseignement.

Ces nouvelles relations entre les trois mondes ont des conséquences sur l'enseignement de l'histoire, particulièrement sensible depuis la fin des années 1990, qui se traduisent par une intégration rapide dans les

programmes d'enseignement de thèmes et/ou résultats de la recherche médiatisés, associés à des groupes mémoriels qui ont eu une action publique vigoureuse pour faire valoir leurs revendications dans un contexte où les lois mémorielles vont se multiplier. Non dépourvus d'intentions critiques, ces programmes ont aussi comme caractéristiques leur approche culturelle et leur focalisation sur les victimes des atrocités de l'histoire qu'ils mettent sur le devant de la scène historique avant qu'elles ne deviennent les nouveaux héros de l'histoire scolaire¹⁵.

Entre récit patrimonial et reconnaissance mémorielle : le politique oublié ?

Après une tentative de déconstruction du «roman national», les programmes sont donc revenus à des perspectives mêlant l'ancien et le nouveau comme les récents (2008) et très hybrides programmes de primaire et de collège. S'y trouvent affirmés un retour du récit selon une conception assertive et une logique patrimoniale coexistant avec la volonté de prendre en compte les demandes de groupes constitués autour de revendications mémorielles, tout en réaffirmant la nécessité de former l'esprit critique.

Bien évidemment, des sujets comme l'esclavage, la colonisation, les civilisations extra-européennes, les faits religieux ont tous leur place en classe d'histoire. Ils nécessitent une approche historique rigoureuse permettant de forger des compétences à appréhender des phénomènes complexes de façon historicisée et nuancée et non de simplement communier dans la compassion à l'égard des victimes.

15. Françoise Lantheaume, «Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance» dans Laurence de Cock, Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille: Agone, 2009.

14. Bruno Latour, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris: La Découverte, 1989.

Le traitement de l'histoire de l'immigration en classe d'histoire est symptomatique de cette tendance qui s'est peu à peu imposée : une histoire particulariste, une histoire pour « eux » et non pour tous, une histoire qui tend à enfermer chacun dans son histoire, dans sa culture¹⁶. Il y a là la dérive d'une histoire culturelle devenue culturaliste quand, dans sa version scolaire, elle établit un clivage entre le social et le culturel. La conséquence en est une perte du sens de l'histoire de l'immigration ou de la colonisation, par exemple, en tant qu'histoire donnant des clés de compréhension du monde en général, et de la France en particulier, à tous les élèves.

La question du projet sous-jacent à l'enseignement de l'histoire est en cause : s'agit-il de former des adultes membres d'une société dans laquelle ils auront à intervenir à part égale ou de constituer et légitimer une répartition des membres de la société entre diverses sortes (et selon des degrés variables) de victimes et d'appartenances, avec la compassion universelle et la morale dominante comme principes supérieurs unificateurs ?

La demande de reconnaissance des acteurs, quand elle est institutionnalisée à travers des choix de contenus d'enseignement, peut ouvrir la voie à des curriculums locaux, dans le cadre d'une mise en œuvre différentielle du socle commun des connaissances et des compétences en primaire et au collège, par exemple. Cette évolution pourrait donner des arguments tant aux revendications communautaristes qu'aux nostalgiques d'un républicanisme scolaire qui n'a jamais existé autrement que comme idéal. La situation actuelle, contradictoire, montre une tension accrue entre des conceptions patrimoniales¹⁷,

civiques, particularistes, académiques et critiques des savoirs enseignés.

De la *polis* à la communauté mémorielle, quel rôle pour l'enseignement de l'histoire ?

La situation actuelle de l'enseignement de l'histoire semble caractérisée par des orientations passablement hétérogènes, mais, depuis les années 1980, quelques tendances se dégagent. Si le culte des ancêtres a un peu régressé, il tend à être remplacé par celui des mémoires segmentées. Cela introduit un nouveau régime d'historicité dans lequel le passé est pensé au présent et n'est convoqué que pour panser les plaies du présent. Une nouvelle relation entre science, politique et enseignement représente l'autre évolution notable qui oblige à envisager différemment le cheminement qui va du laboratoire à la classe.

La morale, réintroduite dans les derniers programmes de l'école primaire, la référence aux droits de l'homme et la mémoire – plus volontiers mobilisée dans une intention de reconnaître ces « autres » qui sont dans les classes qu'analysée –, ne sauraient remplacer le projet du partage du pouvoir de décision dans la sphère politique et du développement des compétences que cela exige. La politique de la reconnaissance, réponse à une demande sociale et correspondant à des pratiques professionnelles, minore le rôle du politique. En effet, la morale, les droits de l'homme et la mémoire ont pour caractéristique d'être situés en surplomb ; bien souvent sortis de l'analyse historique, ils nourrissent un récit scolaire non problématisé qui en fait office.

Passer du « roman national » à la fable de la mémoire est-il un progrès ? La mémoire peut-elle constituer un bien commun national fédérateur comme pouvait l'espérer Pierre Nora ? C'était penser qu'une mémoire partagée en était le socle. Or, l'évolution de la

16. Benoît Falaize (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon : INRP, avec la Cité nationale pour l'histoire de l'immigration, 2009.

17. Comme le souligne la mémorisation obligatoire de personnages, œuvres et événements, évaluée à l'examen de fin de collège, le diplôme national du brevet.

société française, de l'historiographie, des prescriptions et des pratiques montrent que c'est plutôt un puzzle de mémoires, éventuellement conflictuelles, qui l'emporte.

L'espace de référence de l'enseignement de l'histoire est désormais soumis à des variations et des incertitudes fortes (la région, l'État, l'Europe, le monde?) et les principes de références politiques qui faisaient accord, comme la démocratie représentative délégitimée par le haut – impositions supranationales – et remise en cause par le bas – attente d'une démocratie plus participative – sont désormais mis en débat¹⁸. Réifier la République en leçon de morale par définition a-historique pour assurer l'insertion sociale d'enfants venant de groupes en mal de reconnaissance risque de faire perdre sa raison d'être à l'enseignement de l'histoire.

Dans le même temps, montrant par là que la fin de l'histoire n'est pas dite, le caractère hybride des injonctions officielles laisse de la place à des pratiques remettant de l'histoire là où le prescripteur, dans une visée utilitariste, a tendance à l'oublier. C'est heureux car un enseignement de l'histoire qui oublie le fondement politique de sa raison d'être devient rapidement l'annexe d'une morale trop souvent déconnectée de la réalité de la vie publique.

En fait, la morale ne saurait se confondre avec la politique qui n'a pas pour objectif de rendre les hommes vertueux; et réduire la politique à la morale serait la vider de son sens et empêcher que l'enseignement de l'histoire soit l'occasion de comprendre le gouvernement des hommes et de forger des compétences à intervenir dans les affaires publiques.

De son côté, le politique, en tant qu'espace de gestion de la société englobant divers autres niveaux, comme le rappelle la « nouvelle

histoire politique » depuis les années 1990, ne saurait être remplacé par le culturel. Dans la double acception du mot politique, au féminin et au masculin, on peut dire qu'il est nécessaire de re-politiser l'enseignement de l'histoire en reconstruisant un lien entre territoire, espace de décision partagé, visée de progrès humain; et en utilisant le politique comme cadre interprétatif.

Le pluralisme interprétatif est un donné non seulement de la science historique, mais de la société constituée d'acteurs compétents pour agir dans un monde pluriel. L'enseignement de l'histoire, loin d'enfermer les élèves dans une fiction d'homogénéité, future segmentée, peut, en n'oubliant pas le politique, former les futurs hommes pluriels¹⁹ capables d'entrer en dispute avec leurs semblables à propos du gouvernement le plus approprié du collectif en disposant d'une catégorie d'analyse, le politique, éclairant diverses facettes de la vie d'un pays, d'un groupe humain, d'une période.

Former à la diversité (des mémoires, des cultures, des expériences historiques) n'est pas découper le réel en autant de particularités, mais construire les catégories d'entendement permettant de comprendre la diversité et de la vivre sans la peur de la dislocation. L'horizon de vérité que partagent historiens et enseignants peut constituer le fondement d'une alliance contre toute tentative d'instrumentalisation, y compris sous couvert de bons sentiments, de reconnaissance des victimes et des particularités culturelles. Face à un certain effacement du politique, faire le pari du maintien et de l'actualisation de son rôle en tant que cadre interprétatif structurant l'enseignement de l'histoire, c'est donner une chance à celui-ci de conserver un rôle et une place singulière dans la formation des élèves. ♦

18. Pierre Rosanvallon, *La Légitimité démocratique : impartialité, réflexivité, proximité*, Paris : Seuil, 2008.

19. Bernard Lahire, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris : Nathan, 1998.

Quels acteurs du passé? La difficile intrusion des vies anonymes dans la «vulgate scolaire» en France. Réflexions sur un «déficit d'ordinaire» dans l'histoire enseignée¹

Laurence de Cock (Lycée Joliot-Curie de Nanterre, enseignante associée à l'INRP, UMR «éducation et politique»)

Il peut sembler curieux que la question des acteurs se pose comme une évidence en géographie alors que l'histoire scolaire la laisse dans l'implicite. Les instructions officielles font des «acteurs spatiaux» une notion essentielle de la seconde au cycle de terminale et les récents manuels de terminale STG (science et technologie de la gestion) introduisent tous une définition dans leur glossaire: «Agents (individus, entreprises, États, organisations internationales qui interviennent dans l'organisation de l'espace)» (Magnard, 2008). Si nous devons transposer dans le cadre de l'histoire scolaire, une absence serait patente: celle des groupes sociaux, des groupes culturels, des groupes genrés, bref, de tout ce qui ne concerne pas les «individus» – entendre les personnages significatifs – ou les organisations dominantes; autrement dit, ces hommes et femmes ordinaires qui ont été, collectivement ou non, moteur d'une histoire qui ne serait pas vue d'en haut. Or, il est dans la tradition française d'attribuer à l'enseignement de l'histoire des finalités, voire des vertus, qui procèdent par projection.

L'histoire enseignée est donc un pari sur l'avenir: celui de la citoyenneté de demain. Pour paraphraser Reinhardt Koselleck², on pourrait dire que l'histoire scolaire est un instrument d'action pour faire prendre conscience au peuple en mouvement, en l'éclairant sur sa puissance historique. Le passé enseigné agit alors comme un miroir porteur de leçons dans lequel les élèves sont censés puiser des ressources pour leur capacité à agir dans le monde de demain. Il se joue donc un processus d'identification différée. Dans ce cadre, la question des acteurs de l'histoire enseignée prend une tout autre envergure car elle se charge d'une indéniable dimension politique.

Pour comprendre et tenter de dépasser ce «déficit d'ordinaire» inhérent au récit historique scolaire, nous tenterons de circonscrire d'abord l'épistémologie la plus récente de l'histoire enseignée qui repose sur des finalités patrimoniales et mémorielles dictant un mode d'écriture spécifique; puis nous envisagerons des pistes possibles d'intrusion de la trame historique par ces vies ou ces groupes anonymes, même si ces derniers risquent de venir secouer le paradigme dominant de la fabrique scolaire de l'histoire.

1. Cet article reprend quelques réflexions issues d'un ouvrage de Laurence de Cock, Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille: Agone, 2009.

2. Reinhardt Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris: Gallimard/Seuil, 1997, p. 91.

Entre histoire conceptuelle et histoire culturelle: la disparition des acteurs sociaux dans le récit scolaire de l'histoire

La place des acteurs dans le récit scolaire suit la courbe des débats historiographiques qui touchent le champ académique. Tandis que l'histoire enseignée des années 1960-1970 n'hésitait pas à mobiliser, même partiellement, l'histoire sociale, l'infléchissement du milieu des années 1980 (programmes Chevènement), et plus encore de la décennie 1990 (programmes de 1995-1996) sonne le glas de toute perspective sociale. On peut placer ce basculement sous une triple tutelle épistémologique: la première relève du fameux «retour de l'événement»³, associé au renouveau de l'histoire politique porté principalement par la Fondation nationale des sciences politiques (FNSP), l'Institut d'études politiques de Paris (IEP), l'Université Paris X Nanterre et l'Institut d'histoire du temps présent (IHTP). Il s'accompagne d'un processus de «conceptualisation» qui permet de fabriquer des modèles interprétatifs universaux et réifiant (par exemple, le «totalitarisme»), masquant la complexité et la singularité des moments historiques. La seconde tutelle découle du succès de l'histoire culturelle qui pénètre les programmes scolaires en prétendant offrir des modèles interprétatifs nouveaux relevant d'une histoire des représentations vaguement teintée d'anthropologie historique. La troisième est enfin la patrimonialisation des programmes, notamment au collège, affirmée dès 1995 et sur laquelle semblent d'ailleurs revenir les récents programmes.

La combinaison de ces trois influences épistémologiques assigne un statut particulier aux acteurs historiques. La nouvelle histoire

événementielle devait trouver à se distinguer de l'histoire positiviste qui se contentait de cumuler les faits. L'ère des médias de masse explique le «retour de l'événement» que l'historien peut objectiver et maîtriser en mobilisant la méthode historique. L'histoire politique devient alors une histoire totale. Elle codifie et modélise l'événementiel. Elle revalorise le genre biographique et mobilise l'histoire des idées dans ses schémas interprétatifs. La société devient alors en priorité l'objet d'une étude de l'opinion publique et des imaginaires politiques. Dans son pendant scolaire, la nouvelle histoire politique focalise l'événement sur sa descendance: la relation de causalité dicte une lecture téléologique de l'événementiel. Ainsi, la condamnation à mort de Louis XVI ne peut qu'apparaître comme inéluctable dans la mesure où le programme vise la mise en place progressive (et quasiment naturelle) du «modèle républicain» présenté comme consensuel, sans insister sur les mobilisations sociales et la conflictualité qui en sont à l'origine. Les objectifs de 1789 s'incarnent dans le régime parlementaire stable de 1879 (disparition de la contestation monarchiste), à l'instar de l'historiographie de la Révolution lancée par François Furet que l'on trouve dans son étude *La révolution. De Turgot à Jules Ferry, 1770-1879*⁴. La Terreur est déconnectée de la mécanique révolutionnaire, elle n'est que la matrice de tous les totalitarismes. Le poids qu'acquiert l'historiographie impulsée par François Furet dans le champ académique participe à expliquer le succès de ce «concept» de totalitarisme, qui s'impose durablement dans l'histoire scolaire. La conceptualisation transforme des idées politiques en seules forces agissantes sur l'avenir: totalitarisme, autoritarisme, expansionnisme, etc. Les pra-

3. Voir le texte de Pierre Nora dans Jacques Le Goff, Pierre Nora (dir.), *Faire de l'histoire*, Paris: Gallimard, 1974, 1^{er} volume.

4. Réédité dans la collection Quarto de Gallimard, 2007.

tiques des acteurs sociaux sont alors réduites à des épiphénomènes qui surfent sur des grandes lames de fond idéologiques. À titre d'exemple, la fameuse «brutalisation» qui imprègne l'enseignement de la Première Guerre mondiale devient le prisme à travers lequel est envisagé le consentement des soldats au conflit, leur résistance à la durée, l'annonce des totalitarismes du XX^e siècle, leurs propensions aux massacres de masse ou aux logiques génocidaires. Cette mise en concept du récit historique permet de relativiser les pratiques sociales en subsumant les acteurs agglomérés dans cette vague matrice idéologique et modélisante. Les actes sont implicites, ils ne sont pas le fait d'hommes et de femmes; ils «s'imposent». Lorsque la politique s'incarne, c'est autour d'individus majeurs (Léon Blum «devient» le Front populaire). On parlera de «culture politique» pour qualifier le bain culturel qui fait agir les gens, et non des conditions qui les «font agir». C'est ici que ce champ historiographique rejoint le renouveau de l'histoire culturelle.

À la culture politique s'ajoutent la «culture de guerre» et la «culture coloniale». C'est la seconde influence épistémologique que subit l'histoire scolaire. Dans sa version scolarisée, l'histoire culturelle ne garde que ce qui relève des représentations et des imaginaires. On comprendra mieux le véritable engouement pour l'étude d'affiches de propagande, en collègue comme en lycée. Nulle place n'est faite à l'analyse des conditions de leur réception par les populations ciblées, mais on se concentre en revanche sur le fameux «message» délivré par l'affiche qui devient quasiment la seule grille de lecture politique d'un régime ou d'une idéologie. L'attention se focalise uniquement sur les émetteurs sans réflexion préalable sur l'affiche comme objet socialement construit et situé. Dans le cas du fait colonial, sous couvert de faire l'histoire de la colonisation, l'enseignement de l'existence d'une prétendue

«culture coloniale» ne fait que rejouer le discours de la domination puisque disparaissent simultanément les multiples subjectivités métropolitaines (les opposants anonymes au fait colonial, les indifférents, les indécis surtout) et les indigènes, eux-mêmes réduits à de simples figures stéréotypées. Cette «histoire de fantômes délicieusement fascinante»⁵ a pénétré les programmes scolaires en France à la suite du succès médiatique et éditorial de l'ACHAC (Association pour la connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine) qui a ouvert incontestablement dans l'espace public la possibilité d'un retour sur une page sombre de l'histoire nationale et popularisé l'expression «culture coloniale»⁶. Se réclamant d'influences scientifiques outre-atlantiques, les *postcolonial studies*, les membres de l'ACHAC ont en fait procédé à une véritable OPA sur l'histoire scolaire, via les manuels notamment, qui ont très rapidement intégré, dès 2003, la notion de «culture coloniale» à leurs pages sur la colonisation⁷. L'«imaginaire colonial» est devenu le fil conducteur d'une histoire des discriminations permettant de connecter le passé au présent. Ce «continuum» de l'indigène à l'immigré⁸ fait parfois l'objet d'une double page thématique dans certains manuels (par exemple dans le Bréal de 1^{re}, 2003); il est légitimé par les documents d'accompagnement de 1^{re}

5. Isabelle Merle, Emmanuelle Sibeud, «Histoire en marge ou histoire en marche? La colonisation entre repentance et patrimonialisation» in Maryline Crivello *et al.* (dir.), *Concurrence des passés, usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Aix-en-Provence: PUP, 2006.

6. Pascal Blanchard *et al.*, (dir.), *Culture coloniale en France de la Révolution française à nos jours*, Paris: CNRS Éditions, 2008 (qui réunit les trois tomes chronologiques parus aux Éditions Autrement entre 2003 et 2006).

7. Voir Laurence de Cock, Françoise Lantheaume «Les résonances scolaires des usages publics du fait colonial» in *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie, Actes du colloque vendredi 14 mars et samedi 15 mars 2008*, Paris: Adapt Éditions, 2008.

8. Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, *De l'indigène à l'immigré*, Paris: Gallimard/Découverte, 1998.

qui le font figurer dans leur bibliographie. Disposant d'une banque de données de matériel colonial (affiches de propagande, publicités, objets, etc.), l'ACHAC monnaye mallettes pédagogiques, expositions itinérantes dans les établissements et ressources iconographiques dans les manuels. Cet arsenal répond aux vertus marketing de l'esthétique spectaculaire qui peut constituer un levier pédagogique séduisant pour les enseignants. Il confère par ailleurs une vertu morale et déculpabilisante à l'enseignement du fait colonial en permettant de focaliser l'approche sur les représentations moralement inacceptables que les métropolitains ou colons avaient des indigènes. Sous couvert de dénoncer le caractère scandaleux de la vision racialisée des rapports de force, cette approche perpétue – au corps défendant des enseignants – l'image d'indigènes inertes et passifs, simples souffre-douleur. Ce faisant, elle fait disparaître toute la complexité de la situation coloniale en dépossédant les indigènes de leur rôle dans la marche de l'histoire de la colonisation (résistances, ruses, accommodements, etc.). La dimension morale supplante alors l'approche historicisée du fait colonial que les *postcolonial studies* ont nourrie autrement que comme une analyse un peu simpliste d'une « culture coloniale » dont la pertinence scientifique reste encore à prouver⁹.

Cet angle pseudo-culturel est doté d'une réelle efficacité pédagogique, car recouvrir d'un voile culturel les pratiques des acteurs permet de ne pas poser le problème de la multiplicité des regards et de la complexité d'interprétation. Cela favorise donc la pratique magistrale de la transmission puisque l'enseignant est maître de la parole légitime

et unilatérale. Il est inutile d'insister trop avant sur des événements en marge du droit chemin (comme les mutineries du premier conflit mondial) puisqu'ils ne sont qu'incidents de parcours. Cette quasi-impossibilité de décentrer les regards est accentuée par la dernière influence épistémologique qui touche la fabrique scolaire de l'histoire, la patrimonialisation.

Patrimonialisation, «devoir de mémoire» et figure victimaire dans l'histoire scolaire

Avec les programmes les plus récents du secondaire (1995-1996)¹⁰, l'histoire scolaire entre dans le «moment patrimonial»¹¹ où les prescriptions se chargent d'une dimension explicitement mémorielle. En collège, les documents patrimoniaux «dont la position hiérarchique a fondé des destins et des mémoires, et dont la fréquentation est un passage obligé pour la constitution d'une culture authentique et vivace» sont la trame des programmes. En lycée, les documents d'accompagnement du programme de 1^{re} invitent par exemple à l'«analyse raisonnée de la tradition qui nous a été léguée, de constitution d'une mémoire commune, inclusive et ouverte à la fois».

L'ensemble doit être éclairé à la lueur du fameux «devoir de mémoire» qui irrigue l'espace scolaire. Ce dernier terme mérite que l'on s'y arrête un peu. Selon Sébastien Ledoux, qui prépare une thèse sur le sujet, il «correspondrait à un archétype langagier qui aurait formalisé les représentations des individus sur le présent comme sur le passé, suggérant par cela même des pratiques

9. Sur les études postcoloniales, voir la remarquable synthèse de Marie-Claude Smouts (dir.), *La situation postcoloniale, les postcolonial studies dans le débat français*, Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2007.

10. Ne sont pas pris en compte ici les nouveaux programmes de collège qui entrent en vigueur dès la rentrée 2009 et dont la mise en œuvre s'étalera sur quatre ans.

11. Christian Delacroix, Patrick Garcia, «L'inflexion patrimoniale», *Espaces Temps*, N° 66-67, 1998, pp. 111-136.

sociales spécifiques (discours publics, lois « mémorielles », politiques éducatives, commémorations, associations, musées, tourisme)¹². L'expression se serait imposée dans l'espace public au début des années 1990 et son cadre sociohistorique relèverait de trois facteurs :

- la « conscience de crise »¹³ qui s'installe dans les années 1980 dans un contexte socioéconomique désenchantant et tourne vers un passé réconfortant au regard d'un avenir obstrué ;
- le retour public de la mémoire du génocide juif, noyé jusque-là dans la mémoire des morts de la Seconde Guerre mondiale, qui « criminalise » l'oubli collectif lourdement symbolisé par le non-lieu prononcé en faveur de Paul Touvier, lequel fait dire au secrétaire d'État aux anciens combattants, Louis Mexandeau en 1992 : « J'ai voulu témoigner de ma solidarité totale avec ceux qui ont été victimes de l'occupant. On ne peut pas oublier. Il y a un devoir de mémoire » ;
- l'émergence d'une nouvelle figure sociale, celle de la « victime »¹⁴, et les logiques compassionnelles autour desquelles se construisent les mobilisations collectives.

La formule n'a jamais obtenu son titre de légitimité dans le champ académique, sauf à tenter de la déconstruire et de lui substituer des expressions plus nobles comme « devoir d'histoire », ou « devoir d'intelligence »¹⁵. Mais elle a en revanche fait mouche dans l'espace scolaire où les directives du *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (BOEN) ne

s'encombrent pas de guillemets pour l'évoquer. Celui du 19 février 2009 lui consacre une rubrique entière lors de la préparation de la commémoration de l'abolition de la traite et de l'esclavage.

Cet infléchissement mémoriel charge les acteurs du passé d'une dimension concurrentielle : il leur faut « mériter » le souvenir. Dans le *curriculum honorum* de l'histoire scolaire, on préférera donc la figure victimaire. Idéalement même, la figure sacrificielle – quitte à la façonner : voir l'affaire de la lecture de la lettre de Guy Môquet¹⁶. Le rapport imposé au patrimoine, c'est-à-dire l'attachement à l'héritage, passe par l'affectif, l'émotionnel, la célébration, l'empathie. On commémore ceux qui méritent que leur sort devienne exemplaire. Dans l'écriture scolaire de l'histoire, on ne souffre pas pour rien, les acteurs/victimes deviennent les emblèmes de la finalité morale de l'histoire enseignée. La seule possibilité d'issue de l'anonymat est donc l'entrée dans le monde de la souffrance.

L'histoire scolaire poursuit sa vision aérienne et surplombante du passé. C'est ce qui permet le maintien d'une forme de linéarité, sans aspérité, où finalement, n'émergent que les figures remarquables et où disparaissent celles de l'anonymat lorsqu'elles ne répondent pas aux canons victimaire. Ne sont gardés comme porteurs d'intentionnalité que les décideurs (États, hommes d'État, leaders politiques, institutions, entreprises), les artistes, les savants, bref, les agents de l'exceptionnalité.

À ce stade de la réflexion, il nous faut faire retour au phénomène de projection supposée de la part des élèves par la finalité civique de l'histoire enseignée. On le voit, les figures actuelles des acteurs du passé – au mieux, êtres passifs, au pire, victimes héroïques ou

12. Sébastien Ledoux, « Pour une généalogie du devoir de mémoire en France » consultable sur le site du centre Alberto Benveniste de l'EPHE, www.centrealbertobenveniste.org/formail-cab/uploads/Pour-une-genealogie-du%20devoir-de-memoire-Ledoux.pdf

13. Crise des familles, crise de l'histoire, crise des idéologies, crise des banlieues, crise identitaire, etc.

14. Éric Fassin, Richard Rechtman, *L'Empire du traumatisme. Enquête sur la condition de victime*, Paris : Flammarion, 2007.

15. Jean-Pierre Rioux, « Devoir de mémoire, devoir d'intelligence », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, Paris : Presses de Science-Po, N° 73, 2002, pp. 157-167.

16. Voir Laurence de Cock, « Des usages étatiques de la lettre de Guy Môquet », sur le site <http://cvuh.free.fr/spip.php?article94>

anonymes – offrent une piètre image des responsabilités des hommes et des femmes parés du simple habit de la normalité dans la marche de l'histoire. Le constat est de taille, et l'enjeu important, car ce discours sur l'incapacité d'agir dans le passé ne peut que rejaillir sur le présent et l'avenir. Comment se penser futur acteur si l'enseignement de l'histoire n'offre que le miroir d'une déresponsabilisation permanente de ses agents anonymes? Les défis ne sont pas anecdotiques: quelle place doit-on laisser à l'ordinaire dans la fabrique scolaire de l'histoire? Comment singulariser les trajectoires particulières? Comment penser un passage à l'acte individuel ou collectif? Comment redonner voix à ces vies infimes sans les (sur)charger d'une encombrante empathie?

Vers une autre grammaire du passé: une histoire scolaire des «subalternes» est-elle possible? Est-elle utile?

Il serait très présomptueux de prétendre à une quelconque novation épistémologique en posant ces questions. Il va de soi que dans l'historiographie française, européenne ou mondiale, la réflexion autour de l'histoire des humbles se pose depuis très longtemps. Déjà au XIX^e siècle, Jules Michelet ou Augustin Thierry cherchaient à cerner l'histoire des «sans-noms» ou des «sans-titres». Plus récemment, l'historiographie des années 1960, en particulier l'histoire des mentalités, est venue théoriser et sophistiquer l'approche historique des groupes populaires, subordonnés ou, pourrait-on dire, subalternes. Ce dernier terme renvoie au courant historiographique né dans le sous-continent indien au milieu des années 1970 sous la figure tutélaire de Ranajit Guha qui le définit ainsi: «Un nom recouvrant tous les attributs de la subordination dans les sociétés

d'Asie du Sud, que ceux-ci s'expriment en termes de classe, caste, âge, genre, emploi ou de toute autre manière.»¹⁷ Les *subaltern studies* endossent la responsabilité de restituer de l'*agency*¹⁸ aux sans-voix de l'histoire. Ce courant est d'abord d'inspiration marxiste et prétendait une possible conciliation entre une vision matérialiste de l'histoire, où les rapports de classes constituaient encore une grille de lecture possible, et une approche plus culturelle, voire culturaliste des rapports de force. En cela, il se réclame de la pensée d'un Gramsci qui attribue à la culture populaire un «folklore» au sens d'une conception propre du monde et de la vie. Pour Guha, qui a travaillé sur les paysans indiens, il s'agissait d'écrire l'histoire des résistances, des mobilisations et des révoltes inhérentes aux conditions d'exploitation des subalternes qui témoignent d'une action politique propre qualifiée d'*agency*, ainsi que d'une «conscience rebelle». L'objectif historiographique est alors de «réhabiliter le sujet» en inversant l'angle d'approche traditionnellement focalisé sur les élites, pour appréhender son rapport au monde, et éventuellement caractériser ses tentatives de le changer. Ce courant a d'emblée connu un réel succès dans le monde anglo-saxon. Dans le sillage de grandes figures de l'histoire marxiste britannique comme Edward P. Thompson ou Eric Hobsbawm, mais s'inspirant également des travaux de Lévi-Strauss ou Pierre Bourdieu, les *subaltern studies* se veulent au départ un véritable projet d'histoire sociale. Cependant, on oublie souvent aujourd'hui cette dimension pour n'en retenir que son

17. Ranajit Guha, «Preface», *Subaltern Studies*, vol. I, 1983, p. 1. Pour un point sur les *subaltern studies*, voir Isabelle Merle, «Retour sur les principes fondateurs d'un projet historiographique de l'Inde coloniale», *Genèses*, N° 56, 2004, pp. 131-147.

18. Le terme est difficile à traduire de l'anglais en lui gardant sa force d'évocation. La traduction communément admise est «puissance d'agir» ou «capacité d'action».

avatar post-moderne qui a fait souche dans les années 1980 à l'aune du *linguistic turn* impulsé par la *french theory*¹⁹. Les *subaltern studies* pénètrent alors le champ des études post-coloniales. La «déconstruction» derridienne et la pensée foucauldienne – ainsi que le relativisme épistémologique qu'on leur associe – les chargent d'une triple suspicion: celle de déshistorisation en essentialisant la catégorie «subalterne»; celle d'un antioccidentalisme primaire dû à la critique anti-impérialiste qui préside au projet de base; et enfin celle d'une empathie quasi apostolique qui enfreindrait la règle d'objectivité scientifique. En prétendant dévoiler le discours implicite des dominés apparaissant entre/derrière les lignes des discours des dominants (textualisme), les *subaltern studies* ont pu tomber dans un excès de relativisme qui empêcherait toute approche globale et analytique d'un phénomène historique, ainsi que toute possibilité de mise en récit. Le soupçon de communion presque mystique avec les subalternes au détriment de la quête de savoirs universalisants a fini par reléguer les *subaltern studies* au rang des théories suspectes, notamment dans le champ académique français qui persiste à y voir le signe d'une critique à peine déguisée contre l'universalisme issu des Lumières accusé des méfaits impérialistes que l'on connaît²⁰. Romain Bertrand voit même une sorte de «misérabilisme sociologique»²¹ dans cette volonté de «faire parler le silence de Vendredi», selon l'expression du romancier John Maxwell Coetzee qui,

dans *Foe*, tente une réécriture du roman de Daniel Defoe animé par le désir de casser le monopole de Robinson. On frôlerait le risqué, en effet, de parler à la place de ceux auxquels on prétend donner la parole.

Cet intérêt pour les acteurs et la quête de leur subjectivité agissante peut être rapproché de deux autres courants qui lui sont contemporains. Le premier est celui de la microhistoire italienne, la *microstoria*. Carlo Ginzburg, dans son ouvrage *Le Fromage et les vers*, publié en 1980, annonce en préface sa volonté de «reconstruire un fragment de ce qu'on a pris l'habitude d'appeler la culture des classes subalternes». Par le truchement de l'analyse d'un procès d'inquisition du XVI^e siècle contre un meunier prédicateur, Ginzburg constate dans sa préface qu'«à travers le décalage entre les demandes des juges et les réponses des accusés – une discordance qui ne pouvait être attribuée ni à la suggestion des interrogatoires, ni à la torture – affleurerait une couche profonde de croyances populaires, pour l'essentiel autonomes».

Enfin, la sociohistoire s'inscrit également dans cette quête de restitution des pratiques individuelles et collectives. Les groupes n'y sont pas abordés comme porteurs d'un sentiment d'appartenance qui les réifierait dans une sorte d'essence identitaire: «La démarche sociohistorienne consiste à interpréter les pratiques individuelles en les rapportant à leurs conditions sociales et historiques de possibilité et de déroulement. Elle considère les mondes sociaux comme des mondes de relations entre individus et surtout entre groupes.»²² Pour Gérard Noiriel par exemple, les Français sont envisagés en tant que groupes auquel l'État confère des droits – à

19. Sur ce point, voir François Cusset, *French theory, Foucault, Derrida, Deleuze et C^o et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris: La Découverte, 2003.

20. Pour une critique des études postcoloniales en général et des *subaltern studies* en particulier, voir Jean-Loup Amselle, *L'Occident décroché, enquête sur les postcolonialismes*, Paris: Stock, 2006.

21. Romain Bertrand, «Faire parler les subalternes ou le mythe du dévoilement», in Marie-Claude Smouts (dir.), *La situation...*, op. cit., p. 282.

22. François Buton, Nicolas Mariot, entrée «Socio-histoire» du *Dictionnaire des idées*, 2^e volume de la collection des «Notionnaires» de l'*Encyclopaedia Universalis*, Paris, 2006, pp. 731-733.

travers les papiers d'identité notamment – qui les séparent des individus privés de droit que sont les étrangers²³.

Tous ces débats épistémologiques, parfois très vifs, témoignent malgré tout de la fécondité de ces courants qui viennent poser des questions essentielles aux sciences humaines et sociales : particulièrement leur rapport à la vérité, et surtout au politique. C'est ici que leur éventuelle traduction scolaire trouve sa pertinence. De par ses finalités, l'histoire scolaire a sa propre épistémologie qui permet peut-être de dépasser ces questionnements encombrants pour le champ académique.

Pourquoi ne pas assumer la part de relativité comme un tremplin pédagogique nécessaire à l'acquisition d'une conscience critique ? Partons d'un double constat : d'abord celui que nous ne visons pas la formation de futurs historiens, puis celui que nous assignons une mission citoyenne à notre enseignement. Dans ce cas, il y a bien un « usage » délibéré de la matière historique. Le processus de « scolarisation » du savoir charge donc ce dernier d'une forme d'engagement social et politique. Fort de ce constat, l'école, en tant que lieu d'usage public de l'histoire, peut s'affirmer comme un laboratoire d'expériences micropolitiques où se dessinent les contours d'un « agir demain ». Rien n'empêche, dès lors, de voir s'y jouer le débat et la conflictualité inhérents à tout espace démocratique. L'effet de balancier entre l'identification aux acteurs du passé et la mise à distance critique devient donc la condition de la responsabilisation de nos élèves précitoyens. À nous de trouver les ressources qui activent une identification légitimante, soit la possibilité de se reconnaître dans les ancêtres anonymes et non simplement éponymes du récit historique. Emmener les élèves en quête de parcours de vies passées ordinaires mènerait à redonner de l'épaisseur historique au quotidien qui n'est jamais ce moment où il ne se passe rien.

La posture affective, teintée de bienveillance, souvent peu éloignée d'un réflexe de justice face aux muselés de l'histoire, peut alors s'assumer dans les classes si elle est immédiatement travaillée et retraduite dans une mise à distance critique afin que la morale ne supplante pas l'histoire. C'est peut-être dans ce jeu d'aller-retour entre l'affect (curiosité/empathie/rejet/dégoût/admiration/surprise) et l'objectivation rationnelle que se noue la possibilité d'une conscientisation historique. Ainsi, l'objectif n'est plus de croire en un discours prémâché qui fabriquerait magiquement de l'adhésion, mais de proposer des grilles multiples d'appréhension des moments historiques comme les fruits d'êtres agissants, comme des faits humains et sociaux.

On nous objectera immédiatement les vertus de la continuité ou de la mise en ordre du récit pour l'intelligibilité du passé ainsi que l'impossibilité discursive d'une histoire à « rebrousse-poil », pour paraphraser Walter Benjamin²⁴. Car opter pour la mise en coprésence des temporalités et des subjectivités dans l'appréhension d'un moment historique présuppose l'acceptation des discontinuités dans le récit ; disons même de la substitution de la traditionnelle ligne chronologique par une structure en toile du temps. On nous rappellera la « magie » de la narration sur l'imaginaire des enfants... mais une poétique de l'histoire aurait aussi ses avantages. Dans *La vie des hommes infâmes*, Michel Foucault, s'interrogeant sur la démarche qu'il avait adoptée face aux archives relatant la folie d'hommes anonymes, annonçait que « des vies singulières devenues par je ne sais quels hasards d'étranges poèmes,

23. Voir Gérard Noiriel, *Refugiés et sans-papiers. La République face au droit d'asile, XIX^e-XX^e siècle*, Paris : Hachette, 1998 (1^{re} édition 1991).

24. Walter Benjamin, « Sur le concept d'histoire », *Œuvres III*, Paris : Folio essais, 2000, p. 433.

voilà ce que j'ai voulu rassembler en une sorte d'herbier»²⁵; des hommes qu'il «fait agir et parler».

Peut-être est-il alors temps de «faire agir et parler» les acteurs invisibles de l'histoire et d'accompagner nos élèves dans la fabrication d'herbiers; d'assumer cette part de subjectivité comme un détour nécessaire; d'oser le désordre en somme pour redonner un peu de chair et d'âme au passé. Le champ pédagogique qui s'offre à nous est immense: imaginer, rêver, puis s'interroger sur ce qui a eu lieu, ce qui aurait pu avoir lieu, ce qui aura peut-être lieu; jouer avec les temps et les temporalités; mettre des mots sur les possibles inachevés d'un passé pour faire émerger des horizons d'attente; tirer leçon de ce qui n'a pas eu lieu et s'extraire ainsi d'une histoire avec pilote automatique; accepter enfin, dans la restitution finale, que les élèves deviennent les bâtisseurs d'un récit à plusieurs voix.

Et la rigueur dans tout cela? Nous postulons que de telles démarches pédagogiques appellent bien une réelle maîtrise chez les enseignants: de contenus scientifiques, d'abord, parce que le concepteur d'une course d'orientation connaît les moindres recoins du territoire arpenté; des enjeux historiographiques et épistémologiques sous-tendus par ces contenus également, pour

comprendre et pouvoir expliquer ce que le récit historique orthodoxe a justement retenu de signifiant. Car, tel l'artisan, on ne travaille un matériau que lorsque l'on en maîtrise toutes les propriétés. Et il est peut-être temps de prendre acte que l'histoire scolaire est le fruit d'une fabrique qui n'émane pas seulement des concepteurs de programme, mais qui est le produit de pratiques interactives où se combinent prescriptions et pratiques de classes.

Conclusion

Nous avons posé la question de l'utilité de l'appréhension de l'«ordinaire» dans le récit scolaire de l'histoire. L'enjeu politique est important et pourrait se résumer par la question suivante: quelles expériences d'acteurs dans le passé offrons-nous aux élèves pour qu'ils puissent se penser comme acteurs dans l'avenir? Dans le régime d'historicité actuel, qualifié par François Hartog de présentisme²⁶, où l'horizon d'attente semble plombé par les heures sombres de l'histoire, les pistes épistémologiques et pédagogiques présentées ici offrent peut-être la possibilité d'un réenchantement de l'avenir, et d'une alternative à la saturation commémorative et patrimoniale, une *ligne de fuite* en quelque sorte. ♦

25. Michel Foucault, «La vie des hommes infâmes», *Les cahiers du chemin*, Paris: Gallimard, 1977.

26. François Hartog, *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps*, Paris: Seuil, 2003.

Enseigner la République : l'histoire critique entre mythe et modèle

Olivier Le Trocquer (Lycée Rabelais, Paris)

Le travail d'enseignement de l'histoire de la République pourrait être résumé comme un chemin étroit entre mythe et modèle, l'un participant de l'autre bien souvent. On peut s'étonner d'une telle affirmation : il semble qu'il y a longtemps que l'histoire critique est passée par là, sous le nom d'histoire méthodique tout d'abord, avant qu'elle se métamorphose tout au long de l'histoire de l'historiographie du siècle passé. Enseigner l'histoire aujourd'hui en classes de seconde et de première devrait alors relever d'un simple travail de condensation et de synthèse des travaux universitaires à travers le filtre des programmes nationaux, et en utilisant les manuels qui en traduisent les différents possibles dans le respect de leurs contraintes.

Pourtant, cela ne se présente pas tout à fait ainsi. L'histoire de la République en France a longtemps relevé d'une mission, et elle en relève encore, dans le sens où tout enseignement de l'histoire, comme des autres disciplines, en relève. Cette mission a elle-même fait depuis longtemps l'objet d'une critique à travers ce que Suzanne Citron a dénommé le « mythe national », qui visait l'histoire nationale tout entière, dont l'histoire de la République était comme le prolongement, ou mieux, l'aboutissement nécessaire. Or, de-

puis le milieu des années 1990, c'est une nouvelle notion qui est apparue, celle de « modèle républicain », notion qui vise à restaurer la mission première, tout en se situant dans une perspective récente de culture politique. On pourrait alors définir provisoirement ce moment particulier de l'historicité¹ de la République, de son enseignement actuel, comme se situant entre mythe et modèle.

Toute la question est alors de soumettre à critique la façon dont ce modèle est conçu, par ses concepteurs mêmes, et mis en pratique dans les instructions officielles et les manuels en usage aujourd'hui², pour examiner ce qu'il permet ou ce qu'il occulte, et dans quelle mesure il restaure une forme de « mythe » politique, ou en permet au contraire l'analyse critique.

1. Notion développée par François Hartog, et reprise par d'autres historiens, dans des sens proches, avec des nuances. Voir à ce sujet l'excellente mise au point de Christian Delacroix, « Généalogie d'une notion », in Christian Delacroix *et al.*, *Historicités*, Paris : La Découverte, 2009, pp. 29-45.

2. Il serait bien sûr très utile de disposer d'études au sujet des pratiques didactiques et pédagogiques de cet enseignement, et de sa réception, mais cela ne semble pas être le cas.

Du mythe à sa critique

Chacun connaît, du moins de réputation, le monument qui a inspiré nombre de cours et de manuels, tant secondaires qu'universitaires, *L'histoire de France*, en 27 volumes, publié par Hachette sous la direction d'Ernest Lavisse, « instituteur national » selon l'expression de Pierre Nora, et dont la partie qui concerne la République s'appelle *L'histoire de France contemporaine*³. Cette œuvre monumentale s'est accompagnée comme on le sait de la publication de nombreux manuels d'école primaire, traduisant de façon abrégée l'œuvre du maître, avec de nombreux collaborateurs. Ainsi que le résume Pierre Nora, dans une formulation qui associe indistinctement distanciation et admiration, « auteur d'un manuel primaire qui répandit à millions d'exemplaires un évangile républicain dans la plus humble des chaumières [...], Ernest Lavisse (1842-1922) fait figure, aux yeux de la postérité, de porte-parole de la génération qui travaille, avec Gambetta et Jules Ferry, à la refonte de l'esprit national après la défaite de 1870 et à l'enracinement dans la société des institutions républicaines »⁴. C'est cette version de l'histoire nationale, prolongée au gré de l'avancement chronologique des programmes, lui-même accompagnant l'évolution de la vie politique, qui a progressivement fait l'objet de lectures critiques et de tentatives de renouvellement : émergence d'une *Nouvelle histoire de la France contemporaine*, dans la collection Points-Histoire du Seuil, à partir des années 1970 ; début de la publication des *Lieux de mémoire*, sous la direction de Pierre Nora, en 1984 ; publication du *Mythe national*, de Suzanne Citron, en 1987. Plusieurs axes de

critique sont apparus : remise en cause de la centralité de la nation dans le récit historique ; caractère linéaire de ce récit ; choix d'objets différents.

Lorsque le livre de Suzanne Citron paraît deux ans avant le Bicentenaire de la Révolution, et peu de temps après le passage de Jean-Pierre Chevènement au Ministère de l'éducation nationale – le livre lui est « symboliquement dédié » –, il ne constitue évidemment pas la première occurrence d'une critique de la légende « nationale » au nom de l'histoire. Non seulement il est le fruit d'un travail au long cours, issu des années 1970, mais il s'inscrit dans une longue tradition critique. On pourrait bien sûr faire remonter très loin ce travail incessant et inachevable de distinction entre fait et fable qui n'a jamais cessé d'accompagner l'écriture même de l'histoire. Mais il suffira de rappeler, parmi d'autres jalons, la parution en 1885, au moment de l'avènement d'une histoire primaire républicaine, d'un volume de *Pages choisies à l'usage des lycées et des écoles*, composé d'extraits d'œuvres d'Edgar Quinet, et contenant un texte qui met en garde contre la confusion entre « La Légende et l'Histoire »⁵. Il s'agit là d'une critique de la légende napoléonienne, qu'elle soit populaire ou savante, au nom de la vérité de l'histoire – mais d'une vérité expérientielle et morale, et non pas historiographique au sens actuel. Ce qui est nouveau, avec le livre de Suzanne Citron, en plus de son titre frappant, c'est l'articulation d'une critique de la centralité de la nation dans le récit et de la fonction téléologique qu'y occupe la République à un double titre : comme horizon politique destinal de l'histoire nationale ; comme vecteur pédagogique de cette histoire d'État au nom de la Science. Son premier chapitre s'intitule

3. Ernest Lavisse (dir.), *Histoire de France contemporaine depuis la Révolution jusqu'à la paix de 1919*, dix volumes, Paris : Hachette, 1921.

4. Pierre Nora, « Ernest Lavisse : son rôle dans la formation du sentiment national », *Revue historique*, tome CCXVIII, 1962, p. 73.

5. Edgar Quinet, « La Légende et l'Histoire » (extrait de *L'Histoire de la Campagne de 1815*), *Pages choisies à l'usage des lycées et des écoles*, Paris : Hachette, 1885, pp. 280-285.

en effet « La légende républicaine ». Et il prétend faire cette critique de l'intérieur, « soit une histoire [celle de Lavisse] qui ne soulève jamais la problématique dreyfusarde des rapports entre la Vérité et la Raison d'État et qui ne donne pas la parole aux vaincus du pouvoir (monarchique et républicain) »⁶.

Cette critique n'est pas venue seule : elle a accompagné le développement d'une histoire sociale et économique qui remettait en cause la centralité du récit politique dans l'écriture de l'histoire et, partant, dans la conception de son enseignement.

Cela s'est traduit par la parution progressive d'une *Nouvelle histoire de la France contemporaine*, entre 1972 et 1994⁷, dans laquelle les temporalités sociales et économiques tenaient leur place. Mais il faut tout de suite remarquer que la scansion y restait rythmée par la succession des régimes politiques, de la Révolution de 1789 jusqu'aux IV^e et V^e Républiques. De surcroît, le premier volume rédigé par Michel Vovelle se présente lui-même comme une réponse réflexive à la critique par François Furet du « catéchisme républicain »⁸. Mais cela a pu déplacer des ruptures chronologiques, comme celle de 1870, devenue 1871, pour marquer la césure entre Second Empire et Troisième République; par le choix d'une césure en

1898, du fait de l'affaire Dreyfus, mais aussi de la fin de la Grande Dépression commencée dans les années 1870; par la césure de 1929 pour la période de 1914 à 1938, etc.⁹

Dans les manuels, cela s'est traduit par un récit moins linéaire, laissant la place à la révolution industrielle, et aux idéologies qui l'ont accompagnée, pour le XIX^e siècle; et à l'histoire du monde à travers les deux guerres mondiales¹⁰. La place de la France dans cette histoire en a été singulièrement réduite: non plus le fil conducteur de l'ensemble, mais des éclairages discontinus, avec des points plus approfondis: la Révolution française; le XIX^e siècle tout entier, entre France et Europe; les combats de la Première Guerre mondiale, détaillés sur le front ouest, avec le territoire français au centre des événements; l'histoire des années 1920-1930; la Seconde Guerre mondiale, avec la Résistance et la Collaboration; l'élaboration d'un monde nouveau, avec l'ONU et la place congrue de la France à ce moment-là.

Le rythme chronologique est resté cependant le même: celui des régimes. Et le rapport de René Girault, professeur d'histoire contemporaine à Paris X – rédigé à la demande du ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Mauroy, Alain Savary – a rappelé en 1983 l'importance de cette chronologie pour répondre à un sentiment de perte du sens historique. « Depuis plusieurs années, l'enseignement de l'histoire est l'objet de débats importants [...]. Je crois utile d'attirer votre attention sur une des plus fréquentes critiques qui me sont adressées dans ce domaine: il s'agit de la place très insuffisante qui serait faite à la chronologie dans l'enseignement de l'histoire. [...] Il me semble évident que la chronologie est la structure

6. Suzanne Citron, *Le mythe national. Une histoire de France en question*, Paris: Éditions ouvrières/Études et Documentation internationale, 1987, p. 15. L'ouvrage a été récemment réédité (Paris: Éditions de l'Atelier, 2008), avec une préface inédite de l'auteure.

7. *Nouvelle histoire de la France contemporaine*, Paris: Seuil. Le renouvellement de la série se poursuit actuellement.

8. Michel Vovelle déclare dans son « Avant-propos » qu'« aujourd'hui, on oppose au « catéchisme républicain » hérité de la tradition jacobine la volonté d'une relecture, de la Révolution sans œillères. De tels affrontements obligent. Ils contraignent les historiens à préciser et à définir [...] même si l'on ne partage pas la vision actuellement opposée au schéma reçu », in « La chute de la Monarchie. 1787-1792 », *Nouvelle histoire de la France contemporaine – I*, Paris: Seuil, 1972. Vovelle répond alors à un article de François Furet, « Le catéchisme républicain », paru en 1971 dans les *Annales E.S.C.*

9. Voir respectivement les volumes 9 à 13 de la série.

10. Programme de 1848 à 1914, pour les premières, entre 1981 et 1988; programme de terminale, entre 1914 et 1945, puis jusqu'à nos jours, entre 1981 et 2002.

fondamentale de toute connaissance historique et que tout travail de nature thématique ou comparatiste ne peut se faire sans que cet acquis originel soit assuré. Je souhaite donc savoir si cette critique est fondée et, si elle l'est, prendre les mesures qui conviennent.»¹¹

L'élaboration du modèle : modalités et enjeux

C'est au moment de la fin de ce mythe national, au début des années 1980, avec l'écroulement du mur de Berlin, au moment de la critique de l'histoire sociale de la Révolution par l'école de François Furet, que s'est produit un double événement historiographique qui a déplacé et réinventé l'histoire de la République : la transformation de cette histoire en « lieux de mémoire » ; la construction parallèle, de la notion de « modèle républicain ».

La transformation de cette histoire en « lieux de mémoire », a été le résultat de l'œuvre monumentale dirigée par Pierre Nora dont le premier volume s'est intitulé *La République*¹². Le travail parallèle de Maurice Agulhon sur les Marianne¹³ – un auteur qui a participé au premier volume des *Lieux de mémoire* avec un article sur les mairies devenues symboles de la République¹⁴ –, a prolongé et accompagné ce travail sur les lieux de mémoire, qui sont aussi indissociablement des lieux d'histoire symboliques. N'oublions pas, enfin, la dissémination des études sur le

patrimoine qui ont prolongé l'élaboration de la notion de lieu de mémoire et ont contribué à sa transformation en une lecture « monumentale » de l'histoire¹⁵. L'analyse de l'ambivalence de cette histoire et de sa réception a été maintes fois faite¹⁶. Pour résumer les choses, il apparaît clairement que la notion, qui se voulait critique, s'est transformée, – à l'insu peut-être de son concepteur, mais assurément au cœur de sa conception même –, en monumentalisation mémorielle. Quant aux ouvrages de Maurice Agulhon, dont la finalité était d'éclairer de façon critique une histoire de la symbolique contemporaine longtemps négligée, ils se sont progressivement transformés en rappel mémoriel d'une histoire perdue, celle de la République oubliée et de ses mérites.

La construction parallèle de la notion de « modèle républicain » s'est élaborée au séminaire de Serge Berstein dans les années 1985-1988¹⁷, pour déboucher en 1992 sur un ouvrage collectif éponyme. On pourrait dire de Berstein qu'il est l'auteur du modèle, dans les différents sens du terme : inventeur de l'expression¹⁸, concepteur et diffuseur de son usage. Voici comment Odile Rudelle et lui définissent ce modèle dans un avant-propos programmatique :

« Le postulat fondamental de la recherche entreprise reposait sur l'idée que la République en France ne constituait pas simplement un régime institutionnel,

11. René Girault, *L'histoire et la géographie en question. Rapport au Ministre de l'éducation nationale*, MEN, 1983, p. 3 ; cité in Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, 2003, p. 230.

12. Pierre Nora (dir.), *La République, Les lieux de mémoire*, vol. I, Paris : Gallimard, 1984.

13. Maurice Agulhon, *Marianne au combat. L'imagerie et la symbolique républicaines de 1789 à 1880*, Paris : Flammarion, 1979 ; *Marianne au pouvoir. L'imagerie et la symbolique républicaines de 1880 à 1914*, Paris : Flammarion, 1989.

14. Maurice Agulhon, « La mairie », in Pierre Nora, *Les lieux... op. cit.*, pp. 167-193.

15. Même le *Dictionnaire critique de la République*, dirigé par Vincent Duclert et Christophe Prochasson, Paris : Flammarion, 2002, envisage la République comme un « patrimoine » : « La République est bien plus qu'un simple consentement formel. Elle représente un « patrimoine culturel et politique commun » (4^e de couverture).

16. Voir en particulier la critique de Steven Englund, « De l'usage de la Nation par les historiens, et réciproquement », *Politix*, 1994, vol. 7, 1994, N° 26, pp. 141-158.

17. Voir à ce sujet Nicolas Rousselier, « Serge Berstein, historien du « modèle républicain », in Rémi Baudouï et al. (dir.), *Un professeur en République. Mélanges en l'honneur de Serge Berstein*, Paris : Fayard, 2006.

variante de la démocratie libérale, mais un véritable modèle politique, au même titre que la monarchie absolue, le césarisme ou le socialisme et que ce modèle ne se confondait pas purement et simplement avec le libéralisme. De surcroît, il était évident qu'un modèle politique ne consistait pas uniquement dans le mode de désignation, les modalités d'action, les rapports des pouvoirs politiques entre eux, mais représentait une forme de réponse de la société aux problèmes qu'elle affrontait à un moment donné de son histoire. Comme tel, un modèle politique, du moins lorsqu'il connaît la stabilité et bénéficie de la durée, constitue une sorte d'écosystème social dont tous les éléments sont en étroite symbiose les uns avec les autres : représentations mentales, fondements philosophiques, références historiques, valeurs, dispositions institutionnelles, organisation et structures sociales, pratique politique, etc. Or, il nous était apparu qu'au cours du XX^e siècle, la République avait réussi à deux reprises à réaliser un tel modèle, d'une part, dans le premier tiers du siècle et, d'autre part, dans la V^e République post-gaullienne.»¹⁹

Comment traduire, expliciter et synthétiser ce que Serge Berstein veut dire, et qu'il développe ensuite dans ses différentes contributions ? C'est le terme de modèle dans ses différentes acceptions qui est le véritable « opérateur », dont les effets agissent en

boucle, dans la lecture de la période ainsi analysée, tout particulièrement pour la période de « La République radicale » (1900-1914) : le modèle est un modèle sociologique opérant en ce sens qu'il permet une véritable ascension sociale, depuis les couches populaires jusqu'aux classes moyennes, grâce aux lois scolaires qui sont l'un des éléments du modèle politique. Ces classes moyennes – auxquelles Gambetta a donné le nom célèbre de « couches nouvelles », qu'il incarnait lui-même – réussissent progressivement leur intégration dans le système parlementaire républicain, contribuant ainsi à sa stabilisation, et faisant de ce système un « modèle » paradigmatique dont la matrice remonte à *La République* de Platon. Le schème intellectuel et sensible qui permet à ces valeurs de se transmettre, par l'école, et de reproduire ainsi l'adhésion morale au modèle politique et social, est cette culture politique républicaine dont les Marianne et autres statues constituent le modèle « exemplaire », au double sens artistique et idéal. Le moment de la République radicale est ce moment privilégié dans lequel le modèle se reconnaît lui-même – comme une sorte de « stade du miroir » de la maturation de la République, mais qui aurait lieu au moment de son passage à l'âge adulte.

Il faut cependant se demander un peu plus précisément les raisons de ce « choix d'objet » ; pourquoi passer de « l'idée républicaine », telle que Claude Nicolet, l'un des participants au projet collectif, venait de retracer la généalogie, au « modèle républicain » ? On peut faire l'hypothèse que l'élaboration de la notion de « modèle républicain » est, comme celle de la notion de culture politique qui l'accompagne, une façon de répondre à trois « dangers » immédiats, historiographiques et politiques, l'un à gauche, le deuxième à droite, le troisième au centre :

18. (Note de la p. 172.) Odile Rudelle, auteure de la *République absolue*, Paris : Presses de la Sorbonne, 1982, n'utilise elle-même que l'expression de « tradition républicaine » dans le numéro de *Pouvoirs* sur « La tradition politique » paru en 1987, soit pendant l'élaboration de la notion au séminaire de Serge Berstein. Suzanne Citron évoque pour sa part un modèle préconçu dont les auteurs de manuels seraient de simples exécutants.

19. Serge Berstein, Odile Rudelle, « Un modèle politique opératoire et complexe », in Serge Berstein, Odile Rudelle (dir.), *Le modèle républicain*, Paris : PUF, 1992, p. 7.

- à gauche, l'analyse de Zeev Sternhell dans *La droite révolutionnaire* qui date de 1978²⁰, tendait à montrer que ce que l'on ne nommait pas encore l'exception française n'avait pas immunisé la France de tout danger totalitaire: elle serait au contraire, selon cet historien, la matrice du fascisme, sous cette Troisième République dont le radicalisme est au cœur des recherches historiographiques de Serge Berstein;
- à droite, et même à l'extrême droite, ce «fascisme» réel, ou fantasmé, selon les analyses, incarné alors précisément par la montée impressionnante du Front national de Jean-Marie Le Pen au cours des années 1980-1990, confirmant en quelque sorte *in vivo* l'hypothèse de Zeev Sternhell;
- au centre, enfin, et dans un cercle historiographique proche, la critique radicale de toute révolution par François Furet, matrice selon lui des totalitarismes, ce qui entraîne alors dans la même critique la République française née de la Révolution comme dérapage – la Terreur étant la «preuve» de cette lecture, que le totalitarisme soviétique aurait répété et amplifié.

On peut résumer ainsi l'enjeu en question: le «radicalisme» de la Troisième République était-il un héritier d'une matrice totalitaire, sous le masque du parlementarisme, une barrière d'autant plus insuffisante par rapport à la réponse contre-révolutionnaire au «jacobinisme», et qu'il fallait abandonner au profit d'un pur libéralisme dans la lignée de Benjamin Constant et du «modèle anglo-saxon»? ou bien un «modèle démocratique» spécifique, qui aurait également permis de résister aux conséquences désastreuses de la libre-concurrence dans le domaine social, conséquences face auxquelles l'école dite

20. Zeev Sternhell, *La droite révolutionnaire (1885-1914). Les origines françaises du fascisme*, Paris: Seuil, 1978; réédition Gallimard, «Folio Histoire», 1998.

républicaine des années 1980-1990 était de plus en difficulté? On conçoit que les enjeux de l'élaboration dudit modèle étaient tout autant contemporains que distancés; et qu'ils avaient pour objet une consolidation tout autant historiographique, pédagogique que politique, à l'opposé précisément d'une démarche critique, ou hypercritique, comme celle de Suzanne Citron qui émanait d'un horizon de pensée libertaire au sens large, dans lequel l'État faisait en soi figure d'opresseur, vecteur d'une idéologie autoritaire qu'il fallait démythifier.

Serge Berstein est aussi le diffuseur de la notion de «culture républicaine». Ainsi, le modèle républicain serait «une culture politique de caractère quasi hégémonique [...] en France dans la première moitié du XX^e siècle»²¹: à travers la notion d'«écosystème», régulièrement développée à partir de 1992, qui désigne une étroite corrélation entre le régime républicain et l'essor de la bourgeoisie et des classes moyennes; à travers les programmes et les manuels scolaires, comme nous le verrons ensuite²². On peut préciser les conditions d'émergence de la notion de «culture politique», elle-même utilisée comme vecteur de la notion de «modèle républicain». Elles sont rattachées à la critique de Zeev Sternhell: le concept est utilisé pour la première fois dans le cadre du débat provoqué par son livre déjà cité. Dès lors, la culture politique française, du fait de son lien à la République, parangon de la démocratie parlementaire, résiste au fascisme et en empêche le développement en France même. Serge Berstein élargit la notion, lui intégrant ce qui était jusque-là désigné comme «idées

21. Serge Berstein, *Les cultures politiques en France*, Paris: Seuil, (coll. L'univers historique), 1999, réédité en Points-Seuil, 2003; voir «Le modèle républicain: une culture politique syncrétique», p. 119.

22. Serge Berstein, *La république sur le fil*, entretiens avec Jean Lebrun, Paris: Textuel, 1998; chapitre II: «La Troisième République: un écosystème», pp. 37-79.

politiques», « courants » ou « partis »²³. Comme le « modèle », elle a l'avantage d'être elle-même une notion très plastique, pouvant aussi bien désigner ce qui relève de la réflexion la plus abstraite que des pratiques les plus concrètes, aussi bien le rapport des « élites » à la politique que celui des couches populaires.

On peut enfin ajouter à cela une nouvelle couche interprétative : la notion de « roman national » apparue dans *Les lieux de mémoire*, et chez le sociologue Paul Yonnet²⁴. Utilisée pour désigner la mémoire nationale, mais aussi parfois l'histoire nationale, elle est la reprise d'une expression héritée des *Romans nationaux* d'Erckmann-Chatrian, mais sous un versant critique, celle d'un récit fabuleux centré autour du personnage de la nation. On pourrait voir là une critique de la notion de récit, mais c'en est en même temps la reprise : ce qui est visé par Paul Yonnet est aussi bien ce qu'il considère être la légende noire que la légende rose, de l'histoire de Vichy et de la Résistance, par exemple ; il leur oppose plus ou moins explicitement un récit national qui serait pesé avec justesse. Or, la conjoncture pédagogique et contemporaine correspondante est aussi, du point de vue de l'enseignement de l'histoire, celle du débat autour de la remise en cause de la chronologie au sens le plus étroit, depuis les années 1970, et de la crise de la connaissance, voire de la conscience historique, que cela aurait engendré. Le récit est-il un mode nécessaire de

transmission ou bien au contraire un obstacle à toute problématisation de l'histoire écrite comme de l'histoire enseignée ?

En passant du récit des origines au « modèle » et à l'« écosystème », l'analyse historiographique, la diffusion et la transmission universitaires et scolaires de l'histoire de la République répondent ainsi à une triple crise : politique, historiographique, éducative ; du moins prétendent-elles le faire. Ainsi en arrive-t-on à ce résultat paradoxal que l'histoire républicaine est redevenue exemplaire, mais sous la forme d'un « modèle » restreint, censé être la quintessence de l'idée de République. À cela s'ajoute la patrimonialisation de l'histoire symbolique de la République promue par Maurice Agulhon : Marianne est redevenue un objet fétiche, objet de collection, vecteur d'émotion, dont un hebdomadaire a même repris le nom²⁵. Et ce modèle, envisagé comme problématique, peut servir à la consolidation du récit « national », sous une apparence modélisée.

Enseigner le modèle : entre histoire exemplaire et histoire critique ?

C'est alors ce double phénomène qui se traduit dans l'enseignement de la République dans les années 1990 : patrimonialisation de l'histoire ; introduction d'une notion se voulant tout autant « exemplaire » qu'heuristique, le modèle républicain.

Sur le plan de l'enseignement, l'introduction progressive de la notion de « modèle », dans les programmes et dans les manuels, correspond à une conjoncture aisément identifiable : le milieu des années 1990, à la suite du passage de François Bayrou au Ministère de l'éducation nationale. Mais c'est à partir de 2002 que l'introduction de la notion se fait

23. Dans un article de la revue *Vingtième Siècle* paru en 1984, l'historien Serge Berstein montre que la culture politique française, solide dans son attachement à la République, empêche le développement d'un fascisme français. À l'été 1992 paraît, dans la même revue, l'article « L'historien et la culture politique », qui est un article programmatique. En 1996, dans *Pour une histoire culturelle* (Paris : Seuil), Serge Berstein traite de la culture politique. Enfin, en 1999, paraît le livre, *Les cultures politiques en France* (Paris : Seuil).

24. Paul Yonnet, *Voyage au centre du malaise français. L'antiracisme et le roman national*, Paris : Gallimard, collection « Le Débat », 1993. Il faut noter que cette collection est elle-même codirigée par Pierre Nora et Marcel Gauchet.

25. L'hebdomadaire *Marianne*, de tendance « centriste révolutionnaire », selon l'expression de Jean-François Kahn, a été créé en 1997 par ce dernier et Maurice Szafran.

plus nette, dans les programmes, dans les conférences qui accompagnent leur mise en œuvre, dans les différentes académies et dans certains manuels. C'est la notion de Serge Berstein qui est directement transposée, ce qui amène le maître ou certains de ses disciples à donner des conférences dans plusieurs académies. Pour prendre l'exemple du programme de 2002 de la filière scientifique, l'importance de la France y est réaffirmée : « La France occupe environ le tiers de l'horaire du cycle terminal [classes de première et de terminale]. Cela correspond à un souci de proximité, à une exigence de connaissance de l'histoire et du territoire national et à l'enrichissement de la représentation que les élèves peuvent en avoir. » Dans le découpage chronologique, l'étude de la France républicaine qui ouvre le deuxième chapitre du « Monde contemporain », « la France de 1900 à 1939 (12 heures) » commence par le « Tableau de la France à la Belle Époque », c'est-à-dire précisément la période correspondant au « modèle républicain » défini par Serge Berstein. La notion de « modèle » n'est pas reprise comme telle, mais elle constitue l'implicite de l'énoncé qui prévoit de présenter « des traits majeurs de la France durant la quinzaine d'années qui précèdent la guerre : poids et contrastes du monde rural, croissance économique, vie politique marquée par la constitution de partis et la domination des radicaux, large consensus républicain et patriotique et rayonnement culturel de Paris »²⁶. On voit combien toute notion critique est absente : il s'agit bien d'en revenir à une forme de célébration qui ne se dit pas comme telle. Mais une certaine latitude existe nécessairement dans l'application. Le choix se fait tout d'abord nettement différentiel selon les manuels, et selon leurs

auteurs. Certains continuent de privilégier une analyse distanciée. D'autres font le choix inverse de souligner directement la lecture bersteinienne de la période. À titre d'exemple, on peut opposer les manuels Nathan et Hachette. Le premier nommé, rédigé sous la direction de Guillaume Le Quintrec, intitule l'un de ses chapitres « La république enracinée », mais souligne *a contrario* le caractère non consensuel de la « Belle Époque » : conflits entre droite et gauche autour de la question sociale, problèmes de la représentation proportionnelle, du vote des femmes, etc. Le second, qui comprend parmi ses rédacteurs Jean-François Sirinelli, l'un des disciples de Serge Berstein, enseignant comme lui à l'Institut d'Études politiques de Paris, intitule directement le chapitre correspondant « L'écosystème républicain ». Le décalque de l'expression est direct et le contenu correspond à la notion de culture politique élaborée par Serge Berstein.

Le cas du programme des filières économique et sociale, et littéraire, est encore plus flagrant. Pour la même période étudiée, et s'agissant de classes qui envisagent l'histoire de la République depuis le milieu du XIX^e siècle, le chapitre correspondant s'intitule « La République : l'enracinement d'une nouvelle culture politique (1879-1914) ». Le commentaire précise alors que « la culture républicaine qui s'impose progressivement à partir des années 1880 associe respect de l'individu, prépondérance de la Chambre des députés désignée par la nation souveraine, rôle décisif de l'instruction publique pour la formation du citoyen et le dégagement d'une élite, réponse aux attentes de la classe moyenne indépendante, adhésion à un ensemble de symboles et de rites. Cette culture est dominante au tournant des XIX^e-XX^e siècles, ce qui ne signifie pas qu'elle n'a pas des adversaires. »²⁷ Le décalque de la notion créée par Serge Berstein est total. Et l'on ne peut

26. *Bulletin officiel* N° 7 du 3 octobre 2002, hors série, programmes de 1^{re} et de terminale S d'histoire-géographie, annexe 2 : série scientifique, p. 2.

s'empêcher de mettre en relation cette transposition publiée en octobre 2002 et le second tour des élections présidentielles de mai 2002 qui a vu s'affronter Jacques Chirac, champion du « modèle républicain », et Jean-Marie Le Pen, le leader du Front national. La culture républicaine est appelée à la rescousse du modèle lui-même en danger pour faire de nouveau la preuve de son efficacité immunitaire...

Il nous reste alors à faire l'analyse des apories auxquelles ce modèle conduit, tout en nous demandant quel usage en faire malgré tout – même s'il n'apparaît pas comme tel directement, il est difficile d'échapper à sa valeur connotative.

Plusieurs problèmes peuvent être soulevés, qui conduisent à faire apparaître les limites du « large consensus » de la « Belle Époque ». La notion de modèle républicain fait disparaître toute interrogation sur les limites de la démocratie représentative, et sur le problème que pose ce que le juriste Carré de Malberg a dénommé dès les années 1930 la souveraineté parlementaire, qui se substitue dans une certaine mesure à la souveraineté populaire. La question d'une démocratie directe a disparu, ne réapparaissant que dans la version gaullienne du plébiscite devenu référendum. Toute une partie de la réalité sociale échappe au « modèle républicain », dans la mesure où c'est un modèle « national » qui s'ignore en tant que tel, ou du moins qui ignore ou minore les effets de la « tyrannie du national », pour reprendre l'expression forgée par Gérard Noiriel²⁸. L'équilibre social de la Troisième République ne relève pas du

miracle d'un écosystème isolé et autosuffisant ; il a été rendu possible par une immigration de masse, qui a contrebalancé les effets de la dénatalité liée au maintien tardif d'une population rurale dense dans les campagnes françaises et d'un artisanat ouvrier important²⁹. Les avancées sociales, pourtant minces, élaborées au temps du modèle, comme la première loi de 1910 sur les retraites ouvrières et paysannes, comme l'effet d'ascension sociale rendu possible par le système scolaire à travers les Écoles normales d'instituteurs, ne profitaient qu'aux « nationaux », sauf exception. De même, pour les effets politiques. Et il faut attendre longtemps pour que l'effet intégrateur de la loi sur la nationalité de 1889 se fasse ressentir : pendant longtemps, les ouvriers étrangers, venus en célibataires, et en « voisins », retournaient se marier « au pays ». Le modèle oblitère également la condition des colonisés, et le rôle de stabilisateur des conquêtes coloniales : stabilisateur politique, en tant que compensation de la « défaite », une fois les velléités de revanche estompées ; stabilisateur social et économique, du fait du rôle de marché captif de l'Empire colonial, et du fait de la disponibilité foncière ainsi obtenue. Enfin, *last but not least*, le modèle oblitère, par un tour de passe-passe qui garde toute son efficacité, le blocage de toute émancipation féminine.

À partir de ces limites, la notion de « modèle républicain », conçue dans une perspective heuristique critique, peut permettre une analyse critique du régime républicain national, mais à certaines conditions précises. Il s'agit de mettre le modèle « à la question », autrement dit d'en faire un enjeu problématique et non pas la transmission verticale d'une lecture idéalisée : en abordant les différentes acceptions du mot « modèle »,

27. (Note de la p. 176.) *Bulletin officiel* N° 7 du 3 octobre 2002. Hors série. Programmes de 1^{re} et de Terminale S d'histoire-géographie. Annexe 1 : séries économique et sociale et littéraire, p. 2.

28. Gérard Noiriel, *La Tyrannie du national. Le droit d'asile en Europe (1793-1993)*, Paris : Calmann-Lévy, 1991, ré-édité en collection de poche sous le titre *Réfugiés et sans papiers. La République et le droit d'asile, XIX^e-XX^e siècle*, Paris : Hachette (coll. « Pluriel »), 1998.

29. Voir à ce sujet Gérard Noiriel, *Les ouvriers dans la société française (XIX^e-XX^e siècle)*, Paris : Seuil (coll. « Points »), 1986.

envisager l'approche scientifique de la modélisation, pour la distinguer des autres approches; en faisant apparaître les limites du « modèle républicain » conçu comme un « écosystème »; en élargissant l'analyse à des cas comparables en Europe, poser la question de la notion d'exemplarité de l'histoire enseignée à l'école. Mais cela relève de pratiques renouvelées et soucieuses d'une lecture critique des programmes et de leur traduction dans les manuels.

Toute histoire enseignée risque d'être exemplaire et se risque à l'être: exemplaire au sens où elle n'a pas d'auteur et qu'elle semble produire sa propre autorité. C'est là le

double poids de l'histoire modèle et patrimoniale dont nous avons esquissé quelques lignes directrices autour de la notion devenue centrale de « modèle républicain ». Mais pour prendre le risque d'une histoire « exemplaire », il faut alors soumettre l'exemplarité elle-même à la critique, condition expresse pour tout usage heuristique d'un « modèle »; avec, pour socle critique, trois évidences mais dont la compréhension est complexe: l'histoire s'écrit; l'histoire se fait; d'autres histoires sont possibles.

C'est dans ce mince espace que peut se frayer un enseignement de l'histoire lucide et critique. ♦

Rétrospective et perspective¹

Bodo von Borries (Université de Hambourg)

Commenter un colloque scientifique ne signifie pas qu'il faille rendre compte de toutes les communications. Il me semble plus intéressant d'engager la réflexion à partir de la conférence d'ouverture dans laquelle Lucien Criblez a présenté de manière convaincante le développement de la didactique de l'histoire avant et après son « tournant empirique »².

1. Cet article est le résultat d'une conférence conclusive dans laquelle l'auteur a commenté les journées didactiques organisées par la HEP Nord-Ouest Suisse à Bâle en septembre 2007. Il est paru dans sa version originale allemande dans l'ouvrage issu de ces journées: Jan Hodel, Béatrice Ziegler (éds), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07*, Berne: HEP Verlag, 2009. Afin de faciliter la lecture et la compréhension de l'article, les mentions des diverses communications faites lors de ces journées didactiques ont été supprimées.

2. Lucien Criblez a commencé sa conférence avec la citation de Comenius dans son *Didactica magna* (1657): « J'ose promettre une grande didactique, c'est-à-dire un art universel qui permet d'enseigner tout à tous avec un résultat infaillible; d'enseigner vite, sans lassitude ni ennui chez les élèves et chez les maîtres, mais au contraire dans le plus vif plaisir; de donner un enseignement solide, surtout pas superficiel ou formel, en amenant les élèves à la vraie science, à des mœurs aimables et à la piété de cœur. » Cette situation suscite autant mon admiration que mes craintes. Que l'on se prémunisse contre une telle folie des grands, une fantaisie du tout pouvoir et ces illusions qui menacent le pédagogie!

État des lieux: recherche empirique en didactique de l'histoire

Il y a environ 35 ans (je me souviens bien de mes débuts, en 1971, en tant que professeur d'histoire), une didactique empirique de l'histoire existait à peine. La discipline consistait alors à ériger des « prescriptions d'action » pour les enseignants; elle était une sorte de « didactique de vulgarisation » du savoir servant au service d'une éducation morale. Toutefois, au niveau programmatique, le bien-fondé d'une telle conception de la discipline était déjà interrogé; le « tournant empirique » était en marche (voir notamment Hoffmann et Türken, 1972); sa concrétisation se fit attendre.

En 1975, dans le cadre de la « Conférence [allemande] pour la didactique de l'histoire », une première journée scientifique a été organisée à Nuremberg sur le thème des « approches de la recherche empirique en didactique de l'histoire » (Fürnrohr et Kirchhoff, 1976). Tentative novatrice et honorable, le contexte de l'époque en limita néanmoins la portée. Aujourd'hui, la situation est autre. Preuve en sont, par exemple, les journées scientifiques organisées récemment à Hanovre en 2006 (Günther-Arndt et Schönemann, 2006), à Berlin et à Bâle en

2007. Même si la recherche empirique n'a pas encore acquis toutes ses lettres de noblesse, ces journées témoignent du développement de la didactique de l'histoire – en profondeur et en diffusion, en thèmes et en méthodes.

J'aimerais recourir à une anecdote personnelle. La reprise d'une chaire de didactique de l'histoire, en 1976, me mit dans un embarras existentiel. Je devais enseigner la didactique de l'histoire à des débutants – de futurs enseignants. J'étais pris entre l'éparpillement théorique de méthodes historiques traditionnelles et mon devoir de prendre en considération la « conscience historique » en tant qu'objet et objectif³. Aussi me demandais-je : « De quoi peux-tu être certain ? Que dois-tu enseigner ? Comment peux-tu être utile ? » Seule la recherche empirique systématique pouvait porter remède à mon embarras ; il fallut attendre encore quelques décennies.

La question n'était pas seulement celle d'un « tournant empirique » et d'une « recherche pédagogique », mais d'un changement de perspective : passer de la posture de celui qui enseigne à celle de celui qui fait apprendre (« *shift from teaching to learning* »). Ce déplacement du centre de gravité ne se précisa que progressivement, alors qu'étaient mises en évidence une complexité toujours plus grande et une maîtrise de plus en plus difficile de l'apprentissage (abandon de l'illusion de « l'effet entonnoir »⁴). Il s'agissait de mettre au centre de la réflexion les apprenants, leurs besoins, leurs décisions, leurs

mondes et leurs biographies (sans pour autant délaisser « l'enseignement » et « l'école »). C'est peut-être ce que la recherche sur la formation reçue est le plus à même de produire (Schenk, 2005). Présenter le parcours qui conduit des « prescriptions d'action pour les enseignants » à une « recherche descriptive de l'enseignement » est aisé. En revanche, l'élaboration d'une définition de la nature scientifique de la « didactique de l'histoire » se confronte à de sérieuses objections. La définir en tant que « recherche empirique sur l'enseignement » pourrait me plaire, mais cela est insatisfaisant (et déplairait à beaucoup). D'abord parce qu'il est question « d'apprentissage », c'est-à-dire de toutes les formes d'apprentissage (et non pas d'enseignement seulement) ; la notion de « recherche sur l'apprentissage et l'enseignement » est de ce fait préférable. Ensuite, parce que des travaux purement théoriques (par exemple les clarifications notionnelles et systémiques), des approches purement normatives (par exemple la signification de « droits de l'homme » pour l'apprentissage de l'histoire et vice versa) et des recherches purement historiques (par exemple « la didactique de l'histoire ou l'enseignement de l'histoire à l'époque du national-socialisme ») doivent rester envisageables.

Il est également nécessaire de s'interroger sur le concept d'empirisme. Il porte en lui le risque d'affaiblir la didactique de l'histoire en l'assimilant à une étude des usages de l'histoire, à un domaine spécifique de l'histoire des mentalités. Des travaux sur les musées, sur les médias, sur l'historiographie et sur l'enseignement de l'histoire sont bien entendu possibles et valides en tant que recherches empiriques (« analyse de contenu » comme science sociale empirique). Mais de tels travaux ne devraient pas devenir quantitativement et qualitativement dominants.

3. Rappelons, par exemple, les étapes de développement, les approches historiques nationales, la centration sur les structures dominantes, l'histoire des élites et des héros masculins, les silences à propos du national-socialisme... Leur délégitimation par l'intérêt croissant pour la « conscience historique au sein de la société », c'est-à-dire pour la fonction sociale et communicative de l'histoire, risquait de tourner à vide si l'utilité sociale de l'histoire (la « culture historique ») restait ignorée.

4. « *Nürnberg Trichter* ».

Méthodes de récolte et d'analyse des données

Quatre caractéristiques essentielles qualifient les études empiriques : un questionnement scientifique explicite, une argumentation théorique solide, un corpus de matériaux – résultat d'une collecte ou d'une recherche et une méthode d'analyse systématique. Parallèlement aux fondements théoriques, les choix méthodologiques sont décisifs. Énumérons d'abord les méthodes de récolte de données pratiquées dans les recherches en sciences sociales :

- *l'enquête par entretien* : elle est la procédure la plus courante, principalement sous la forme d'entretiens de groupe. L'enquête orale semble aujourd'hui privilégiée par rapport au questionnaire écrit. Ce choix ne se justifie pas nécessairement si l'on pense à la préférence de nombreux lycéens pour l'expression écrite ;
- *l'observation* : elle permet de saisir les sujets et les processus d'apprentissage de manière proche et vivante. En revanche, elle rend improbable une analyse en termes quantitatifs ;
- *l'expérience* : elle se pratique peu. Le courage de mener des interventions avec modification systématique de variables descriptives est rare. Aussi parce qu'il est très difficile – et l'est de plus en plus – de respecter la condition *ceteris paribus*. Afin d'encourager de telles expériences, rappelons que les psychologues (contrairement aux sociologues) réalisent le plus souvent leurs expériences/interventions auprès de très petits groupes de sujets. Il faut alors veiller à changer une seule et importante variable ;
- *l'analyse de contenu* et l'analyse secondaire herméneutique : l'intérêt de cette approche – importante et appropriée pour autant que les jeunes apprenants soient pris en considération – est peut-être sous-estimé. Contrairement à la plupart des autres

approches, on échappe ici à un certain « effet de méthode », l'objet d'enquête n'étant pas influencé par le processus de recherche et l'analyse portant sur des documents déjà existants préalablement à la recherche.

De manière tout aussi importante – mais à considérer séparément de la récolte des données – des méthodes différenciées d'analyse qualitative se sont multipliées durant les dernières décennies⁵. Citons la *grounded theory*, l'herméneutique objective, l'analyse de documents, l'herméneutique approfondie. Soulignons aussi la différence entre des procédures d'analyse « séquentielles » ou « non séquentielles » dont résultent diverses stratégies d'interprétation et de codification.

Les démarches s'inscrivant dans une « herméneutique classique » éclairée sont aujourd'hui probablement sous-estimées (il importe toutefois de ne pas revenir à une « herméneutique spontanée » pour se détourner de l'examen d'hypothèses). Mis à part les faibles possibilités de contrôle interne, ces démarches ont l'intérêt de prendre en considération l'ensemble du matériau récolté. Les autres méthodes d'analyse précédemment évoquées – plus exigeantes en temps et en investissement – ont l'inconvénient de faire porter l'interprétation sur de petits extraits seulement et non sur l'ensemble du matériau. Le processus de réduction à de petites séquences est en somme le prix à payer d'une analyse plus fine.

Dominant actuellement les « entretiens de groupe » pour ce qui relève de la récolte de matériaux et les « méthodes documentaires » pour ce qui concerne les stratégies d'analyse.

5. Les didacticiens de l'histoire semblent bouder les techniques d'analyses quantitatives. Certains aspects de l'apprentissage se prêtent pourtant au calcul et à la mesure. Cela n'implique pas nécessairement des traitements statistiques hautement élaborés ; des « analyses multivariées » ou des « régressions multiples » apportent déjà des résultats intéressants.

Cette dominance d'un seul type de matériau et d'un seul mode d'analyse mérite réflexion dans la mesure où nous courons le risque d'une « monoculture ». Nous devrions réfléchir à des formes de « mixité des méthodes » (pour éviter la notion quelque peu grandiloquente de « triangulation »). Car nous n'échappons pas à un « effet de méthode ». Même dans une modeste enquête dans le cadre d'une double leçon, l'intervention du chercheur modifie toujours le terrain (Borries *et al.*, 1995). Ce n'est qu'en confrontant et en comparant divers matériaux (éventuellement également avec diverses stratégies d'analyse) qu'on peut minimiser ces distorsions ou, du moins, les évaluer et améliorer ainsi leur fiabilité et leur validité.

Standards méthodologiques et diversité des méthodes

Les différentes méthodes empiriques et conceptions théoriques doivent cohabiter. Il ne s'agit pas d'en déprécier certaines au bénéfice d'autres, mais de favoriser des échanges fructueux entre collègues. Nos antécédents, nos disponibilités temporelles, nos questionnements, nos problèmes pratiques, nos connaissances méthodologiques et nos charges de travail divergent. Apprendre les uns des autres plutôt que d'émettre des jugements les uns sur les autres paraît plus pertinent. Certaines études vont de la théorie à la pratique (« *top-down* »); d'autres partent de la description pour aller à la théorisation (« *bottom-up* »). Il s'agit là autant d'un problème méthodologique – ce qui tend à être ignoré – que d'un problème théorique. Les approches sont parfois dans le « déductif », d'autres fois plus dans l'« inductif ». Ce qui n'est pas la même chose – mais c'est en lien – que « quantitatif » et « qualitatif », « vérification d'hypothèses »/« validation d'hypothèses » et « production d'hypothèses »/« exploration »/« reconstruction ».

Nous constatons et déplorons que les études quantitatives en didactique de l'histoire soient minoritaires. Cette situation est difficile à faire évoluer. Les concepts centraux de la didactique de l'histoire ne sont en effet pas encore clairement opérationnalisés. Ils ne sont pas assez différenciés et délimités pour que l'on puisse tenter d'isoler et de mesurer de manière exacte des microphénomènes significatifs (pour autant que l'interdépendance et la complexité puissent à terme stabiliser des possibilités de mesure). C'est un constat; il ne s'agit pas d'en être fier.

Il importe aussi de dire quelques mots à propos de la relation logique et stratégique entre les études qualitatives (majoritaires) et les études quantitatives. Leur complémentarité et leur combinaison paraissent pourtant évidentes. Déconsidération et dispute desservent l'une et l'autre; de faibles compromis – une cohabitation sans mise en lien (« une armistice laconique ») – n'apportent rien. Seule une complémentarité productive des deux formes de théorisation et de pratiques permet de progresser. Les points de liaison doivent alors être explicitement discutés. Des recherches en deux temps, qui identifient des sujets interrogés dans une phase quantitative pour les réinterroger de manière qualitative (Borries *et al.*, 2005) ou dans le cadre d'observations, sont hautement souhaitables.

Différents types ou niveaux de méthodes ne devraient par conséquent pas être mis en concurrence. Comme l'écrivait déjà Friedrich Lucas, même la plus minime des connaissances a son intérêt (Wiesmüller, 1972, pp. 9-25). Chaque méthode (même les plus élaborées) ont leur coût non seulement financier, mais aussi en termes de travail. Des théories trop complexes et des standards de qualités trop élevés peuvent nous rendre victimes de notre propre perfectionnisme (isolement et réductionnisme).

Tranquillisons donc les « amateurs », ceux qui travaillent (par choix ou par obligation) en dessous des standards scientifiques internationaux ! Nous avons mené, en 1992, une enquête représentative (avec des items fermés) auprès de 6480 élèves des niveaux scolaires 6, 9 et 12 dans toutes les formes de scolarisation. Depuis lors, d'autres enquêtes à plus petite échelle (N = env. 75) ont été réalisées (souvent aussi avec des items « ouverts ») auprès de classes de 6^e, de 9^e et de 12^e année et ont toutes conduit à des résultats similaires. Des standards méthodologiques hautement reconnus ne peuvent et ne doivent pas être abrogés. Mais pour des chercheurs isolés se pose la question du rapport entre investissement et rendement, de ce qui est réalisable : des recherches imparfaites – consciemment et avec un certain contrôle – valent mieux qu'une absence de recherches.

Trois niveaux aux différentes fonctions – et aux diverses implications temporelles, financières et coopératives – sont à distinguer dans la stratégie de recherche :

- les grandes études (Gautschi *et al.*, 2007). « Fer de lance » de la didactique de l'histoire, elles sont nécessaires, notamment pour leurs exigences méthodologiques élevées (*state of the art*). Elles sont pratiquement le seul moyen d'obtenir une « représentativité » dans des enquêtes quantitatives. Mais de telles études restent rares – en raison de leur coût – et, lorsqu'elles sont isolées, restent à la marge de la réalité scolaire et extrascolaire ;
- le réseau des thèses de doctorat. Celles-ci génèrent de hauts standards méthodologiques et bénéficient – en plus de financements publics et de bourses – d'un encadrement interdisciplinaire (formation méthodologique, groupes de discussion, ...). Sans un tel soutien, une recherche qualitative de haut niveau en didactique de l'histoire n'est aujourd'hui probablement plus possible ;

- les petites recherches, notamment dans le cadre de formations continues orientées vers la pratique. Elles ne sont ni superflues, ni à dévaloriser. Des études dont l'accès au terrain et les procédures d'analyse sont moins raffinés apportent des résultats tout aussi valides et précieux, même s'ils sont moins détaillés, moins perfectionnés et moins consolidés. On ne peut renoncer à leurs apports, notamment pour favoriser le lien entre les pratiques et les deux démarches précédemment évoquées⁶.

Celui qui – inscrit dans l'une ou l'autre de ces trois démarches – pense pouvoir dénigrer les autres stratégies de recherche n'a peut-être pas suffisamment réfléchi à la logique du travail scientifique et à sa nature coopérative. La prise en compte de la portée de chaque étude est particulièrement importante. Il s'agit de la positionner dans le champ disciplinaire en fonction de ses questions de recherche spécifiques. Cela est particulièrement important si l'on veut éviter que les résultats soient exagérément généralisés ou minimisés. Il s'agit bien entendu aussi d'assurer un certain transfert possible des résultats obtenus.

Base théorique et concept d'apprentissage

Le déploiement du concept de « conscience historique » est en principe l'un des fondements théoriques de l'actuelle didactique de l'histoire. C'est le cas en Allemagne, en Autriche et en Suisse alémanique. Le concept semble s'être imposé ; mais il doit encore être

6. Pensons à quel point la présentation de propos originaux d'apprenants et la mise à disposition de protocoles d'enseignements non commentés sont utiles pour la réflexion et la planification de la formation initiale et continue. Nous devons en savoir plus sur les *best-practice-teaching*, les bonnes pratiques d'enseignement (voir Berg et Schulze, 1995, pour l'histoire et Petrik, 2007, pour la citoyenneté).

mis à l'épreuve pour voir s'il ne risque pas de devenir faible et inefficace. Je propose de distinguer trois dimensions et d'examiner plus précisément quelles en sont les principales orientations :

- l'enseignement de l'histoire relève aussi de la *culture historique* dans la mesure où il en est une manifestation substantielle. Concernant l'apprentissage, se pose surtout la question – naïve ou consciente, désintéressée ou concernée – de savoir ce que « l'offre historique » devient dans l'enseignement :

- on entend par *compétences historiennes* des capacités, habiletés et dispositions à la résolution personnelle de problèmes dans de nouvelles situations (« compréhension et raisonnement historiques ») ;

- l'*identité historique* est à comprendre comme la mise en lien du passé avec sa propre existence, sa biographie personnelle. Sans une telle internalisation – positive ou négative, d'acceptation ou de refus – le processus d'apprentissage peut certes aboutir, mais néanmoins sans porter ses fruits (« former la conscience historique »).

Ces trois dimensions sont relativement dissociables, mais il n'est pas possible de les traiter simultanément. Si on part du principe que la culture historique, les compétences historiennes et l'identité historique sont trois dimensions de la conscience historique, cela signifie qu'il faut les analyser tantôt corrélativement et tantôt isolément.

En matière théorique, se pose encore la question – non résolue – de ce que nous entendons par la notion « apprentissage historique ». Il y a là matière à controverse, d'autant plus que cette notion – fréquemment évoquée – n'est que rarement approfondie :

- pour certains, l'apprentissage historique est l'appropriation d'un modèle prédéfini et propice pour générer du lien collectif (les citoyens suisses, par exemple). Ce modèle est défini

par des lignes générales (« les canons ») que l'on peut évaluer dans des épreuves et dont on peut catégoriser et noter les réponses comme « justes » ou « fausses ». Il va jusqu'à instituer la terminologie, par exemple en matière de périodisation (« l'industrialisation » n'a pas sa place dans le XX^e siècle !). Il est vrai que dans une situation d'apprentissage, la construction individuelle de l'histoire est toujours soumise à des contraintes sociales (mais quel lien social les « mythes historiques » sont-ils encore à même de produire dans une société plurielle ?) ;

- d'autres définissent l'apprentissage historique comme un « processus de raisonnement » et des « compétences d'orientation » (réinvestissement des compétences historiennes dans des situations sociales). On pourrait également parler de « biographie » et de « construction identitaire ». Avec des principes comme la « pluralité » et « l'autonomie », des adolescents peuvent s'approprier – à partir d'une même leçon – des positions très différentes. Au lieu de « juste » et de « faux », ce sont les compétences qui sont ici évaluées en termes de « élaboré » (« développé ») ou « de base » (« limité ») (chacun possède des rudiments de compétences historiennes). Cette position quelque peu « constructiviste » prend appui sur des résultats récents des sciences cognitives : la mise en relation est une compétence à la fois déterminante et individuelle.

Dans cette alternative simplifiée et controversée, la question fondamentale est celle de la valeur et du rôle du sujet dans le processus d'apprentissage. La controverse fondamentale à propos du degré et de la conséquence d'un passage de la posture de celui qui enseigne à celle de celui qui fait apprendre doit encore être réglée. Il importe de développer des recherches empiriques interrogeant « l'apprentissage historique » dans une

approche disciplinaire spécifique à l'histoire, sans pour autant écarter des recherches non disciplinaires (des approches méthodologiques plus générales qui prennent l'enseignement de l'histoire pour exemple). Celles-ci sont tout aussi admissibles pour autant qu'elles aient conscience de leur caractère limité.

Nous savons peu de choses sur l'apprentissage scolaire et extrascolaire et il serait idiot d'y renoncer. Les apprentissages élaborés et spécifiques à une discipline sont rares – notamment parce que les conditions sont difficiles, par exemple en raison de faibles compétences de lecture (Artelt *et al.*, 2001), et résultent peut-être d'un coup de chance. Tant que cette crainte existe, on a tout intérêt à explorer les conditions et les formes d'apprentissage plutôt qu'à écarter les études qui ne portent pas spécifiquement sur notre discipline.

Recherche sur l'apprentissage et l'enseignement

Les réflexions et les différences théoriques influencent bien entendu les choix méthodologiques, les stratégies et les questions de recherche (par exemple dans le cas d'une «recherche sur l'enseignement» et/ou d'une «recherche sur l'apprentissage»). Des recherches sur les élèves, sur les enseignants, sur les évaluations – qui dépassent le seul diagnostic de compétences ou le constat de pratiques d'évaluation insatisfaisantes – sont plus que nécessaires.

Mais comment garantir que de telles études ne produisent pas des certitudes peu étayées? Des critères couramment utilisés tels que «apprentissage rapide et effectif de l'histoire» ou «meilleures performances historiques» sont problématiques. Cela n'est-il pas quelque peu naïf en regard de l'état de la recherche scientifique? N'y a-t-il pas là une

sorte de cercle vicieux dans la mesure où il faudrait d'abord déterminer les buts, les méthodes et les effets d'un «bon apprentissage en histoire»? Il en est de même lorsqu'on aspire à modifier les comportements des enseignants en fonction de résultats de la recherche empirique.

Enseigner n'équivaut pas à «faire apprendre», «générer de l'apprentissage», «ordonner l'apprentissage», mais à «stimuler l'apprentissage» et à «soutenir l'apprentissage». J'attire l'attention sur la «recherche en formation» qui prend en compte la tension entre, d'une part, les demandes et les règles sociales et, d'autre part, les dispositions d'apprentissage et les processus de formation. La formule de «recherche sur l'enseignement/apprentissage» n'est pas très heureuse dès lors qu'on suit le point de vue méthodologique (socio)constructiviste. La formule «recherche sur l'apprentissage et sur l'enseignement» (particulièrement l'apprentissage) paraît plus adéquate. Nous devrions peut-être y être plus attentifs que par le passé. La «centration sur l'apprentissage» doit primer sur la «centration sur l'enseignement». Pareille opposition pourrait toutefois être quelque peu tempérée.

Une des raisons de ce changement de centration réside dans le fait que les «compétences» sont considérées comme des capacités transférables de résolution de problèmes. Les apprenants disposent de ce qu'ils ont fait, pensé et exercé à plusieurs reprises dans le cadre d'une formation méthodologique. D'où la nécessité de recherches portant sur les interrogations des enseignants et des élèves et qui tiennent compte des interactions entre les sujets. Nous avons besoin d'études empiriques sur les compétences dans le domaine de l'histoire. Cela est nécessaire afin de pouvoir débattre de la question de savoir si les actuels modèles de compétences sont «opérationnels» et «valables» dans leur

mise en pratique, dans quelle mesure ils sont différenciés ou, au contraire, similaires. En tant que coauteur d'un de ces modèles de compétences, je suis juge et partie, mais non pas prisonnier de ma posture (Schreiber *et al.*, 2006; Körber *et al.*, 2007). Nous devons, ma foi, terminer notre travail.

Ce sont curieusement presque toujours des lycéens qui sont choisis comme sujets et plus rarement des élèves d'autres niveaux ou formes scolaires (Gautschi *et al.*, 2007). Il est clair que les lycéens se prêtent plus aisément et avec plus de prolixité au questionnement écrit ou oral. Ce choix s'explique aussi par des raisons structurelles. Nous risquons toutefois de perdre de vue les difficultés propres à la majorité des apprenants (moyens et faibles). Il est parfois nécessaire de rappeler que tous les élèves disposent d'une dignité humaine et d'une citoyenneté (et d'une conscience historique).

Hétérogénéité des groupes d'apprenants et différenciation interne

Une estimation plus précise de l'hétérogénéité des apprenants et des processus d'apprentissage figure parmi les résultats les plus importants de ces dernières années. Cela résulte principalement d'une meilleure connaissance des perspectives des élèves (par le passage déjà mentionné de la posture de celui qui enseigne à celle de celui qui fait apprendre, *shift from teaching to learning*). L'hétérogénéité se manifeste ainsi à plusieurs niveaux :

- celui des *compétences* atteintes au sein d'un groupe d'apprenants (apprenants rapides ou lents, développement moyen de l'apprentissage différé sur plusieurs années; voir Nakou, 2001). Cela ne signifie pas que les apprenants plus faibles soient «incompétents», mais qu'ils sont «moins compétents» que les plus forts;

- celui des *identités* acquises dans la socialisation et dans la vie scolaires et extrascolaires, pour lesquelles les «parcours de migration» – à côté du genre, du tempérament, de la formation, de la confession – jouent un rôle non pas dominant mais néanmoins important;
- celui des différents types ou styles d'apprenants – mis en évidence par la psychologie pédagogique – pour lesquels différents types d'opérations mentales s'avèrent pertinents;
- celui des types et secteurs d'offres culturelles historiques (par exemple bandes dessinées, télévision, romans, jeux vidéo, voyages...).

Ce que l'on peut démontrer théoriquement et scientifiquement constitue toutefois un problème considérable pour les enseignants. Même s'ils disposaient d'instruments et de compétences pour mesurer cette hétérogénéité, comment pourraient-ils la prendre en compte dans leurs pratiques? Si l'homogénéisation des groupes scolaires tend à être brandie comme une solution, elle est aussi inconstitutionnelle que non pédagogique du point de vue d'un «patriotisme constitutionnel» et d'un «engagement pour les droits humains». L'appel à une «différenciation interne» à l'enseignement paraît convaincant. Mais nous ne disposons presque pas de concepts et encore moins d'expériences empiriques pour l'étayer.

Conclusions et perspectives

Une des missions de la didactique de l'histoire est de trouver une issue à la «didactique de vulgarisation» et de s'approcher des «processus d'apprentissage» autant que des «apprenants». Le problème de la pertinence pratique des recherches empiriques n'est pas pour autant résolu. Le passage de la didactique de l'histoire de «prescriptions normatives» à des «recherches empiriques sur

l'enseignement» est à la fois un gain et une perte.

L'établissement de normes pourrait conduire directement à des principes d'action ; toute situation de formation est orientée en fonction d'une norme. Il est aujourd'hui difficile – en termes de logiques de connaissances, de politiques et de pratiques éducatives, de morale – de passer sans encombre de l'empirisme à des principes d'action. C'est dans ce sens que j'aimerais conclure avec l'énumération de quatre mandats de recherche qui restent d'actualité :

1. *Comment parvenir à un empirisme coopératif au niveau national et international et en augmenter de ce fait la valeur?* Éviter les rapports de force ne suffit pas. Les études doivent construire plus de liens entre elles, se prendre plus en compte les unes les autres. Le problème de la prise de connaissance de la littérature étrangère n'est de loin pas résolu ; il est à peine atténué. Le manque de temps interdit à certains toute possibilité d'une vue d'ensemble. Les jeunes chercheurs gagneraient sans doute à mettre en place une lecture collaborative, une banque de données de résumés (à l'heure actuelle, mêmes des livres et revues fondamentaux font défaut dans presque toutes les bibliothèques).

2. *Comment amener les enseignants d'histoire à se saisir des résultats empiriques de la didactique de l'histoire?* Pour l'instant, ils ne le font pas du tout et ne l'ont d'ailleurs jamais fait, même à l'époque où il n'existait que peu d'empirisme. Nombre d'entre eux restent fiers de ne pas connaître des concepts tels que « corrélation » ou « cluster » (est-ce très différent concernant les collègues universitaires?). Il nous faut élaborer et maintenir un système de « traduction » pour les praticiens. Ce n'est pas avec le jargon disciplinaire de la « recherche pédagogique-psychologique sur l'enseignement et l'apprentissage » – qu'il est certes impératif de maîtriser dans notre

environnement professionnel afin de ne pas être blâmés – que nous toucherons les enseignants.

3. *Comment élaborer des stratégies d'action empiriquement fondées?* L'empirisme n'apporte pas que bénéfices et certitudes, mais permet surtout de briser les illusions et de déstabiliser les routines quotidiennes. Des « expériences empiriques » (« recherches-actions ») ou des « comparaisons contrôlées » (« études comparatives ») sont nécessaires – ne serait-ce que du point de vue de leur efficacité et indépendamment de la pluralité des buts et des conditions – pour générer des principes d'action sérieux. Or, il existe précisément peu d'études comparatives ; du fait de leur nature délicate et coûteuse elles ne sont que rarement mises en œuvre.

4. *Comment mettre en lien les résultats empiriques et les décisions normatives?* Le décloisonnement n'est pas simple. Il n'est pas aisé d'argumenter scientifiquement des principes normatifs. Un débat s'impose sur les contributions souhaitables et réalisables de l'éducation dans le cadre de la discipline historique (par exemple la « fidélité constitutionnelle » et les « droits humains » dans une « société multiculturelle, plurielle et globalisée »), quand bien même l'actuelle didactique de l'histoire se montre très réservée en la matière. ♦

Traduction : Nadine Fink

Références bibliographiques citées

Cordula ARTELT *et al.*, « Lesekompetenz : Testkonstruktion und Ergebnisse », in *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen : Leske + Budrich Verlag, 2001, pp. 69-137.

Hans Christoph BERG, Theodor SCHULZE, *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*,

Neuwied et Landsberg: Julius & Co et Beltz, (Lehrkunst und Schulvielfalt 2), 1995.

Bodo VON BORRIES (en collaboration avec Suzanne Dähn *et al.*), *Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich*, Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge 8), 1992.

Bodo VON BORRIES (en collaboration avec Sigrid Weidemann *et al.*), *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim/Munich: Juventa (Jugendforschung), 1995.

Bodo VON BORRIES (en collaboration avec Andreas Körber *et al.*), *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen: Leske + Budrich Verlag (Schule und Gesellschaft 21), 1999.

Bodo VON BORRIES *et al.*, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*, Neuried: Ars-Una Verlag (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik 9), 2005.

Walter FÜRNRÖHR, Hans Georg KIRCHHOFF (éds), *Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik*, Stuttgart: Klett Verlag, 1976.

Peter GAUTSCHI *et al.* (éds), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Berne: EP Verlag, 2007.

Viola GEORGI, *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*, Hambourg: Hamburger Edition, 2003.

Hilke GÜNTHER-ARNDT, Michael SAUER (éds), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*, Berlin: Lit Verlag, 2006.

Dietrich HOFFMANN, Hans TÜRKEN (éds), *Realistische Erziehungswissenschaft: Beiträge zu einer Konzeption*, Hanovre: Schroedel (Festschrift für Heinrich Roth), 1972.

Andreas KÖRBER *et al.*, (éds), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: Ars-Una Verlag (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2), 2007.

Peter LEE, Rosalyn ASHBY, «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», in Peter Stearns *et al.* (éds), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York: New York University Press, 2000, pp. 199-222.

Irene NAKOU, «Children's Historical Thinking within a Museum Environment; An Overall Picture of a Longitudinal Study», in Alaric DICKINSON *et al.* (éds), *Raising Standards in History Education, International Review of History Education*, New York *et al.*: Routledge, 2001, pp. 73-96.

Andreas PETRIK, *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*, Opladen: Budrich Verlag, 2007.

Barbara SCHENK (éds), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Bildungsgangforschung 6), 2005.

Waltraud SCHREIBER *et al.*, *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried: Ars-Una Verlag (Kompetenzen:

Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1), 2006.

Gerhard WIESEMÜLLER, *Unbewältigte Vergangenheit & überwältigende Gegenwart? Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen*, Stuttgart: Klett Verlag, 1972.

Témoignage oral et pensée historique scolaire: «des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale» (Marion, 15 ans)

Nadine Fink (Université de Genève)

Cet article rend compte des principaux résultats de ma thèse de doctorat consacrée à la mémoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse, à travers la parole des témoins, à la fois dans l'espace public, dans le champ scientifique et dans le monde scolaire¹. Je me suis intéressée à la contribution d'un travail portant sur la mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale à la formation intellectuelle et citoyenne des élèves.

Le terrain de ma recherche est constitué par une exposition de témoignages audiovisuels (*L'Histoire c'est moi*²) et du travail effectué dans le cadre de cette exposition par des classes de dernière année de scolarité obligatoire à Genève³. Cette exposition médiatise

des témoignages récoltés par l'association Archimob auprès de personnes qui racontent leurs souvenirs à propos de la période de la Seconde Guerre mondiale en Suisse⁴. La question de l'histoire et de la mémoire de cette période m'est apparue comme une thématique féconde pour effectuer ma recherche. D'une part, parce qu'elle est un exemple d'enjeux historiques et mémoriels qui font débat dans l'espace public (Heimberg, 2006). D'autre part, parce que *L'Histoire c'est moi* a suscité des visites scolaires et qu'elle a de ce fait fourni un terrain empirique spontané permettant d'interroger des pratiques scolaires effectives.

Mémoire et histoire: de l'espace public au monde scolaire

La manière dont l'historien et le témoin évoquent chacun le passé éclaire les différences

1. *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois. Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, dirigée par François Audigier et soutenue à l'Université de Genève en mai 2008.

2. Le titre complet est *L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945*. Deux exemplaires de l'exposition ont voyagé dans seize villes suisses entre 2004 et 2008.

3. La recherche a porté sur le travail effectué dans neuf classes de dernière année de scolarité obligatoire, à Genève, à partir de l'exposition *L'Histoire c'est moi* (observation des visites et des cours consécutifs, entretiens avec les neuf enseignants, entretiens avec huit groupes de trois élèves, récolte des productions écrites). Je remercie ici les enseignants qui m'ont ouvert leurs classes et accordé un entretien, ainsi que les élèves qui se sont généreusement prêtés au jeu de l'interview.

4. Des extraits de témoignages filmés ont été sélectionnés et ont fait l'objet d'un montage autour de 64 thématiques auxquelles correspondent autant de séquences filmiques. Chaque séquence filmique met en évidence les différents points de vue et expériences présents dans l'ensemble de la collection Archimob sur des thématiques récurrentes. L'exposition est interactive. Le public choisit, par un système de vote majoritaire, la séquence filmique projetée. L'exposition propose en outre 22 courts métrages documentaires et 9 panneaux apportant des informations factuelles.

et les complémentarités, les forces et les limites des discours historiques, scientifiques et mémoriels. Ensemble, l'un et l'autre contribuent non pas à établir une «vérité historique», mais à fournir des données permettant d'approcher et de mieux comprendre des réalités passées⁵. Dans l'espace public, toutefois, l'expérience dont le témoin est porteur tend à primer sur les connaissances transmises par l'historien. Face à l'imposition d'un «devoir de mémoire», un des enjeux actuels de la discipline scientifique est de proposer un travail d'histoire. Qu'en est-il dans le champ scolaire?

Les finalités de l'enseignement de l'histoire accordent une place centrale au développement de la faculté des élèves à «penser historiquement» (Heimberg, 2002; Hassani Idrissi, 2005). Cette pensée historique relève d'un rapport spécifique au passé à travers une méthode, un langage et une attitude (Martineau, 1999). Cette dernière peut être caractérisée par quatre dispositions de l'esprit: un esprit critique qui met à distance les discours véhiculés à propos du passé; une conception de l'histoire en tant que fruit d'une démarche intellectuelle de quête d'intelligibilité (Prost, 1996); une conscience historique, c'est-à-dire une conscience du présent du passé, de l'historicité du présent et de l'espace d'initiative dans lequel s'inscrivent les actions individuelles et collectives (Kosselleck, 1990; Ricœur, 1991); une sensibilité à la fonction sociale de l'histoire, notamment en tant que contribution à la construction intellectuelle et citoyenne de chacun. Ces dispositions de l'esprit traduisent un double mouvement entre l'exigence de former intellectuellement des individus à une pensée autonome et raisonnée, tout en cherchant à susciter, chez ces derniers, un sen-

5. Je n'aborde pas dans cet article l'articulation mémoire et histoire. Voir à ce sujet Fink et Heimberg, 2008.

timent d'appartenance à une communauté de destin (Audigier, 1997).

Cette tension place le rapport de l'individu à l'histoire et au passé raconté entre «distanciation» et «adhésion» (Audigier, 1997). Au cœur des finalités de l'histoire scolaire, elle est également à l'œuvre dans les pratiques. Le recours au témoignage oral dans l'enseignement de l'histoire en fournit un exemple. D'une part, il traduit l'aspiration de familiariser les élèves avec la discipline historique par une expérience personnelle et émotionnelle. Le témoin est considéré comme un moteur d'empathie et d'adhésion. D'autre part, il relève d'une intention d'explicitation de la pluralité des réalités passées et des interprétations s'y rapportant. Le témoin est alors envisagé comme un levier cognitif pour susciter la distanciation à l'égard de savoirs déclaratifs qui s'énoncent comme autant de vérités.

Des travaux antérieurs montrent que les élèves considèrent les témoignages oraux avec une empathie faisant a priori obstacle à l'articulation des modes de pensée historique. J'ai complété cette hypothèse en suggérant que l'appréhension des témoignages oraux par les élèves varie selon les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage mis en œuvre. Par exemple, la prise en compte des caractéristiques propres à *L'Histoire c'est moi* en tant qu'entreprise mémorielle, l'explicitation des contextes d'élaboration des récits des témoins, l'articulation des échelles spatiales, temporelles, individuelles et collectives, pourraient favoriser l'acquisition, par les élèves, d'outils et de compétences relevant de la pensée historique. L'objectif n'est nullement de juger la qualité du dispositif de l'exposition, ni des situations d'enseignement et d'apprentissage, mais d'étudier le potentiel didactique du témoignage oral pour la discipline historique scolaire.

Aussi le dispositif de recherche a-t-il été conçu pour analyser l'expression des apprentissages

en regard de la pensée historique. Tout en sachant que ces apprentissages ne résultent pas exclusivement du travail effectué dans le cadre de l'exposition. Les élèves n'y arrivent pas vierges de toute représentation à propos de la Seconde Guerre mondiale et de toute conception de l'histoire et de la mémoire. Si le rapport des élèves à *L'Histoire c'est moi* ne dit pas comment ils ont appris, il permet en revanche d'en approcher le résultat. De la même façon, l'analyse des entretiens avec les enseignants apporte des réponses sur leurs motivations et sur leurs intentions, et non sur les pratiques effectives.

Réception de *L'Histoire c'est moi*

Les enseignants et les élèves accordent un intérêt fort aux témoignages oraux. Les premiers valorisent la possibilité d'aborder l'histoire de la Seconde Guerre mondiale par le biais d'un média qui plaît aux élèves. Privilégier un autre type de document que les textes écrits et toucher aux histoires de vie des petites gens leur paraît adéquat pour solliciter la curiosité de leurs élèves.

Ces derniers sont sensibles à l'émotion manifestée par les témoins. La technologie de l'exposition et l'utilisation du témoignage audiovisuel contribue à leur intérêt pour la matière historique. La réalité sociale du passé leur apparaît plus tangible à travers le récit du vécu individuel et la présence – ici audiovisuelle – d'acteurs de l'histoire. Ces derniers sont perçus comme des gens ordinaires, auxquels il est possible de s'identifier. L'exposition génère un sentiment d'empathie à l'égard des témoins. Même s'ils ne sont présents qu'à l'écran, ils contribuent à humaniser un passé qui devient d'autant plus proche et abordable pour les élèves.

En cela, la réception de *L'Histoire c'est moi* par les élèves fait écho aux intentions des enseignants. L'exposition est conçue de part et

d'autre comme un moyen pertinent de traiter l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse.

Primat du factuel et du consensuel

L'exposition permet d'aborder un thème spécifique de l'histoire dans un autre cadre que l'espace scolaire et d'une manière jugée plus intéressante. Aussi, le rapport à *L'Histoire c'est moi* s'énonce-t-il d'abord en termes de contenus: des savoirs factuels à propos du passé.

Du côté des élèves, cette attraction pour le contenu des récits prime même lorsque les enseignants articulent la distinction entre mémoire et histoire. Tandis que l'exposition singularise le passé à travers une multiplicité d'expériences et de points de vue, les élèves généralisent à partir des situations individuelles des témoins. Leur pensée est accumulative et représentative. Accumulative, parce qu'ils imbriquent les discours afin de fabriquer un récit collectif cohérent. Leur mode d'argumentation fonctionne sur cette accumulation et cette superposition d'exemples tirés de *L'Histoire c'est moi*. Leur pensée est aussi représentative (Arendt, 2006) dans la mesure où ils accumulent différentes positions à l'égard du passé qui leur permettent d'imaginer comment ils se sentiraient et comment ils penseraient à la place des témoins. Et à partir de ces positions, les élèves développent leur opinion personnelle.

Lorsqu'on demande aux élèves comment passer de ces petites histoires à une histoire collective telle qu'enseignée à l'école, les réponses montrent une épistémologie spontanée relative au processus de mise en récit et au rapport à la vérité. Quand ils rapportent les récits de *L'Histoire c'est moi*, les élèves sont en quête d'un référent consensuel et leur pensée est majoritairement teintée de «réalisme». Mais lorsqu'on les questionne plus

spécifiquement sur la nature des témoignages oraux, ils manifestent une réceptivité à la diversité des expériences individuelles et aux contradictions qui en résultent. La plupart des élèves s'interrogent sur la manière de rassembler tous ces récits de telle sorte à donner existence et cohérence à un discours sur le passé. S'ils ne trouvent pas nécessairement le mode d'expression pour traduire cette épistémologie spontanée, leurs propos témoignent d'une prise de distance avec les discours auxquels ils sont confrontés. La compréhension que les élèves ont des témoignages oraux se situe dans le « mixte » modélisé par Lautier (2001). Les témoignages oraux contribuent à faire évoluer les connaissances et la compréhension des élèves face à un certain nombre de concepts et d'objets historiques, par exemple le concept de vérité historique et l'objet « Seconde Guerre mondiale en Suisse ». Ils saisissent aussi, à leur échelle, la nature interprétative des discours mémoriels et historiques.

Néanmoins, la mise à distance des discours mémoriels est constamment rattrapée par la priorité que les élèves accordent aux informations factuelles sur le passé. Grâce aux témoins, les élèves « savent que... ». Aussi, la reconnaissance de la pluralité des points de vue et de l'absence d'un discours univoque ne débouche-t-elle pas nécessairement sur une appréhension critique des récits rapportés par les témoins. L'exposition contribue bien plus à dégager les dimensions d'une histoire partagée et corrélative d'un discours historique consensuel. Les élèves tendent à soumettre l'histoire aux aspirations identitaires et au primat de l'expérience vécue qui caractérisent la mémoire. Dans un mouvement contraire à celui de *L'Histoire c'est moi* – celle-ci accentue la singularité de chaque expérience individuelle d'un phénomène collectif –, les élèves sont plus attentifs aux régularités qu'aux spécificités. Comme pour le

témoin, la cohérence d'un discours général prend le dessus sur le principe d'un contrat de vérité avec les réalités passées.

L'attraction pour le contenu est présente également chez les enseignants. Lorsqu'ils parlent de l'exposition avec leurs élèves, pour introduire ou pour conclure le temps de la visite, ils insistent peu sur le fait qu'elle se rapporte à une question historique en débat au sein de la société. Les enjeux et les valeurs qui traversent les discours mémoriels et historiques de la Seconde Guerre mondiale tendent à disparaître dès lors qu'ils franchissent le seuil de l'école. Quatre enseignants travaillent la distinction et la complémentarité entre le récit historique et le témoignage oral. Ils soulignent les changements, au fil des décennies, des interprétations du passé de la Suisse. Mais la vivacité de la question au sein de la société, au moment même où elle est abordée en classe, reste marginale. L'enjeu prioritaire des enseignants est celui de la transmission de savoirs et de compétences à propos de l'objet historique. Pour les uns, ce discours est celui du consensus. Ils ne font pas de place au débat public et écartent ce qui divise. Les autres s'interrogent, avec leurs élèves, sur la complexité d'une approche univoque du passé. Ils tentent de faire interagir les points de vue concurrentiels de différents acteurs (témoins et historiens) et de dégager les dimensions d'une histoire partagée. Ces questions sont traitées comme le serait tout sujet étudié en classe d'histoire. Elles ne sont pas explicitement mises en lien avec un débat de société contemporain. Au-delà de la parenthèse que constitue la visite de l'exposition, l'école reste alors un espace fermé sur lui-même. Le développement de l'aptitude des élèves à penser historiquement les réalités tant passées que présentes se heurte à la transmission de savoirs à propos du passé. Ce bagage factuel apparaît comme un préalable nécessaire pour envisager des questions relevant de la fabrique de l'histoire.

Des élèves aux positionnements différenciés

Même lorsque les dispositifs mis en œuvre par les enseignants inscrivent l'exposition dans un travail de distinction entre la mémoire et l'histoire, *L'Histoire c'est moi* ne rend pas nécessairement les élèves familiers avec le raisonnement historique. L'analyse des entretiens avec les élèves a permis de mettre en évidence trois types de positionnements à l'égard des témoignages, positionnements que j'ai qualifiés de la manière suivante (tout en sachant que la réalité n'est jamais aussi tranchée) :

- le premier type est celui de l'élève « croyant », type qui regroupe le plus grand nombre d'élèves. L'élève « croyant » est celui dont le rapport aux discours sur le passé est le moins distancié. Il place toute sa confiance dans l'existence d'une vérité historique. À ses yeux, l'histoire et la mémoire contribuent de manière non différenciée à connaître le passé pour ce qu'il fut ;
- le deuxième type est celui de l'élève « rationaliste ». Pour lui, les récits mémoriels et historiques sont des discours sur le passé qui ne donnent pas un accès direct à la vérité. L'élève « rationaliste » est celui dont le rapport aux discours sur le passé est le plus distancié ;
- le troisième type est celui de l'élève « scientiste », parce qu'il considère l'histoire comme une science objective qui sait et qui dit tout du passé. En revanche, l'élève « scientiste » n'accorde aucun crédit à la parole des témoins.

Si la taille de l'échantillon rend délicat l'établissement de corrélations, quelques tendances peuvent néanmoins être dégagées. Quatre des cinq élèves définis comme étant *rationalistes* proviennent de deux classes qui ont plus spécifiquement travaillé cette distinction. Mais trois élèves *croyants* et deux *scientistes* sont issus du même type de classe.

Si tous les élèves ayant travaillé plus spécifiquement la distinction entre la mémoire et l'histoire avaient été classés parmi les *rationalistes*, une correspondance entre les dispositifs mis en œuvre et le développement de la pensée historique des élèves aurait pu être proposée. Cela n'a pas été le cas. Relevons toutefois que parmi les neuf classes observées, cinq enseignants ne travaillent pas spécifiquement la distinction entre la mémoire et l'histoire. À l'issue de la visite, ils engagent une discussion à propos de l'exposition et des informations qu'elle fournit sur la Seconde Guerre mondiale. Or, ce sont aussi ces classes qui comptent le plus grand nombre d'élèves *croyants*, dont le rapport à l'égard des discours mémoriels et historiques est le moins distancié.

Seuls les cinq élèves classés *rationalistes* manifestent explicitement un positionnement critique à l'égard des récits des témoins et des discours historiens. Ils sont sensibles à la pluralité des points de vue tant de la mémoire que de l'histoire. Ils s'interrogent sur l'objectivité des informations et sur la manière d'en vérifier la fiabilité. Leurs propos expriment un recours à des opérations d'historicisation. Ils font par exemple référence à la critique des sources, à la comparaison et à la hiérarchisation d'informations variées, aux différents contextes d'énonciation des discours et à l'articulation entre le caractère individuel de l'expérience vécue et la forme collective du récit historique.

Les autres élèves, même s'ils sont sensibles à la pluralité des points de vue, pensent qu'il est possible de connaître le passé pour ce qu'il fut. Les *croyants* et les *scientistes* ne saisissent pas que les faits rapportés par les témoins et les historiens sont de nature différente, qu'ils sont le résultat de recompositions, encore moins que ces recompositions pourraient être différentes. C'est avec cette même idée d'objectivité et de neutralité que les *croyants*

conçoivent les témoignages oraux. S'ils sont réceptifs à la diversité des récits et des expériences, ils n'en considèrent pas moins les témoignages comme autant de certitudes à propos du passé de la Suisse durant la guerre. Aussi, l'empathie à l'égard des témoins suggère-t-elle un rapport d'identification et non de distanciation. De même, la conception «réaliste» des discours sur le passé se pose comme obstacle à la mise à distance critique des affirmations mémorielles : les mots sont les choses. Dans le cas des élèves *scientistes*, la parole des témoins est certes mise en doute, parce qu'ils considèrent ces souvenirs comme marginaux et peu fiables. Cette distance critique s'accompagne toutefois d'une conception quasi positiviste de l'histoire. S'ils n'accordent pas de crédit aux témoins, c'est parce que le discours historien est, à leurs yeux, amplement suffisant pour connaître tout le passé.

Si, à l'exception des *rationalistes*, on ne peut pas qualifier d'«historienne» la conception que les élèves ont de l'histoire, l'exposition agit néanmoins sur la manière dont ils se représentent la discipline, c'est-à-dire habituellement autour de grands personnages et d'affirmation de vérité dans un grand récit linéaire. Avec *L'Histoire c'est moi*, ils sont face à une autre forme d'évocation du passé : la parole des témoins. Ils saisissent alors la dimension humaine d'une histoire vécue par des gens ordinaires. L'histoire devient un environnement au sein duquel des individus ont fait des choix qui se sont – ou pas – repercutés sur le présent. Les élèves perçoivent que les événements d'autrefois ont été des enjeux de lutte et que les protagonistes en ignoraient l'issue. Les témoignages ont cette potentialité didactique de mettre en lumière le «présent historique» (Ricœur, 1991). Ils montrent que le passé avait d'autres issues possibles et qu'en découle le caractère non inéluctable du présent. Cela contribue non

seulement à intéresser les élèves à la Seconde Guerre mondiale en Suisse, mais aussi à développer leur conscience historique.

L'expression d'une conscience historique

C'est à l'expression de la conscience historique des élèves que le témoignage oral apporte une contribution majeure. Tous les types d'élèves, *croyants*, *rationalistes* ou *scientistes*, établissent le rapport intergénérationnel qui les lie aux témoins de *L'Histoire c'est moi*. Le sentiment d'empathie que génèrent les témoins humanise un passé qui devient d'autant plus proche et abordable. Ce rapport de proximité permet la mise en relation entre le passé et le présent, la plupart des élèves s'incluant explicitement dans cette histoire. Ils retirent de l'exposition l'impression d'une confrontation avec leur propre passé. S'affirmer leur sensibilité à une forme de transmission intergénérationnelle et un sentiment d'appartenance à une communauté de destin. S'exprime aussi la reconnaissance de la dimension temporelle des réalités humaines. Prenant conscience de la prégnance du passé dans le présent, notamment parce que des acteurs de la Seconde Guerre mondiale sont encore vivants, les élèves conçoivent que ce passé n'est pas révolu. D'autre part, ils perçoivent aussi le passé comme le fondement de leur présent et, de ce fait, comme une clé de lecture du monde contemporain.

En effet, parlant des témoignages entendus dans l'exposition, la plupart des élèves expriment une conscience de l'historicité du présent, de leur propre rôle d'acteurs de l'histoire. Ils relient le rôle marginal joué par les témoins de *L'Histoire c'est moi* à leur propre implication par rapport à des événements peut-être majeurs dans le cours de l'histoire. Ils placent le présent dans une histoire en

train de se faire et dont ils sont les acteurs, au même titre que les témoins de *L'Histoire c'est moi* l'étaient lors de la Seconde Guerre mondiale. Le passé éclaire le présent dans la mesure où il permet aux élèves de réfléchir aux conséquences de leurs actions et de s'y référer pour comprendre autrement le rapport entre l'individu et le devenir collectif, entre le vécu personnel et l'événement historique. Nombre d'élèves sont attentifs à la fois à l'impuissance des acteurs du passé, qui n'ont le plus souvent pas d'emprise sur le cours de l'histoire, mais qui néanmoins y participent, et à la marge de manœuvre dont chacun dispose toutefois pour agir en fonction de ses convictions, de ses responsabilités et de ce qu'il souhaite défendre. C'est ce qu'illustrent les propos d'élèves au sujet de la désobéissance de quelques gardes-frontières aux directives de refoulement des Juifs ou au sujet d'Allemands se démarquant de l'idéologie nazie.

La plupart des élèves s'écartent de la conception d'une histoire qui serait entièrement déterminée par les sphères du pouvoir et passivement subie par les gens ordinaires. Ils comprennent que les événements ont des incidences à diverses échelles de la société. Ils n'expriment pas pour autant le caractère aléatoire du déroulement historique. L'explication causale est soumise à une rationalité téléologique. Les élèves ont certes conscience de l'espace d'initiative et du champ d'expérience au sein desquels se meuvent les acteurs, autrefois comme aujourd'hui. Mais ils font peu référence au présent du passé, à l'incertitude à laquelle étaient confrontés les acteurs de la Seconde Guerre mondiale face aux diverses possibilités d'avenir. Quelques élèves relèvent que le présent pourrait être différent si les acteurs du passé avaient fait d'autres choix. Mais le cours de l'histoire reste néanmoins considéré comme quelque chose d'inéluctable. Les

élèves ne retiennent que les récits qui confirment ce point de vue. S'ils envisagent de devenir eux-mêmes témoins de leur époque, ils ne remettent jamais en question la réalité présente et ne l'imaginent pas différente.

Du contenu transmis au lien social

Les témoignages de *L'Histoire c'est moi* sont de nature hétérogène par la variété des expériences individuelles qui sont racontées. Toutefois, la mémoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse n'est pas non plus atomisée en autant de souvenirs subjectifs qu'il y a de témoins. Les témoignages présentés dans l'exposition révèlent une certaine homogénéité dans la manière dont les témoins se positionnent face à la période de la guerre. Confrontés au même phénomène, celui de la remise en question du rôle joué par la Suisse durant le conflit, ils deviennent les vecteurs d'une mémoire collective qu'ils partagent au sein d'une même génération. Ils partagent le vécu d'événements qu'ils ont tous connus (Bloch, 1921). Malgré les réponses différentes qu'ils apportent, les témoins abordent ce passé avec un sentiment partagé, un langage commun qui est le langage qui a marqué leur époque. À travers la visite de l'exposition, les élèves réceptionnent cette mémoire collective véhiculée par les témoins. Ils deviennent à leur tour les porteurs – conscients ou inconscients – de cette mémoire.

Dans ce mouvement, les propos des élèves convergent vers une vision commune de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. À l'appui des récits individuels différents qu'ils ont entendus dans l'exposition (les classes et les groupes d'élèves d'une même classe et d'une classe à l'autre n'ont pas vu les mêmes films), les élèves véhiculent des représentations similaires autour de trois thématiques récurrentes: la capacité de défense et d'armement, la remise

en question de la neutralité, les conséquences de la guerre sur la vie quotidienne de la population suisse. En donnant sens à un ensemble pluriel qui mêle souvenirs individuels et mémoire collective, les élèves reproduisent les mécanismes mémoriels plutôt qu'ils ne les interrogent. Au final, l'exposition contribue surtout à dégager les dimensions d'une histoire partagée et corrélatrice d'un discours consensuel. Lorsqu'ils racontent leurs souvenirs de l'exposition, les élèves se sentent solidaires des témoins. Ils expriment un sentiment d'appartenance à une même communauté de destin.

Le lien intergénérationnel se tisse ici à partir des histoires racontées dans l'exposition qui véhiculent un nombre important de connaissances factuelles, pour certaines mythiques. Les élèves se forment ainsi une culture commune à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Se pose alors la question des contenus enseignés et de leur participation à la construction identitaire des individus.

L'école est bien plus qu'un lieu de transmission supplémentaire aux côtés des multiples autres réseaux médiatiques (expositions, films, romans, etc.). Elle est le véhicule principal d'une vision du passé – résultat d'un certain accord entre les différents membres d'une société – qui raconte les histoires dont cette société a besoin en fonction du présent et de l'avenir qu'elle envisage. Aussi, semble-t-il important de débattre du choix des contenus historiques avec lesquels une communauté politique, par l'intermédiaire de l'école, décide de former les futurs citoyens.

Le cas des controverses à propos du passé de la Suisse – de l'espace public au monde scolaire – invite à la vigilance face aux énonciations définitives à propos du passé. Cela implique notamment de ne pas évacuer la longue durée dans laquelle tout événement historique s'inscrit – notamment les débats

controversés sur la Seconde Guerre mondiale en Suisse (Fink et Heimberg, 2004). Les recherches vont se poursuivre selon de nouveaux questionnements. Si nous savons aujourd'hui que ce n'est pas la neutralité et l'armée qui ont, à elles seules, épargné au pays la guerre, si nous pouvons critiquer la politique économique et d'asile, d'autres facteurs seront, dans l'avenir, éclairés par les historiens. Les connaissances actuelles sur le passé ne sont pas figées. Nous pouvons néanmoins nous positionner à l'égard de ce passé en fonction de la société que nous souhaitons construire (Kreis, 2004).

C'est en cela que réside à mon sens l'intérêt de traiter d'une question historique en débat dans l'espace scolaire. Face au présent perpétuel de la recherche historique, l'histoire scolaire est appelée à renouveler continuellement les connaissances et la compréhension qu'elle transmet. Elle peut le faire en éclairant les questionnements auxquels répond l'histoire et qui sont le reflet des valeurs propres à une collectivité. Par exemple, dans la perspective de l'enseignement de l'histoire, connaître le nombre exact des Juifs refoulés aux frontières suisses n'est pas central. D'autant plus que le chiffre exact de ceux qui l'ont été et de ceux qui, informés de la fermeture des frontières, ont renoncé à tenter leur chance, ne sera jamais connu. En revanche, la question du refoulement des Juifs concerne des valeurs dont l'école peut être le véhicule. Elle indique que ces refoulements ont eu lieu et que, d'un point de vue éthique, leur nombre – quel qu'il soit – est trop élevé. Elle montre que, même dans les années les plus tragiques de l'histoire humaine, des individus ont su perpétuer des valeurs humanistes. Le travail de mémoire et d'histoire contribue à éclairer cette dialectique entre le tragique et l'éthique. Enseigner cela à l'école exige que l'on se mette d'accord sur un certain nombre de valeurs à transmettre aux générations

qui construiront le monde à venir. Ces valeurs se transmettent pour une large part à travers les histoires qu'une société se raconte. Une des fonctions sociales à laquelle l'école peut répondre est de proposer, parmi la multitude d'histoires coexistantes, celles qui, malgré les valeurs conflictuelles qui traversent toute société, donnent sens à un devenir commun.

Histoire, mémoire, identité

La fonction éducative de l'enseignement de l'histoire, telle que conçue dans les curriculums occidentaux, est double. D'une part, elle est le vecteur d'une culture commune à laquelle les élèves sont censés adhérer. D'autre part, elle est un moyen d'outiller les élèves au mieux de leurs potentialités intellectuelles. Cette double fonction de reproduction culturelle et d'enrichissement intellectuel des individus n'est pas sans contradictions. Nous avons vu qu'elle se traduit par une tension entre, d'une part, des valeurs d'adhésion à une communauté politique et, d'autre part, des outils de distanciation à l'égard de cette communauté (Audigier, 1997).

L'enseignement d'une question historique controversée accentue cette tension. Mon étude montre que les enseignants et les élèves sont pris dans ce double mouvement d'adhésion et de distanciation. D'adhésion, d'abord, parce que *L'Histoire c'est moi* révèle la mémoire collective d'une communauté politique à laquelle ils s'identifient. De distanciation, parce que les enseignants et les élèves ont conscience du recul que requièrent leurs « métiers » respectifs à l'égard de récits concurrentiels à propos du passé. Lorsque cette tension entre adhésion et distanciation s'estompe, c'est généralement au bénéfice de la première. Les valeurs d'adhésion à un discours consensuel sont nettement plus affirmées que ne le sont les questionnements, les

doutes, les incertitudes et les points de vue nuancés.

Aussi n'existe-t-il pas *une* vraie histoire et *une* seule manière de la transmettre. L'histoire est une manière de connaître le passé, une manière de le raconter aussi, et de participer à la compréhension des liens qui unissent les individus aux événements du passé (Wineburg, 2001). Ce constat traduit l'intérêt majeur de *L'Histoire c'est moi* et de son usage scolaire. Les témoignages oraux permettent de mieux saisir la fonction de la Seconde Guerre mondiale dans la mémoire collective et dans la construction identitaire tant des acteurs du passé que des élèves qui réceptionnent leurs récits. La mémoire collective n'est pas une vieille malle où seraient conservés des éléments épars du passé. Elle relève d'un dynamisme qui organise les expériences passées de manière à donner une signification au présent et envisager un avenir souhaitable. La familiarisation des élèves avec les mécanismes de la mémoire collective et les fonctions sociales des histoires qu'une société se raconte est essentielle si on les souhaite à la fois conscients et critiques à l'égard de leurs appartenances identitaires.

Écrire de l'histoire, raconter de l'histoire, n'est ni un « art de l'imagination » (Hobsbawm, 1994, p. 59), ni un acte d'autorité. L'histoire est un agencement de traces d'événements passés pour donner sens au présent et à l'avenir. Les mémoires individuelles et collectives participent à la construction de ce sens. L'étude de l'utilisation de *L'Histoire c'est moi* dans un travail scolaire montre qu'à l'appui des témoignages oraux, les élèves se représentent d'une manière beaucoup plus forte et plus imagée l'époque de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Ils se sentent d'autant plus concernés par ces pages de l'histoire. ♦

Références bibliographiques citées

Hannah ARENDT, *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, Paris: Gallimard 2006 [1961, 1968].

François AUDIGIER, « Histoire, géographie et éducation civique à l'école: identité collective et pluralisme », Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille: 3-5 octobre, actes édités sur CD-ROM par l'IUFM d'Aix-Marseille, 1997.

Marc BLOCH, « Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre », *Revue de synthèse historique*, t. 33, N° 97-99, 1921, pp. 13-35.

Nadine FINK, *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois. Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse*, thèse de doctorat, Genève, Université de Genève, 2008.

Nadine FINK, Charles HEIMBERG, *Histoire et mémoire: la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*, dossier pédagogique accompagnant l'exposition du Musée national suisse – Château de Prangins (5 novembre 2004-30 janvier 2005). Prangins: Musée national, 2004.

Nadine FINK, Charles HEIMBERG, « Transmettre la critique de la mémoire », in Carola HÄHNEL-MESNARD *et al.*, (éd.), *Culture et mémoire. Représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels, les arts du visuel, la littérature et le théâtre*, Palaiseau: Éditions de l'École polytechnique, 2008, pp. 65-73.

Mostafa HASSANI IDRISSE, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, Paris: L'Harmattan, 2005.

Charles HEIMBERG, *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 2002.

Charles HEIMBERG, « Commission d'experts et « Histoire vécue »: une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins », *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, Bruxelles: Fondations Auschwitz, N° 90, janvier-mars 2006.

Eric J. HOBSBAWM, « L'historien entre la quête d'universalité et la quête d'identité », *Diogène*, N° 168, 1994, pp. 52-66.

Reinhart KOSELLECK, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris: EHESS 1990 [1979].

Georg KREIS, « Das verpasste Rendez-vous mit der Weltgeschichte », t. III. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 3/2004, pp. 314-330.

Nicole LAUTIER, « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, N° 53, 2001, pp. 61-68.

Robert MARTINEAU, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris/Montréal: L'Harmattan, 1999.

Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris: Seuil, 1996.

Paul RICCEUR, *Temps et récit*, t. 1: *L'intrigue et le récit historique*; t. 2: *La configuration dans le récit de fiction*; t. 3: *Le temps raconté*, Paris: Seuil, 1991 [1983-1985].

Sam WINEBURG, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Il motore nascosto dell'economia. Il lavoro delle donne ticinesi tra Ottocento e Novecento

Angelo Airoidi, Pasquale Genasci (Alta Scuola Pedagogica, Locarno),
Francesca Lo Iudice, Lisa Fornara (Scuola media, canton du Tessin)

Le moteur caché de l'économie. Le travail des femmes tessinoises entre les XIX^e et XX^e siècles. Résumé

« On ne peut pas connaître en profondeur une société sans tenir aussi compte du rôle de la femme et des enfants, ou sans examiner les éléments affectifs qui la caractérisent. D'habitude les historiens ne s'occupent au contraire que des hommes; les mères, les femmes, les filles et les sœurs sont presque toujours oubliées. L'importance qu'elles ont eue pour la vie économique de nos vallées devrait pourtant convaincre même les misogynes les plus acharnés à en reconsidérer la position dans l'histoire. »

Cette citation, déjà ancienne, de l'historien Giorgio Gheda est le point de départ d'un travail réalisé dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'histoire du secondaire au Tessin. Deux enseignantes, Francesca Lo Iudice et Lisa Fornara, ont ainsi introduit les travaux des étudiants par la présentation de documents qui ont ensuite été examinés et remodelés pour permettre une activité en classe. Ces documents concernent d'une part l'éducation et l'instruction des femmes au Tessin, d'autre part leur accès aux droits po-

litiques. Enfin, l'étude d'un troisième document, iconographique, un ex-voto du début du XX^e siècle sur le thème de l'insécurité subie par les femmes au travail, est également proposée.

Introduzione, da Angelo Airoidi, Pasquale Genasci

« Non si può conoscere a fondo una società senza tener conto anche del ruolo della donna e dei bambini o senza esaminare gli elementi affettivi che la compongono. Di solito gli storici si occupano invece esclusivamente degli uomini; le madri, le mogli, le figlie e le sorelle sono quasi sempre dimenticate. L'importanza che queste ultime hanno avuto nella vita economica delle nostre valli dovrebbe convincere anche i più accaniti misogini a reconsiderarne la posizione nella storia. »¹

Uno dei più importanti storici ticinesi, evidenziava quasi quarant'anni fa il ruolo fondamentale delle donne nelle società agricole

1. Giorgio Gheda, « Considerazioni per una storia globale delle popolazioni valligiane », *Pro Valle Maggia*, 1975, p. 61.

alpine, soprattutto in quelle di emigrazione che le costringevano ad accollarsi tutta una serie di mansioni. La loro vita era estremamente dura, peggiore spesso di quella delle bestie, come lo rilevava *La Democrazia* che scriveva: «Ci occorre più volte d'ascoltar giovini e non giovini avvocati [...], dissertare con entusiasmo, commentando, anche per noi, qualche legge punitrice de' cattivi trattamenti delle bestie; e intanto si mira con apatia la donna delle nostre campagne, non che in zoccoli, ma a gambe e a piedi nudi, degradata a portar pesi come bestia da soma, e soccombente per occupazioni superiori alla di lei forza, rovinata perciò di buon ora nella sua salute e resa inabile a governar la famiglia e la tenera prole con le cure le più indispensabili.»²

La donna non sostituiva solo l'uomo assente perché emigrante ma «esercitava un ruolo economico paragonabile a quello dell'uomo a tutti gli effetti»³, come rilevava ad esempio uno studioso che ha analizzato con particolare attenzione la divisione del lavoro in valle Verzasca tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento.

In questi ultimi decenni, la storia delle donne ha trovato sempre più spazio nell'ambito della ricerca. Ciò è stato possibile grazie ad alcuni fattori come l'accesso delle donne alla formazione superiore, l'apporto, di nuove correnti storiografiche (si pensi alla storia delle mentalità) e, sul piano politico, i nuovi movimenti sociali e femministi che hanno evidenziato l'esclusione delle donne dalla storia ufficiale.

Questo filone trova oggi nuovi e interessanti sviluppi: ne è testimonianza il recente convegno di Mendrisio, *I lavori delle donne nelle montagne europee*, in cui una schiera

di studiosi ha esposto i risultati di ricerche pazienti e innovative. Concentrando l'attenzione sull'arco alpino ne è uscito un quadro variegato dal quale risulta che le donne sono attive in molti ambiti: non solo mogli e madri quindi, ma contadine, operaie, *manager* degli affari di famiglia, insegnanti, scrittrici, ecc. Una ricerca storica ancora giovane, prevalentemente fatta da donne in quanto «ci sono donne che vogliono che la storiografia femminile rimanga esclusivamente femminile; altre, invece, che considerano la storia delle donne come un elemento, della storia generale e quindi inserito in un contesto aperto a tutti, indistintamente»⁴. Rileggere la storia degli uomini, per ridefinire una «nuova storia universale», in cui gli esclusi (tra cui le donne) ritrovino il loro giusto spazio: in quest'ottica vanno interrogate le fonti in modo diverso, sia quelle direttamente prodotte da donne, sia quelle indirette sulle donne.

Se sul piano della ricerca questo, approccio sta dunque producendo fondamentali e interessanti frutti, in ambito scolastico, questa storia stenta invece a trovare spazio nelle programmazioni didattiche. Basta dare un'occhiata, anche sommaria, ai manuali per accorgersi che lo spazio dedicato alla storia delle donne è limitato a qualche tema: la «question femminile» si riduce spesso alla rivendicazione dei diritti politici, oppure al ruolo assunto durante le guerre mondiali, o ancora al femminismo nel solco della contestazione degli anni Sessanta e Settanta.

Nell'ambito del corso di didattica per la formazione dei nuovi docenti di storia della Scuola media presso l'Alta Scuola Pedagogica di Locarno (anno accademico 2007-2008), è stato organizzato un laboratorio didattico sull'utilizzo della documentazione

2. *La Democrazia*, 17 aprile 1856.

3. Paolo Binda, «La divisione del lavoro tra uomo e donna nella società tradizionale verzaschese», *Folklore svizzero*, N° 3-4, 1983.

4. Fabia Bottani, «Quell'indispensabile «tocco femminile», intervista a Nelly Valsangiacomo, *Area*, 26 settembre 2008.

locale. In particolare è stato scelto il tema del lavoro femminile in Ticino tra Ottocento e Novecento.

È così nata una collaborazione con la Facoltà di lettere dell'Università di Losanna e con l'Associazione Archivi Riuniti delle Donne Ticino di Melano, che hanno curato una ristampa del volume *Donne Ticinesi. Rievocazioni*, pubblicato nel 1928 in occasione della prima Esposizione svizzera sul lavoro femminile (*Saffa – Schweizerische Ausstellung für Frauenarbeit*) che ebbe luogo a Berna nell'estate di quell'anno.

Per l'introduzione al laboratorio, ci siamo avvalsi della preziosa collaborazione della professoressa Nelly Valsangiacomo, che ha tenuto una lezione dal titolo «La memoria restituita. Nascita e sviluppo della storia delle donne e di genere», e di due insegnanti di Scuola media, Lisa Fornara e Francesca Lo Iudice (ex-studentesse dell'ASP), che hanno presentato ai futuri insegnanti dei possibili percorsi didattici partendo da documenti legati alle loro ricerche.

In riferimento a quanto previsto dal Piano di formazione⁵ disciplinare per la terza e la quarta media, gli insegnanti in formazione sono partiti dal testo *Donne Ticinesi. Rievocazioni* per realizzare delle proposte d'attività didattica. I formatori hanno raccolto altri materiali integrativi (sia scritti, sia iconografici) su cui lavorare. Ogni gruppo ha preparato un percorso di attività da svolgere che qui presentiamo.

Questo progetto si propone di offrire ai docenti di Scuola media dei sussidi didattici ricavati da fonti locali per affrontare temi di storia economica e sociale di carattere generale: la modernizzazione di una società rurale tradizionale non ha interessato soltanto il Cantone Ticino!

5. Piano di formazione della Scuola media, 2004.

L'insegnamento della storia di genere agli adolescenti, da Francesca Lo Iudice e Lisa Fomara

Premessa

I documenti e le attività qui proposti intendono offrire alcuni possibili suggerimenti per un tema che risulta poco presente nell'insegnamento della storia nella Scuola media: le donne nella storia.

Riteniamo fondamentale introdurre delle tematiche di genere per offrire un quadro disciplinare più ampio e completo; siamo infatti convinte che non possa avere senso lo studio della storia legato solo al genere ma debba essere contestualizzato in rapporto con la storia generale. Appare oggi sempre più evidente la necessità di sensibilizzare le nuove generazioni all'uguaglianza e al rispetto dell'altro. È indubbio che la scuola possa e debba svolgere, in questo senso, un'opera preziosa e fondamentale perseguendo l'idea di una formazione che riesca a trasmettere gli ideali democratici della società. Infatti, il Piano di formazione della scuola media recita: «[la scuola] promuove il principio di parità tra uomo e donna, si propone di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi»⁶.

Inoltre, nel 1993, la CDPE⁷ emana le raccomandazioni per la parità tra uomo e donna, comprendenti il seguente punto: «A tutti i livelli dell'insegnamento e dell'amministrazione scolastica devono essere prese delle misure per equilibrare il rapporto tra i sessi [...]»⁸.

6. *Ibid.*, p. 7.

7. La Conferenza svizzera dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione.

8. Commissione federale per le questioni femminili, *Molte realizzazioni, pochi cambiamenti? La situazione della donna in Svizzera*, Berna, 1995.

Una disciplina giovane

Le lezioni di storia privilegiano argomenti legati alla politica, all'economia, alla religione e solo in parte alla cultura; tutti ambiti in cui le donne, almeno sino al volgere del XIX secolo, sono poco rappresentate: le donne, dov'erano, cosa facevano? A questo possiamo aggiungere che «i sussidi didattici raffigurano essenzialmente il mondo e le esperienze di vita degli uomini, mentre le prestazioni sociali e culturali delle donne non godono di sufficiente attenzione»⁹.

L'insegnante che, mosso da ideali paritari, desidera affrontare temi di genere durante le sue lezioni di storia, deve inevitabilmente scontrarsi con la scarsità di fonti e di studi sistematici. Questa situazione è dovuta al ritardo con cui nasce la storia delle donne, che appare come disciplina alla fine del XIX secolo, ma non ha la forza di affermarsi perché aversata dalla scuola positivista. Solo nel corso del Novecento, grazie all'École des Annales, che pone le basi della storia sociale, e sulla spinta dei movimenti femministi degli anni Settanta, la storia delle donne acquista dignità e si afferma in ambito universitario.

Sono lodevoli i tentativi di alcuni libri di testo più recenti che introducono elementi ipertestuali legati alla storia di genere, ma finché resteranno delle appendici, significa che la storia delle donne rimarrà estranea alla storia generale; e questo ci pare sbagliato. È quindi necessario ripensare alle modalità di insegnamento della storia istituzionale per dare dignità e valore anche alle donne e offrire alle studentesse dei modelli di identificazione. D'altronde, come sottolinea Brigitte Studer, «anche se l'inserimento di figure femminili è auspicabile nell'insegnamento della storia, con ciò tuttavia si rimedia solo in parte alla sottorappresentanza quantitativa

9. www.frauenkommission.ch/pdf/i_4_1_bildung.pdf, consultato in luglio 2009.

delle donne; anzi la si evidenzia maggiormente. Sebbene le storiche e gli storici ne rintraccino un numero sempre crescente, restano sempre donne eccezionali che, a paragone dei protagonisti maschili, continueranno ad essere una minoranza. Per poter dare concretezza ad una volontà reale di emancipazione, nel senso di trasmettere a ragazze e a ragazzi la stessa consapevolezza del proprio valore, è importante lavorare anche sulle cause della limitata presenza di donne famose.»¹⁰

Struttura del lavoro

Il lavoro qui proposto vuole offrire degli spunti didattici per i docenti di storia delle scuole medie e medio-superiori, senza elargire schede o unità didattiche preconfezionate, ma mirando a stimolare l'inventiva e gli interessi dei singoli insegnanti.

Entrambe le tematiche possono essere considerate interdisciplinari; si collegano infatti con il programma di italiano e di geografia e potrebbero anche essere utilizzate in un laboratorio di storia o nell'ambito delle attività di educazione alla cittadinanza.

A. L'istruzione femminile in Ticino tra il XIX e il XX secolo

Il tema qui proposto verte sulla scolarizzazione femminile nel Ticino di fine Ottocento e inizio Novecento. L'attività della maestra Luigia Carloni-Gropi¹¹ risulta particolarmente adatta per affrontare questa tematica: non solo perché esistono documenti d'archivio, testimoni della sua esistenza e del suo

10. Brigitte Studer, «Ricerca storica al femminile come arricchimento della storia e dell'insegnamento», in Yvonne Presenti (a cura di), *Femminile plurale*, Lugano: Fondazione Pellegrini-Canevascini, 1992.

11. Luigia Carloni-Gropi nasce a Rovio nel 1872 e vi muore nel 1947. Insegna alle scuole elementari del suo paese, inizialmente in classi femminili; la sua produzione letteraria è quasi interamente dedicata ai bambini.

lavoro, ma anche per gli emblematici racconti sulle condizioni di vita dei villaggi ticinesi. I documenti raccolti provengono dall'archivio comunale di Rovio o sono estratti dai libri e dagli articoli scritti dalla Carloni-Groppi.

Il materiale presentato ha il vantaggio di poter essere sfruttato in altre materie, come per esempio per l'insegnamento della geografia e dell'italiano.

Questa tematica non è strettamente raccomandata dal Piano di formazione della scuola media, tuttavia può essere inserita nella trattazione della storia locale o durante vari momenti del programma di storia del secondo biennio: il nazionalismo, l'emigrazione e la nascita degli stati in quanto istituzioni possono essere affrontati partendo dalle considerazioni patriottiche della Carloni-Groppi, come pure dall'analisi di alcuni documenti iconografici. Gli scritti della maestra risultano anche adatti per introdurre argomenti legati alla rivoluzione industriale, in particolar modo in riferimento allo spopolamento delle campagne e alla fine di un mondo rurale, che l'autrice vorrebbe malinconicamente scongiurare.

Documento: condizioni di vita nelle scuole femminili ticinesi dell'Ottocento

«L'Assunta, la maestra novella, diciassettenne, aprì la scuola e vennero le allieve: delle fanciulle dai sei ai dodici anni, scalze, con gli zoccoli alti mezza spanna, un fazzoletto in testa, una vesticciuola a fiorami col breve corpetto e un grembiulone di tela stampata turchina con una ampia saccoccia, legato alla vita. Vennero, con le mani unghiate e callose per il lavoro delle raccolte autunnali, con la pelle bigia per vecchio sudiciume, con i piedi e le gambe abbronzate per il sole della scorsa estate. Vennero con gli occhi sbarati e pieni di meraviglia e di sfiducia, come persone cacciate lì per forza, ma con la

persuasions nell'anima di non rimanere a lungo, ché chi poteva obbligarle, così dicevano, a disertare le loro case, a rinunciare alla loro libertà sconfinata per chiudersi dentro una stanza durante parecchie ore?

» Fra quelle allieve c'ero anch'io (così narrava la mia mamma).

» L'Assunta c'insegnò, l'i, l'o, l'u; prima a leggere, poi a scrivere le vocali, le consonanti; un'ora al giorno era dedicata alla lettura. Le altre, per ripetere ad alta voce in coro le preghiere, e per lavorare. La maestra aveva portato nella scuola un pettine fatto di una lastra di legno irta di punte d'acciaio per scardassare la lana; c'insegnò a pettinarla, ad avvolgerla in batuffoli, a caricare la rocca, a filarla, poi a lavorare di maglia, d'ago, a rattoppare, a ricamare al rete e poi al tombolo. Si lavorava cantando le litanie o recitando il rosario; o chiacchierando e bisticciandoci fra noi ragazze ché eravamo poco socievoli, invidiose, maligne.

» L'aritmetica no; oh! quella era il suo debole; sapeva addizionare, sottrarre, ma la tavola pitagorica non l'aveva mai imparata per intero. La suppliva il Cappellano maestro che insegnava al piano di sopra, e che ci accoglieva due volte per settimana insieme coi ragazzi per addestrarci nel calcolo.

» In compenso la giovine docente gli aggiustava i camici lì sotto i nostri occhi, e così aveva occasione di darci una lezione pratica di rammendo e di rattoppo.

» Fra le compagne ve n'erano di quelle che portavano a scuola un fratellino da custodire mentre la mamma era fuori nei campi, e lo tenevano lì accanto a sé con qualche ninnolo in mano, oppure lo lasciavano arrancare attorno alla pareti, oggetto e causa di distrazioni e talvolta di sorprese più o meno gradite.»¹²

12. Francesca Lo Iudice, Franca Cleis (a cura di), *Luigia Carloni-Groppi (1872-1947). La Signora maestra narratrice*, Balerna: Edizioni Ulivo, 2007, p. 60.

Tipo di fonte: documenti storiografico

Obiettivo generale: individuare le condizioni di vita a scuola delle allieve nel Ticino di metà Ottocento.

Quali elementi importanti emergono sul monde femminile?

- Maestra molto giovane (17 anni);
- Abbigliamento, condition fisica: quali informazioni ci dà il modo di vestire delle allieve? Povere, sporche, scarsa igiene, lavorano (grembiule), mani callose, abbronzatura gambe, ecc.
- Approccio alla scuola femminile da parte della comunità: come vivono la scuola le ragazze? Cosa pensano? Qual è l'opinione della gente sull'istruzione femminile? E su quella maschile?
- Attribuzione di importanza della formazione in base al sesso: sono più importanti i lavori domestici dell'alfabetizzazione (un'ora di lettura e le altre per lavori femminili). Non li imparavano già a casa?
- Rapporti, relazioni tra le allieve, forse non c'è tempo per il gioco, quindi per la socializzazione, perché?
- I possibili motivi della loro gelosia e malignità, attualizzazione col presente (oggi i vestiti, la moda possono creare gelosie).
- Quale ruolo rivestono le bambine nelle famiglie?

B. L'ottenimento del suffragio femminile nel Cantone Ticino

In ambito disciplinare, è auspicata nel Piano di formazione della scuola media la trattazione dei diritti del cittadino e lo studio dell'estensione dei diritti popolari nella realtà svizzera¹³.

Essendo necessaria un'analisi storica del periodo e delle sue implicazioni sociali e politiche, il tema del suffragio femminile in

13. Vedi *Piano...*, op. cit., p. 58.

Ticino risulta particolarmente adatto: permette infatti di approfondire il funzionamento delle istituzioni elvetiche e di mostrare l'impatto di certe decisioni popolari sulla realtà socio-economica¹⁴.

Alla fine della scuola media, tra le conoscenze indicate nel Piano di formazione, si annoverano «le democrazie liberali e l'ampliamento della partecipazione popolare» oltre alla consapevolezza dell'«evoluzione della mentalità e dei ruoli sociali»¹⁵.

Il materiale qui presentato proviene da vari fondi conservati agli Archivi riuniti delle donne di Melano; si tratta di documenti ufficiali, di articoli di giornale, di volantini e di documenti scritti redatti dalle associazioni femminili impegnate a rivendicare il diritto di voto.

Il tema si collega con il programma di storia di terza media e potrebbe essere usato durante le lezioni di civica, per essere poi eventualmente ripreso o affrontato in quarta media, quando si tratta il femminismo, la contestazione giovanile o i diritti delle minoranze. Potrebbe inoltre essere proposto durante le lezioni di geografia, legandolo al tema dei diritti umani.

Abbiamo pensato che anche questo argomento potesse essere introdotto attraverso dei documenti storici, in maniera che gli studenti possano approcciarsi al mestiere di storico, sviluppando competenze e abilità proprie della disciplina.

Documento: interviste alle militanti ticinesi del suffragio femminile¹⁶

«Alice Moretti (1920)

Domanda: Dove nasce il suo desiderio di occuparsi delle donne?

14. *Ibid.*, p. 59.

15. *Ibid.*

16. Lisa Fornara, *Un esempio di associazionismo femminile nella Svizzera italiana: la Federazione ticinese delle Società femminili*, tesi di laurea, Università di Bologna, 2005.

Risposta: Le dirò che noi siamo tre sorelle e vivevamo con una mamma vedova e due zie, tutte zitelle. Per cui non contavamo niente. Mi sembra che già nella mia educazione, senza che le donne di casa mi avessero mai detto niente, trovavo giusto che anche alle donne fossero riconosciuti i diritti. D: Si ricorda la votazione femminile di protesta del 1957?

R: Sì, me la ricordo, vi partecipai. Elsa Franconi Poretti ci riunì e ci disse: «facciamo vedere che siamo capaci di votare», allora fu organizzato un ufficio elettorale alla palestra e le donne sono andate a votare. Elsa ci raccomandò di vestirci bene, di essere eleganti, perché la gente diceva che quelle che volevano il voto erano gente malmessa o le zitelle. Io mi ricordo che avevo messo un cappellino che non le dico... penso che ero proprio elegante. Mi ricordo che c'era già la televisione, mi avevano ripreso mentre buttavo questa piccola scheda... volevamo dimostrare che votare non era estraneo a noi. La cosa tremenda fu che nonostante l'esperimento riuscito gli uomini continuarono a negarci il diritto di voto.

Da noi quest'esperienza ebbe successo solo nella zona di Lugano; fuori la gente non si accorse o non diede importanza. Noi eravamo entusiaste di quest'esperienza.»

«Idea Canonica (1913-2008)

D: Da cosa nasce il suo interesse per le donne?

R: Nasce dall'educazione che ho ricevuto in famiglia. Mio padre era un'idealista e in casa parlavamo sempre di politica e dei diritti delle donne. In casa avevamo molti libri e io li lessi ancora bambina. Ho sempre creduto nel socialismo e ci credo tutt'ora. Ancora oggi quando parlo con

qualcuno mi dicono che sono un'illusista.»
«Maria Antonietta Terribilini (1925)

D: Dove nasce il suo interesse per la causa delle donne?

R: Nasce per fare qualcosa per le mie figlie, per essere un valido sostegno per le mie bambine. Quando morì mio marito, le mie bambine avevano una 11 mesi e l'altra 3 anni e io mi chiedevo come avrei potuto guidarle in questa società dove una donna sola non conta niente. E quindi mi sono sentita di lottare per i diritti delle donne.»

Tipo di fonte: documento orale (interviste a donne che hanno militato per il suffragio femminile).

Obiettivo generale: mostrare in che situazione versavano le donne prima del riconoscimento politico.

Quali quesiti porre?

- C'è qualcosa che accomuna queste tre interviste?
- Perché desideravano il diritto di voto?
- Cosa significava non avere il diritto di voto?
- C'è qualcuno che ancora oggi è escluso dal diritto di voto?

C. Un ex-voto sul lavoro femminile

Ex-voto del 1908, in Piero Bianconi, *Ex-voto del Ticino*, Locarno: Dadò, 1977.

Scheda di lavoro

Descrivi l'illustrazione del document. Chi sono le figure rappresentate? Cosa sta succedendo? Quale particolare momento viene raffigurato? ♦



Ex-voto de 1908, in Piero Bianoni, *Ex-voto del Ticino*, Locarno: Dadò, 1977.

Une magistrale note de synthèse sur la didactique de l'histoire¹

Sous les plumes expertes de Nicole Lautier et de Nicole Allieu-Mary, la *Revue française de pédagogie* vient de consacrer une importante note de synthèse à la didactique de l'histoire. Sans pouvoir citer aucune des 200 études convoquées, voici une synopsis de cette contribution majeure à la compréhension des tensions qui traversent l'histoire enseignée, occasion unique de faire un point sur les promesses de sa recherche au regard de ses pratiques réelles.

L'histoire, un enseignement de questions sensibles

Dédaignée sinon méprisée des historiens, nourrie des didactiques des sciences, la didactique de l'histoire s'est constituée autour d'un objet singulier qui dépasse la simple transmission de savoirs savants : celui d'« usages publics » ouvrant à des « pratiques sociales de référence » originales, écartelées entre histoires historique et scolaire, entre pos-

ture critique et savoirs sensibles. De telles imbrications créent des tensions, en particulier autour des enseignements dits du « fait religieux », du « patrimoine », des « socles d'appartenance » ou « communs », de la « mémoire », etc.

La didactique de l'histoire connaît néanmoins des « avancées notables » depuis une quinzaine d'années, au rang desquelles les deux auteurs signalent en priorité l'internationalisation des Journées d'études didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté – depuis 2004 – et la création – en 2001 – du *Cartable de Clio*, revue internationale rédigée en Suisse, deux contributions œuvrant à la diffusion de ses travaux.

Modes de pensée historiens et processus cognitifs

Forte du postulat que les ressorts de la pensée historique sont accessibles à tous, la didactique de l'histoire s'en remet à sa science de référence pour proposer des opérations cognitives à portée des élèves : essentiellement, le raisonnement sociologique et historique, un mode de compréhension du passé qui emprunte autant à celui qu'un profane applique

1. Nicole Lautier, Nicole Allieu-Mary, « La didactique de l'histoire. Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, N° 162, 2008, pp. 95-131. On peut aussi trouver ce compte rendu sur le site des *Cahiers pédagogiques*, www.cahiers-pedagogiques.com, en annexe à « Apprendre l'histoire », Paris : CRAP, N° spécial 471, mars 2009.

à son propre environnement qu'à celui que les historiens développent pour leurs propres explications savantes, organisant les événements en récit, en fonction du changement.

Aussi, pour penser en histoire, c'est-à-dire se distancier du sens commun, la didactique de l'histoire propose-t-elle des procédures de critique des sources, de raisonnement comparatif, de périodisation d'un temps historique distinct d'un temps subjectif, de maîtrise du degré de généralisation des concepts... tout en distinguant l'histoire de ses usages. Et afin de mesurer les acquisitions des élèves dans ce délicat travail de distanciation, elle mobilise les méthodologies classiques des sciences humaines et sociales : interrogation et observation, recueil de données, examen et description, mise en perspective des décalages entre notions communes et concepts historiques.

La réticence des enseignants à promouvoir de tels apprentissages autant que celle des manuels à les proposer explique pourquoi la présentation de frises et le repérage de faits datés passent pour suffire à la perception des durées, des continuités et des ruptures. Les inventions, les guerres et la Révolution constituent une somme de marqueurs temporels mobilisés au secondaire comme suffisamment significatifs pour expliquer le cours de l'histoire, perçus comme positifs – le feu, l'écriture, l'ordinateur, la Révolution... – ou négatifs – les conflits, la Révolution...

Les enquêtes montrent la diversité des représentations du déroulement de l'histoire. Plus téléologiques au lycée (l'histoire avance vers toujours plus de progrès) qu'au collège – en fonction d'une courbe gaussienne : « Les choses progressent, passent d'un extrême à l'autre, se répètent, ne changent pas » –, de telles représentations sont travaillées dans le cadre d'exercices de périodisation dont on ne sait pratiquement rien de leurs liens avec les questions d'examen. Ce qui est avéré, c'est

que les élèves se mobilisent lorsque les enseignants les orientent explicitement vers des opérations de pensée historiennes, telle la mise en série de faits à fin de comparaison.

L'idée naturelle que, l'histoire ne se répétant pas, tout travail d'analogie s'avère vain a longtemps rendu tabou, en histoire, tout travail conceptuel. Si ce travail est aujourd'hui mieux accepté, c'est sans doute grâce aux théories des représentations sociales, par les processus d'objectivation – rendant familier ce qui est abstrait – et d'ancrage – conférant valeurs et identités aux phénomènes. Ces théories ont facilité l'appropriation des notions complexes de la discipline par un travail sur leurs attributs et leurs fonctions. Un seul exemple, en associant spontanément « monarchie » aux caractéristiques de celle, emblématique, de Louis XIV, les élèves objectivent le concept à un niveau de référence attrayant, l'« absolutisme ». C'est alors qu'un travail pour une maîtrise conceptuelle s'impose. Il peut passer ailleurs, en Angleterre (ou en Espagne), par comparaison analogique, pour voir qu'il existe d'autres formes – y compris dans la « démocratie » – et aller à une plus grande complexité encore par des distinctions entre « absolutisme », « dictature », et son contraire, « démocratie » (par ailleurs, faut-il le préciser, en général confondu avec « République »), etc. En condamnant spontanément l'usage de la force, les élèves ancreront aisément les régimes dictatoriaux dans le concept de « barbarie » alors qu'ils devront lutter contre un premier niveau de conceptualisation, tout aussi spontané, de « droits pour tous ou pour le peuple » s'ils veulent accrocher « démocratie » aux caractéristiques du « pluralisme » et de la « démocratie représentative ».

Un domaine où les élèves recourent volontiers au stéréotype de la métaphore pour pallier la difficulté de l'abstraction est certainement celui de l'établissement des causes,

hors de toute réflexion historique. Les cadres interprétatifs les plus courants relèvent de la responsabilité directe des grands personnages ou des États, de théories spontanées telle la soif du pouvoir, mais aussi d'interprétations où coexistent sens commun et savoirs plus rigoureux. Des «bricolages» explicatifs guère contrariés par le modèle pédagogique dominant, le cours magistral dialogué, où l'échange remplit la fonction de susciter l'adhésion sans pousser les élèves à raisonner, comme on le verra plus loin.

Cette «porosité des registres de pensée» a interpellé les chercheurs curieux des modes d'appropriation des savoirs historiques. Spontanément, les élèves s'identifient à une question, dans une démarche compréhensive qui les conforte dans leur représentation première sans se préoccuper de rechercher de nouvelles informations. S'ils sont invités à réexaminer les choses dans le cadre d'une mise en contexte historique, ils parviennent à un degré de conceptualisation plus élevé, mais avec un risque d'erreur si la généralisation se fait trop rapidement, tout progrès engendrant une difficulté supplémentaire. Les élèves formés au raisonnement par analogie mobilisent certes davantage de procédures de mise à distance, parviennent à un meilleur niveau d'interprétation, mais sans renoncer complètement à la pensée naturelle, bien que celle-ci soit tout de même, au final, mieux contrôlée.

On a donc confirmation, depuis l'épistémologie générale pionnière des années 1930, que notion familière chargée de sens commun et explication scientifique constituent deux faces du même concept à acquérir, tout au long d'un travail d'allers et retours, par des stratégies d'ajustements participant à l'établissement de la connaissance. La transposition didactique se conçoit donc aujourd'hui bien au-delà de l'idée d'un processus de déversement de savoirs savants bousculant des savoirs spontanés.

Paradoxes des pratiques effectives

Depuis une vingtaine d'années, les études répètent que en dépit d'un discours institutionnel «didactiquement correct» et de pratiques innovantes, persiste un modèle de l'enseignement de l'histoire «classique» stabilisé autour d'une culture disciplinaire consensuelle dont la finalité est de transmettre une vision partagée de l'histoire, hors des débats et des antagonismes qui la constituent. Les travaux sur l'observation des pratiques montrent en effet un écart entre les intentions d'enseignants animés d'une véritable «illusion constructiviste» et les activités réelles des élèves, plutôt confinées à des opérations intellectuelles de «basse tension». La structure même du cours dialogué renforce le constat d'un modèle d'enseignement clos, en cinq temps: question/réponse/évaluation (sanction)/formalisation/compléments. L'enseignant contrôle le processus d'argumentation et de vérité en asseyant l'autorité du savoir comme la sienne. L'élève, privé d'une réelle responsabilité énonciatrice, est simplement invité à adhérer au discours à apprendre.

Ainsi, avancées et résistances se partagent le nouveau paradigme des pratiques argumentatives apparues au milieu des années 1990 dans l'intention de favoriser une «approche critique» du monde. Sans modification profonde de la formation des enseignants, cette didactique ambitieuse pourrait conserver son caractère expérimental. La problématisation par exemple, apparue dès les années 1980, est chargée de pallier les dérives de juxtapositions factuelles ou d'un foisonnement documentaire, de manière que l'élève, à partir d'hypothèses, n'ait pas à reproduire la démarche de l'historien, certes, mais puisse bénéficier d'une histoire enseignée en conformité avec les acquis de l'historiographie. En porte-à-faux avec la culture scolaire, les démarches de problématisation

débouchent souvent sur des productions du type paraphrase, alors que le but est d'exercer l'esprit critique. Face aux difficultés de l'évaluation des questions de réflexion, les correcteurs se satisfont d'un ensemble de faits organisés et les élèves sont donc amenés à produire des textes dénués de toute marque d'énonciation. Prisonniers d'une feuille blanche à remplir, privés de tout recours aux ressources de la discipline, les élèves n'ont ainsi guère à faire preuve, durant l'examen, d'une maîtrise des outils de pensée historiques pour l'interprétation de l'environnement passé-présent.

Élèves et enseignants face à la culture disciplinaire

Les collégiens sondés sur le plan national ont d'abord l'image d'une discipline où l'on écoute le professeur qui raconte, décrit et explique (81,7%), où l'on travaille sur documents (78,4%). Les 83% aiment cette manière de faire et 70% associent à l'histoire des activités de «basse tension» intellectuelle: principalement «identifier et décrire», non pas «comparer, sélectionner ou classer» – il conviendrait d'ajouter, ni «interpréter ou juger», pour reprendre les niveaux les plus complexes des taxonomies cognitives. La marge de progression vers l'essentiel de la discipline – la formation de l'esprit critique – est encore grande. Le métier d'élève coïncide avec un besoin de stabilité qu'expriment surtout ceux qui sont en difficulté, accrochés aux pratiques rassurantes des niveaux cognitifs simples (ce qui ne signifie pas qu'ils soient aisés à atteindre). Confortés par leur expérience dans l'idée que l'on doit «écouter et retenir», il considère que tout travail de problématisation en commun répond à un souci d'obtenir le calme dans la classe, tandis que les plus agiles d'entre eux ont le sentiment de perdre leur temps, en dépit des efforts

d'explicitation qui sont partie prenante des règles d'un nouveau contrat.

Quant à la forme «débat», de plus en plus courtisée, elle débouche en fait, dans les observations, sur une certaine absence de controverse. Dans la tension entre attitude critique et recherche de consensus, c'est le deuxième terme de l'alternative qui généralement l'emporte – on pourrait préciser ici que, dans la logique constructiviste canonique, les savoirs s'élaborent contre les erreurs, par franchissement et non par contournement de l'obstacle des représentations spontanées, les siennes propres ou celles des autres, en complète autonomie et responsabilité. Or, dans les expérimentations, on s'aperçoit que ce qui est apparenté à des modes de pensée de l'histoire est réduit à un travail de réponses à des questions sur texte ou à du classement. Le discours convenu sur le modèle constructiviste, postulé plus efficace par l'implication de l'élève, ne résiste guère à l'épreuve des faits. La coutume prévaut de repousser sans cesse les opérations cognitives plus fines, les résistances étant notées plus fortes chez des stagiaires d'histoire que de sciences économiques et sociales, par exemple. La prégnance de la perspective «continuiste» des programmes et des manuels structure toujours massivement les conceptions. Mais quand de jeunes professeurs stagiaires étudient la question, ils concluent expérimentalement que la discontinuité n'est pas un obstacle pour les élèves. Elle est au contraire un gage de meilleure conceptualisation de l'histoire.

Le prix de l'évolution des pratiques

Histoire et mémoire, rationalité et empathie, général et particulier, raisonnement analogique et anachronisme... toutes ces tensions entre quête de vérité et travail en compréhension renforcent le rapport personnel à la

discipline, avec une claire majorité d'enseignants d'accord pour allier rigueur et exigence traditionnelles à une évolution de leurs pratiques (60 à 65 %), les autres se montrant plus résignés.

Mais cette disponibilité ne se vérifie pas à n'importe quel prix. Il n'est pas question, par exemple, de négliger l'histoire pour une technicisation ou une «exercisation» à outrance. Comment éviter alors la mécanisation des exercices, leur réduction à des savoir-faire vidés de toute signification? Une des premières conditions serait d'introduire ou d'améliorer les techniques d'élaboration des critères d'évaluation, de rendre plus explicites les consignes de travaux, tout en sachant aussi distinguer les fonctions de l'évaluation (diagnostique, formative-formatrice, sommative-certificative). Les enquêtes docimologiques montrent que lorsque les critères ne sont pas explicites pour les élèves, les copies qui présentent une structure apparente sont valorisées, alors que ce qui contribue le plus à les discriminer, c'est l'usage ou non de jugements de valeur, ainsi que les appréciations de sens commun.

Un contrat didactique ouvert est possible

L'expérimentation débouche sur une re-commandation centrale, celle du meilleur ancrage épistémologique et didactique des enseignants pour concevoir des dispositifs engageant les élèves dans l'opération fondamentale de distinction récit historique/récit de fiction. Périodiser à plusieurs échelles, examiner les procédés narratifs des historiens, raisonner par analogies contrôlées, distinguer mémoire et histoire, contrôler le fonctionnement de débats argumentés... telles sont les pistes, étant entendu que de telles compétences sont conditionnées par les maîtrises langagières et discursives inhérentes à tout travail disciplinaire.

Avec de tels fondamentaux et les règles du contrôle de la pensée naturelle expérimentées, reconnues, admises par la classe, ce qui réclame un travail d'entraînement assidu, dans la durée, on peut renverser le contrat didactique, avec des situations d'enseignement-apprentissage réflexives auxquelles même les élèves moins préparés ou rétifs se plient volontiers. Sinon, on continuera d'assister au détournement du modèle constructiviste dont les étapes (collecte de données, mise en relation, hypothèses, tentatives d'explication, synthèse) sont rapidement réduites à une formule impositive, avec au final une conclusion plaquée, sans que les élèves n'aient la possibilité d'entrer dans la dimension critique de l'histoire.

Cette magistrale note de synthèse de la *Revue française de pédagogie* illustre la richesse des parcours de recherche et d'expérience accumulée par l'histoire scolaire. En ce début de XXI^e siècle, cette dernière sait donc parfaitement ce qu'il lui reste à faire pour forcer son destin. Mieux étudier encore la portée des savoirs que les élèves transfèrent réellement, en classe mais aussi — on commence seulement à s'y intéresser — hors de la classe, dans la vie. Réussir à ce que chacun, pour agir de manière responsable, puisse interpréter le monde en fonction d'une brève destinée inscrite dans les durées longues, mouvantes, de sa propre culture et de celles des autres. Concevoir des ressources propices à l'exercice d'une telle pensée, fonctionnelles et non exclusivement rationnelles, dévoilant les ressorts de l'historiographie, montrant les usages de l'histoire. Agréer des modes d'évaluation formateurs, de manière que les scolarisés progressent dans la discipline en autonomie et en responsabilité, sachant comment parvenir à comprendre, avec l'histoire, où en est l'univers. ♦

Pierre-Philippe Bugnard
(Université de Fribourg)

Pour un manuel d'histoire maghrébine sans frontières

La 5^e édition des Rendez-Vous de l'histoire du Maroc a eu lieu en avril 2009 à Tanger, sur le thème de « La Frontière », avec des intervenants marocains, français, tunisiens et de nombreux autres pays. Le programme comportait trois conférences et neuf tables rondes. Il était inévitable que le conflit des frontières et la question du Sahara occidental soient évoqués de manière directe ou indirecte par plusieurs contributions et fassent l'objet de controverses au cours des débats. Certaines prises de parole en arabe au sein d'un nombreux public, composé d'enseignant-e-s, d'inspecteurs de l'enseignement et de scolaires, étaient particulièrement engagées à ce sujet et ne cachaient pas leur émotion. Elles se sont parfois ouvertes par l'invocation d'Allah, ce qui a quelque peu étonné l'auteur de ces lignes, habitué à un discours purement sécularisé et laïque lors de rencontres scientifiques. C'est le large éventail thématique, allant de l'Antiquité et passant par le Moyen Âge jusqu'à nos jours et englobant tous les continents, qui a finalement permis aux modérateurs de désamorcer l'acuité du débat et de replacer à plusieurs reprises le problème des frontières d'aujourd'hui dans son contexte historique.

Pour résumer quelques idées-force qui ont marqué ces trois journées, on peut dire que les frontières ont moins été considérées comme un fait naturel que comme un fait politique, un fait de pouvoir; les conditions géographiques, les configurations géologiques peuvent faciliter ou, au contraire, rendre plus difficile la circulation des hommes et des biens; pour autant, elles n'ont jamais constitué un obstacle absolu à travers les temps. Hannibal a traversé les Alpes avec une armée comprenant même des éléphants, passant par des régions de neige éternelle; à l'opposé, les plus grandes distances des déserts d'Afrique et d'Asie, redoutables pour l'homme et l'animal, ont constamment été parcourues au cours de l'histoire. La conquête des mers, la découverte des voies maritimes ont constitué un défi permanent que l'homme s'est lancé à lui-même; elles ont été fonction de l'accumulation des expériences et de l'évolution des techniques de navigation et d'orientation dans l'espace marin. Le caractère de la frontière a ainsi changé au cours des temps, laissant coexister plusieurs types de frontières. Ainsi, la conception linéaire de la frontière, appliquée d'abord par les Romains, cohabitait ailleurs avec la conception de la zone frontière, les marches

ou les marges, espaces plus ou moins larges où l'influence était parfois disputée entre puissances, mais qui favorisait les contacts humains, les interpénétrations de civilisations. Même la frontière linéaire, le *limes*, pouvait être le lieu d'intenses échanges; elle permettait aussi de développer le sentiment d'appartenance, la conscience de soi et des autres. Le *limes* de l'Empire romain de l'Antiquité en Germanie, peu ou pas évoqué durant la rencontre, a ainsi pu exercer, avant de périr sous les assauts des grandes migrations des peuplades germaniques, une influence durable sur les civilisations de part et d'autre de la démarcation, puisque, encore un millénaire plus tard, la Réforme luthérienne a pu se répandre dans les territoires du Saint Empire qui étaient restés en dehors du *limes*, alors que la partie de la Germanie soumise de bonne heure à l'influence latine est restée fermement catholique. La frontière linéaire, inconnue à l'intérieur du monde musulman, a été réintroduite par les puissances colonisatrices européennes qui ont découpé les territoires, et souvent taillé dans le vif des civilisations antérieures en fonction de leurs intérêts propres. La question de savoir dans quelle mesure les conflits de frontières qui caractérisent aujourd'hui la situation en Afrique et au Proche-Orient sont à imputer au seul colonialisme ou résultent aussi de problèmes endogènes a fait débat au cours de la rencontre, débat qui a permis de clarifier certaines positions et de rectifier des idées parfois trop simplistes. Considérées dans la longue durée, les frontières sont tout sauf immuables. Ainsi, la carte politique dessinée au sortir de la Seconde Guerre mondiale et restée stable durant toute la guerre froide s'est brusquement mise à fondre comme neige au soleil, entraînant l'effondrement du bloc soviétique, la désagrégation d'entités comme la Yougoslavie ou la chute du mur de Berlin, ainsi que la redéfinition des frontières. Tels sont

quelques-uns des aspects qui ont été évoqués, peut-être de manière un peu arbitraire et sans prétendre à l'exhaustivité, au cours de présentations très riches par des spécialistes compétents qui ont fait de ce colloque un événement scientifique majeur pour lequel il faut féliciter les organisateurs et dont les contributions méritent d'être publiées intégralement.

L'une des tables rondes dont il convient de rendre compte plus spécialement ici était consacrée au lancement d'un projet de *Manuel d'histoire maghrébine sans frontières*. Elle était placée sous la direction de Mostafa Hassani Idrissi, professeur de didactique de l'histoire à la Faculté des sciences de l'éducation à Rabat, qui a conçu l'idée de ce manuel et à qui revient l'initiative du projet. Hassani Idrissi est bien qualifié pour ce projet, pour deux raisons notamment. Professeur d'histoire dans le secondaire au début de sa carrière d'enseignant-chercheur, il dispose d'une solide expérience d'enseignant, expérience qu'il a su faire fructifier pour mener à bien une remarquable thèse d'État intitulée *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, soutenue à Rabat et publiée à Paris, chez L'Harmattan, en 2005. Cette thèse, qui est en fait un traité de didactique pour la formation des enseignants en histoire au Maroc, a été distinguée par le Prix René Devic de l'Instruction publique à Montpellier en 2007. La deuxième raison en est que Hassani Idrissi est l'un des coordinateurs d'une *Histoire du Maroc* qui sera prochainement publiée par l'Institut royal pour la recherche sur l'histoire du Maroc.

Le projet d'un manuel d'histoire maghrébine a pour but de réaliser un livre de référence à l'intention des auteurs de programmes et de manuels scolaires d'histoire, des inspecteurs, des formateurs d'enseignants ainsi que des enseignant·e·s du secondaire dans les États du Maghreb. Il vise à l'élaboration d'une histoire du Grand

Maghreb qui comprenne les cinq pays : la Libye, la Tunisie, l'Algérie, le Maroc et la Mauritanie. Il s'inscrit ainsi dans la vision d'avenir consignée dans les Constitutions desdits États, mais non encore réalisée dans les faits. Le concepteur du projet a donné la préférence au terme de « Grand Maghreb » sur celui, plus officiel, d'« Union du Maghreb arabe » qui a suscité la critique de la population berbère. Il s'agira d'écrire une synthèse qui mette en évidence les ressemblances culturelles et les particularités nationales des pays maghrébins sans occulter les sujets qui divisent, comme par exemple les problèmes de frontières. De cette façon, le livre projeté devra contribuer à la prise de conscience de l'existence d'une communauté maghrébine qui est considérée comme une condition essentielle pour un rapprochement entre les peuples du Maghreb afin de relever ensemble les défis lancés par la mondialisation, défis que les États nationaux sont de moins en moins capables d'affronter seuls.

Il est prévu que le projet doive fédérer des collaborateurs venus de tous les pays maghrébins. La rencontre de Tanger n'a cependant rassemblé qu'un intervenant de chacun des trois pays que sont la Tunisie, l'Algérie et le Maroc, en attendant que des collègues de Libye et de Mauritanie les rejoignent : Béchir Yazidi, de l'Institut supérieur d'histoire du mouvement national La Manouba, Tunis ; Hassan Remaoun, du Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle à Oran, et Chakir Akki, inspecteur coordinateur national en Sciences sociales au Ministère de l'éducation à Rabat, ont ainsi donné un bref aperçu des contenus d'histoire maghrébine dans les programmes et les manuels scolaires actuels de leurs trois pays. Ce qui a mis en évidence le fait que ces contenus restaient plus ou moins fragmentaires, victimes des histoires nationales respectives qui informent le récit et ne permettent pas

de faire apparaître une réalité maghrébine dans sa continuité et son évolution. Vu sous cet angle, le projet de manuel comblera effectivement une lacune. Ensuite, les intervenants ont esquissé à grands traits ce qu'ils entendaient par une histoire du Maghreb et comment celle-ci devait être écrite. Ils ont tous été d'accord pour appeler de leurs vœux une histoire de la civilisation maghrébine, de préférence à une histoire politique des États du Maghreb ; cette histoire devra être critique et réflexive et non pas une entreprise de légitimation politique ; et enfin, la diversité des perspectives et des convictions, produites par les spécificités nationales devra être prise en compte et dûment documentée dans le livre. Le collègue algérien a notamment souligné avec force la nécessité de se dégager des traditionnelles façons nationales de voir l'histoire alors qu'il s'agit de donner sa chance à l'utopie d'un Maghreb uni. Enfin, les intervenants ont abordé la question de savoir comment réaliser une telle œuvre. Là encore, ils étaient unanimes pour envisager une coopération de scientifiques compétents pouvant agir en toute liberté, mais sur la base de conventions de coopération contractées entre les institutions auxquelles ils appartiennent. Le soutien des instances de l'État a été jugé indispensable. Du côté marocain, Hassani Idrissi a pu annoncer que l'Institut royal pour l'histoire du Maroc serait prêt à mettre des moyens financiers à disposition pour la coordination des travaux.

Pour démontrer que ce projet ambitieux, qui vise à la coopération transnationale dans le domaine scolaire, n'est pas forcément une entreprise impossible, Hassani Idrissi avait décidé de placer au début de la table ronde la présentation du *Manuel scolaire d'histoire franco-allemand (MHFA)*, avec une réflexion sur les conditions politiques et scientifiques (historiques et didactiques) de sa

réalisation¹. En tant que membre allemand du Comité de pilotage du manuel, l'auteur du présent compte rendu a démontré que ce projet émanait de la société civile et aurait été impensable s'il n'avait pas bénéficié du feu vert du monde politique; que ce monde politique, en revanche, s'était abstenu de toute ingérence dans la conception du projet et dans la réalisation du manuel; que les problèmes survenus lors de l'élaboration du livre avaient moins relevé du domaine de la science de référence, l'histoire, que de celui de la rédaction, en lien avec des traditions pédagogiques assez dissemblables en Allemagne et en France; et que c'est dans la manière de résoudre ces problèmes que réside la plus-value spécifique du *MHFA*, plus-value que les autres manuels qui rivalisent avec lui sur le marché scolaire ne possèdent pas.

Lors du débat qui a suivi les exposés, le projet du manuel maghrébin a rencontré un écho très favorable. Mais il y a eu aussi des

commentaires plutôt sceptiques. Ainsi, la disposition de coopération de la Libye et de la Mauritanie a été jugée faible. Ensuite, on a craint la tentation du monde politique d'infléchir d'emblée les travaux des scientifiques. En tout état de cause, il a été proposé de faire connaître à un large public maghrébin le *MHFA* comme un exemple et d'explicitier les expériences faites au cours de sa mise en œuvre. La table ronde a fait apparaître la différence de nature de la coopération entre la France et l'Allemagne d'une part, entre les pays du Maghreb d'autre part. Dans le premier cas, un manuel scolaire commun pour les apprenants de deux pays longtemps antagonistes, mais devenus partenaires, a été réalisé; dans l'autre cas, on prévoyait un manuel destiné aux enseignants maghrébins. Ce qui est déjà beaucoup dans les circonstances présentes. Il nous est ainsi permis de suivre le cours du projet avec la plus grande attention! ♦

Rainer Riemenschneider
(Institut Georg-Eckert de Braunschweig)

1. Voir Rainer Riemenschneider, «Les conditions politiques et scientifiques – tant historiques que didactiques – qui ont rendu possible l'élaboration d'un manuel d'histoire franco-allemand (*MHFA*)», intervention dans le cadre de la table ronde «Pour un manuel d'histoire maghrébine sans frontières».

Le cartable de Clio

Citoyenneté à l'école

Autour de la justice dans des conseils de classe

Philippe Haerberli (Université de Genève)

Le texte qui suit présente et relate une recherche doctorale¹ en sciences de l'éducation s'inscrivant dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. La thèse, dirigée par François Audigier, a été soutenue au mois de juin 2009 à l'Université de Genève.

Présentation de l'objet d'enquête

Le *conseil de classe* est la réunion de l'ensemble des membres d'une classe – enseignant y compris – autour de la discussion et du traitement de questions liées à la vie de la classe². Inspiré des pratiques pédagogiques coopératives Freinet³, le fonctionnement du conseil de classe repose sur des responsabilités

– *président, secrétaire, donneur de parole*, etc. – assumées par les élèves. Le traitement des objets, rangés sous les catégories générales suivantes : « je critique, je félicite, je propose, je demande », se fait en trois moments : premièrement, le dépôt d'un *mot*, billet sur lequel les objets à traiter sont inscrits, par l'un ou plusieurs membres de la classe ; deuxièmement, le traitement de l'objet et la discussion entre les membres de la classe ; troisièmement, la résolution de l'objet par le *conseil*.

Depuis le début des années 1990, l'école primaire genevoise connaît une diffusion rapide et importante des pratiques de *conseils de classe*⁴, qui s'est déroulée en dehors de toute

1. Je privilégie ici le contenu au détriment de la méthode. Autrement dit, le questionnement et les résultats prévalent sur la présentation du contexte et de la méthodologie. Pour des précisions sur ces derniers aspects, voir *Étude d'une compétence dans le domaine de la citoyenneté : la justice dans les conseils de classe*, manuscrit de thèse qui sera déposé à la bibliothèque de la FPSE de l'Université de Genève d'ici à fin 2009.

2. En ce sens, le *conseil de classe* tel qu'il est abordé ici se distingue du « conseil de classe » qui réunit au cours ou en fin d'année les professeurs d'une classe, les membres de la direction de l'établissement, les élèves délégués de la classe et les représentants des associations des parents d'élèves. La pratique des *conseils de classe* est souvent complétée, dans les établissements qui l'adoptent, par un *conseil d'école* réunissant des délégués de classes.

3. Dans le cadre de sa pédagogie coopérative, Célestin Freinet a pratiqué le *Journal mural* ainsi que l'*exposition hebdomadaire*, dispositifs repris dans le cadre de la pédagogie institutionnelle par Fernand Oury et Aïda Vasquez sous le nom de conseil de coopératives. Pour Freinet, voir notamment *L'éducation civique et morale*, Cannes : Institut coopératif de l'École moderne et *L'imprimerie à l'école et le journal scolaire*, Cannes : Institut coopératif de l'École moderne, 1965. Pour le texte original sur *L'imprimerie à l'école*, Boulogne : Ferrary, 1927. Pour Oury et Vasquez, voir *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1967.

4. Selon une enquête par questionnaire effectuée en 2001, plus de la moitié des titulaires de classe pratiquaient régulièrement le *conseil* avec leur classe.

orientation curriculaire formelle⁵. Parmi les raisons avancées pour pratiquer le *conseil* avec leur classe, les enseignants insistent sur la gestion alternative du groupe par la discussion, ainsi que sur l'aspect d'initiation à la démocratie et aux règles du «vivre ensemble».

L'objectif de ma recherche est de penser le *conseil de classe* d'un point de vue didactique et d'interroger la pratique de celui-ci à partir de deux ensembles de questionnement autour des notions de compétence et d'ordre. L'émergence de la question des compétences dans le champ éducatif interroge la place des savoirs, notamment les savoirs disciplinaires; elle exige de repenser profondément le lien entre savoirs, expériences et situations scolaires et/ou sociales pour lesquelles une mobilisation du savoir est nécessaire. La question de l'ordre touche de près la fonction assignée à l'École de transmission de normes, de valeurs, de savoirs et de compétences jugés nécessaires au maintien et à l'évolution de la société; du point de vue des apprentissages, elle interroge en particulier la construction des concepts de pouvoir légitime et de droits individuels dans le cadre scolaire.

Trois concepts: justice, discipline, citoyenneté

Pour mieux cerner les enjeux du questionnement du travail, trois concepts – la justice, la discipline et la citoyenneté – sont présentés. Il est ici mis en exergue les tensions que traduisent les différentes acceptions de ces termes selon les divers registres, les divers mondes, les divers sphères dans lesquels on place ces concepts.

5. Le classeur des *objectifs d'apprentissage de l'enseignement primaire genevois* ne contient aucune référence au terme «conseil de classe».

La justice

Dans un État de droit, la justice souvent écrite avec une majuscule, désigne un mode de règlements des litiges entre personnes ou entre les personnes et l'État. Selon la théorie interprétative du droit démocratique, l'exercice de la Justice se fait dans un rapport étroit avec le domaine moral⁶. La justice en tant que valeur ou principe moral oriente la situation judiciaire non seulement en réglant, par des normes et des procédures son déroulement mais également en contraignant la décision judiciaire en fonction d'une communauté de principes de justice inscrits, selon les modèles juridiques, dans les textes légaux ou «issus» de la jurisprudence et mises en œuvre dans les tribunaux par les juges.

En classe, l'exercice de la justice est déterminé par l'organisation coutumière de la microsociété ainsi que le mode de domination traditionnel⁷ qui y prévaut. Cet état de fait a deux conséquences majeures: une confusion des pouvoirs législatif, judiciaire et exécutif aux mains de la seule personne du maître et la très grande discrétion du mode rationnel-légale de domination dans la salle de classe⁸. Du côté des «justiciables», l'exercice de la justice rétributive, plus particulièrement en matière punitive, construit le sentiment d'injustice des élèves dans l'expérience scolaire; en particulier, le principe d'égalité de traitement constitue le cœur des injustices vécues par les élèves dans la salle de classe⁹.

6. Ronald Dworkin, *Taking rights seriously*, Harvard: HUP, 1977. Dans cet ouvrage Dworkin développe la thèse que le maniement de principes moraux fait partie intégrante de la pratique quotidienne des juristes.

7. Max Weber, *Économie et société*, Paris: Pocket, 1995 (édition originale 1921).

8. Par exemple, les enquêtes du sociologue Éric Debarbieux ont montré que la punition est encore fréquente dans les salles de classe, notamment en primaire. Elles ont également mis en évidence la méconnaissance des enseignants des textes réglementaires et les fréquentes transgressions de ceux-ci par ceux-là.

La discipline scolaire

Dans un premier sens, la notion de discipline scolaire renvoie à la notion de *forme scolaire*¹⁰, à savoir la forme particulière que prennent les relations sociales à l'école en Occident depuis le XVI^e siècle et, de manière accélérée, depuis le XVIII^e siècle. Selon cette perspective, le mode spécifique de socialisation par l'école est fondamentalement lié à des formes d'exercices du pouvoir. Dans le « régime général de discipline »¹¹ qui prévaut à l'école, les registres du comportement et de l'apprentissage sont très étroitement liés; le contrôle et la maîtrise du groupe classe se mêlent intimement à la mise en travail de celui-ci.

Dans un deuxième sens, la notion de discipline scolaire désigne la matière enseignée et renvoie à la notion de *culture scolaire*¹², entendue comme un « vaste ensemble culturel largement original » produit par « des décennies ou des siècles » d'enseignement de savoirs scolaires disciplinaires autonomes. Pour l'éducation à la citoyenneté, le domaine du droit constitue le domaine de savoirs et de pratiques de référence pour introduire les élèves à la manière dont les rapports de pouvoir sont organisés dans les sociétés démocratiques¹³. Aujourd'hui, la culture scolaire,

et donc les disciplines scolaires, sont largement déstabilisées par divers facteurs dont la mutation de leurs finalités utilitaires et pratiques est l'un des plus puissants¹⁴.

La citoyenneté

À l'instar de l'enseignement de l'histoire et de la géographie¹⁵, l'éducation à la citoyenneté a toujours fait face à la tension entre les finalités civiques et les finalités intellectuelles assignées à ces trois disciplines, à savoir entre des intentions complémentaires d'inclusion de l'élève dans un groupe et, dans le même temps, de prise de distance réflexive. Au sein de l'éducation à la citoyenneté, domaine le plus étroitement lié à la vie scolaire, la tension prend une forme particulière: elle s'inscrit entre normalisation des corps et des esprits et construction d'un sujet autonome, entre recherche d'une garantie de l'ordre scolaire et apprentissage des droits et des libertés dont les élèves sont titulaires. Dans le registre de l'enseignement, l'étude de thèmes contemporains met sous tension les traits de la culture scolaire¹⁶ qui ont tendance à évacuer ce qui soulève des débats, voire des conflits, et à mettre de côté la prise en compte de la diversité des positions, des intérêts, des attentes.

Depuis quelque temps déjà, les notions de participation et/ou de délibération se sont substituées à celles d'obéissance et d'appartenance comme notions centrales dans l'appréhension sociale de la citoyenneté¹⁷.

9. (Note de la p. 220.) Voir l'enquête de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, « Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège ». *Dossiers Éducation et Formations*, N° 88, 1997; et celle du Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs. *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Rapport final du projet Socrates 6.1.2, déposé le 3 juillet 2003 auprès de la Commission européenne. Voir aussi, François Dubet, « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire », in Denis Meuret (éd.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles: De Boeck, 1999, pp. 138-155.

10. Guy Vincent, *L'école primaire française*, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1980.

11. Erick Prairat, *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Paris: PUF, 2001.

12. André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, N° 38, 1988, pp. 59-119.

13. François Audigier, Guy Lagéle, *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris: INRP, 1996.

14. François Audigier, « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire », in Christian Jamet et al. (dir.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel*, Paris: Armand Colin, 2006.

15. Les trois branches représentent les sciences sociales à l'École; elles sont chargées d'introduire l'élève à la compréhension de l'organisation et du fonctionnement des sociétés passées et présentes.

16. François Audigier qualifie ces deux traits en termes de « référent consensuel » et de « refus du politique ».

17. La notion de démocratie délibérative est présente depuis une vingtaine d'années dans la littérature.

Le «noyau dur» de la citoyenneté, le statut lié à l'appartenance à une communauté politique, est aujourd'hui interrogé par la mutation de formes d'appartenance qui ne se réduisent plus à la seule communauté politique héritée, mais se trouvent plus mobiles et souvent plurielles. La construction du sentiment d'appartenance, qui possède nécessairement une dimension affective, liée à une continuité des générations, au partage d'un destin commun, etc., devient ainsi l'objet de questionnements très vifs dont l'éducation à la citoyenneté ne peut certainement faire fi. Dans le cadre scolaire, la formation du citoyen passe avant tout par la définition de la citoyenneté selon laquelle un citoyen est une personne titulaire de droits et d'obligations; or, parmi ces droits figure en premier lieu le droit de participer au pouvoir, soit directement, soit par l'intermédiaire de ses représentants.

Questions et hypothèses

Trois ensembles thématiques de questions organisent la recherche. Ils se présentent comme suit :

- le *dispositif* regroupe les règles élaborées dans les *conseils de classe* et *d'école*, les responsabilités chargées du fonctionnement du *conseil de classe*, les procédures réglant la situation de résolution;
- la *pratique* concerne le type d'objets soumis au *conseil*, le type de traitement et les décisions prises par rapport à ces objets;
- les *sentiments de justice* regroupent les injustices vécues par les élèves ou le groupe telles que l'expérience du *conseil* les construit.

Les hypothèses du travail reposent sur les travaux étudiant la puissance de la *forme scolaire*¹⁸ par rapport aux innovations pédagogiques et la force de la coutume scolaire dans l'organisation des relations sociales dans la classe.

Le modèle général d'analyse

Dans le domaine des sciences sociales, le récit est, depuis quelques années, considéré comme l'un des outils privilégiés pour approcher la manière dont les individus et les groupes construisent leurs visions du monde (au sens de *Weltanschauung*); autrement dit, il est postulé qu'en (nous) racontant des histoires, nous attribuons du sens aux choses, une intelligibilité au monde, un point de vue sur celui-ci et, par la même, construisons notre jugement moral¹⁹. Pour approcher et saisir ce que le *conseil* construit comme récit tant au niveau individuel que collectif, le *récit de justice* défini généralement comme la somme des récits prenant place dans les prétoires, a été convoqué pour ce travail. Emprunté aux écrits de trois auteurs, le modèle général d'analyse vise à intégrer divers aspects des sphères sociale, politique et morale; celui-ci se caractérise par trois aspects qui ont orienté l'analyse des données :

- une situation contraignant la forme et le contenu des récits des situations sociales vécues et qui les «assainit» en fonction de critères empruntés à la loi²⁰;
- un jugement cohérent (une *cohérence narrative*) avec la «communauté personnifiée de principes de justice»²¹ construite à travers l'histoire morale de la communauté politique;

18. Les travaux de Guy Vincent concernent l'école primaire, archétype de la *forme scolaire*. Voir aussi, sous la direction du même auteur, de Bernard Lahire et de Daniel Thin, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1994.

19. Pour Paul Ricoeur, le récit est «le premier laboratoire du jugement moral», in *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil, 1990, p. 167.

20. Jérôme Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?*, Paris: Retz, 2002.

21. Ronald Dworkin, *A matter of principles*, Cambridge/Londres: Harvard University Press, 1985.

- une temporalité construisant un temps collectif qui vise à faire advenir des institutions justes, noue le lien social et contribue à l'identification des individus à celles-ci²².

Terrain et corpus

Deux établissements du canton de Genève ont participé à l'enquête; sept classes (huit enseignants) de la 2^e à la 6^e primaire ont accepté de jouer le jeu²³. Une quarantaine de séances successives ont été enregistrées audiovisuellement, puis retranscrites à l'aide du logiciel Transana; quatorze entretiens par groupe de trois élèves, à raison de deux par classe, ont été menés par le chercheur. Enfin, les règles de classe et d'école écrites et élaborées en *conseil*, ainsi que les cahiers de *conseil de classe* notifiant les *mots* et les décisions relatives, ont été récoltés auprès des enseignants.

Résultats

Les principaux résultats de l'enquête s'articulent autour des trois thèmes suivants:

- l'étude des règlements de classe et d'école élaborés au sein des *conseils de classe* et *d'école*;
- le récit collectif construit par les séances observées des sept conseils de classe;
- les récits spontanés de justice des élèves lors des entretiens de groupe.

Dans la suite du texte, la présentation de chaque thème motive une sous-section.

22. François Ost, *Raconter la loi*, Paris: Odile Jacob, 2004.

23. La répartition est comme suit: trois classes de 5^e/6^e primaire, une de 5^e primaire, une de 3^e/4^e primaire, une de 2^e/3^e primaire et une de 2^e primaire. L'école primaire à Genève compte six années; elle est organisée en deux cycles. Les élèves ayant participé à l'enquête sont, en principe, âgés de 7 à 11 ans.

Les règlements

L'analyse de la forme et du contenu des énoncés des règles de classe et d'école montre une forte adéquation de celles-ci au contexte coutumier de la classe et à la forme scolaire de la civilité qui y prévaut. L'adéquation porte tout d'abord sur la forme des énoncés qui fait largement écho, dans l'ensemble des règlements, au contexte énonciatif oral en vigueur. La très grande majorité des énoncés sont des phrases simples d'un point de vue syntaxique et à l'indicatif présent; personnalisés, les énoncés commencent par le pronom personnel à la première personne du singulier. Une part des énoncés est toutefois implicite et/ou elliptique sans indication ni d'objet, ni de lieu, ni de temps; enfin, dans une majorité de règlements, les énoncés se présentent dans un ordre indifférencié, sans classement, ni catégorisation ou hiérarchisation.

Du point de vue du «contenu de justice», les règlements étudiés sont caractérisés par une omniprésence de la valeur du respect et une quasi-absence de la valeur d'égalité²⁴. L'omniprésence se transforme en omniscience en ce que le respect devient, selon les textes réglementaires, le principe organisateur du fonctionnement de la vie en classe et dans l'école. Dans le règlement d'une des écoles, le respect organise les douze énoncés réglementaires en deux rubriques principales intitulées: «je respecte les adultes et les camarades» et «je respecte mon école et le matériel scolaire». L'«omniscience du respect» débouche notamment sur des confusions entre des domaines nécessitant des différenciations: le

24. Dans l'un des règlements de classe (5P), une forme dérivée du principe d'égalité, la réciprocité est présente en lettres capitales; elle s'énonce comme suit: «Je ne fais pas aux autres, ce que je ne veux pas qu'on me fasse.» Notons simplement que la réciprocité n'est pas une notion juridique et qu'elle renvoie à la sphère de la «justice privée». À ce dernier propos, voir Pierre Serrand, «La réciprocité», in Denis Alland, Stéphane Rials (éds), *Dictionnaire de la culture juridique*, Paris: PUF, 2007.

registre des relations entre pairs et celui des relations avec les adultes d'une part, le registre des choses et des biens et celui des personnes d'autre part. En somme, l'indifférenciation coutumière qui caractérise la vie scolaire se retrouve inchangée dans la formulation écrite des énoncés réglementaires étudiés.

Par ailleurs, et du point de vue du thème du pouvoir, de nombreux indices du mode coutumier de l'exercice de la justice se retrouvent dans les règlements. Parmi ceux-ci, notons l'absence de toute mention à une quelconque sanction dans six règlements sur sept; de plus, dans les règlements signés ou devant être signés, la signature des enseignants n'est pas requise ou n'apparaît pas; et l'énoncé de droits est quasiment absent du contenu des règlements, dominé par les obligations et les interdictions. Ainsi les règles de la vie scolaire ne modifient que très marginalement le rapport de force instauré par la coutume scolaire; la délégation de droits ou la délimitation de champs de compétence ne sont pas la norme et concernent essentiellement des enjeux mineurs de la vie scolaire.

Récit commun et intrigue type

Les séances observées dans les sept classes se caractérisent, du point de vue du récit collectif, par une *intrigue type* impliquant, pour l'ensemble des *conseils* observés, un même type d'objet et de mode de résolution, et des enjeux symboliques similaires centrés sur la parole.

Incivilités et effort

Les petits conflits du quotidien de la classe, de la vie scolaire, ce que l'on peut ranger sous le terme générique d'«incivilités», sont majoritairement les objets traités dans les sept classes²⁵. Dans le jargon adopté dans les conseils, les *mots* majoritairement traités

correspondent à des *critiques* qu'un ou plusieurs élèves adressent à un ou plusieurs autres élèves de la classe. La forme et le contenu des énoncés sont, sous plusieurs aspects, similaires à ceux rencontrés dans les règlements: la forme syntaxique est le plus souvent simple, elliptique, tacite, le contenu non contextualisé, dominé par les normes scolaires. La légitimité des *critiques* s'appuie essentiellement sur les normes scolaires de comportement à propos des relations entre pairs («pousser», «taper», «bagarrer», etc.), le travail dans la classe («déranger», «parler sans arrêt», «ne pas écouter», «se lever», etc.) et les règles de la civilité («se moquer», «dire des gros mots», «être impoli»). Comme c'est le cas pour les règlements, les sphères de relations entre pairs et celles des relations avec l'adulte sont indifférenciées, les divers temps et les lieux scolaires qui supposeraient, en principe, une modulation des droits et des obligations, sont également traités indistinctement.

Parmi les solutions apportées aux critiques traitées en *conseil*, la norme consensuelle de l'effort est majoritaire dans les séances observées. On demande à l'élève incriminé de «faire un effort», d'«arrêter petit à petit», d'«essayer de changer» son comportement ou son attitude. Le mode de résolution est la recherche de l'accord des parties et non la décision par le groupe²⁶; celle-ci est toutefois scolarisée et débouche sur une forme coutumière de résolution: l'accord des intéressés est le plus souvent tacite, c'est

25. Loin derrière les incivilités, les *mots* demandant des informations relatives à la vie scolaire (en général sur les activités extrascolaires mais également parfois sur le travail scolaire) ou félicitant une ou plusieurs personnes représentent une petite part de l'ensemble; c'est aussi le cas pour les *mots* concernant le fonctionnement de la vie scolaire. Ces derniers sont toutefois plus fréquents dans l'un des deux établissements dont l'activité du *conseil d'école* est plus importante.

26. Un *conseil* de 5^e primaire fait exception; tous les objets traités y sont, en principe, soumis à la procédure du vote.

l'accumulation des propositions qui amène le *secrétaire* à retenir et noter une solution dans le cahier du *conseil*. Dans trois *conseils*, l'appel à l'effort atteint des proportions telles (environ deux tiers des solutions aux *critiques*) que le recours à l'effort devient lui-même un objet routinier et coutumier. Dans l'un des rares *mots* déplorant le manque de solidarité dans la classe, le *secrétaire* accompagne la solution routinière du commentaire suivant :

« Un élève: C'était quoi, la solution?
» Le secrétaire: Ben, EF, comme ça... Effort, comme ça tout le monde sera mieux et puis il y aura moins d'insultes et tout ça, tout rentrera dans l'ordre. » (5^e/6^e primaire)

Le principe de l'effort est ainsi érigé en principe de justice de la vie de la classe.

Du point de vue de la légalité ou de la légitimité, le recours à l'effort est à rapporter à une fiction, une *notion intermédiaire*²⁷ du droit relevant de l'imaginaire juridique; cet appel routinier facilite en effet le « vivre ensemble », il vise à conserver et, le cas échéant, à restaurer l'harmonie dans le groupe. La fiction peut être formulée dans les termes suivants: « plus on fait des efforts, mieux on vivra les uns avec les autres »; elle fait directement écho, pour le registre du comportement, à la fiction valable dans la sphère de l'enseignement selon laquelle « plus on travaille, mieux on réussit »²⁸. La place prépondérante de l'effort dans les deux cas de figure vient confirmer les liens étroits entretenus à l'école entre la régulation des comportements et celui de l'enseignement et du travail scolaire.

27. Louis Assier-Andrieu, *Le droit dans les sociétés humaines*, Paris: Nathan, 1996.

28. Voir François Dubet, *Les lycéens*, Paris: Seuil, 1991.

Enjeux de parole et enjeux symboliques
Dans la situation résolutive du *conseil de classe*, une part du pouvoir professoral est déléguée en termes de responsabilités. Dans cette délégalation, il faut distinguer le *pouvoir symbolique* du *pouvoir effectif*. Dans la première catégorie de pouvoir sont rangées les attributions qui renvoient à l'ordre du symbole, sans que celui-ci se traduise par des effets tangibles, des prérogatives contraignantes, un pouvoir de sanction effectif; dans la catégorie du *pouvoir effectif* sont rangées les prérogatives contraignantes attribuées aux responsabilités chargées du fonctionnement du *conseil*. Dans les classes observées, ces dernières s'exercent dans les domaines distributif (à qui distribuer quoi) et rétributif (quel type de peine attribuer en cas de transgression des procédures).

Dans l'ensemble des *conseils de classe*, la délégalation de *pouvoir effectif* se centre sur les responsabilités liées aux procédures de l'échange, plus précisément à la répartition de la prise de parole. Le *donneur de parole* ou le *président*, selon les *conseils*, exerce la prérogative d'accorder le droit à la parole à ceux qui la demandent; le pouvoir distributif y est effectif dans la mesure où très peu de procédures déterminent l'ordre de parole²⁹. La régulation des échanges entre protagonistes du *conseil* donnent également lieu à l'attribution d'un pouvoir de sanction. L'*arbitre*, ou le *président*, selon les *conseils*, est muni de prérogatives lui octroyant le droit d'exclure ou de punir la personne qui aura transgressé de manière répétée³⁰ les procédures assurant la prise de parole.

29. En principe, la parole est donnée aux parties après la lecture du *mot* par le *président*; dans un des *conseils*, il existe une procédure de droit de réponse donnant, sur demande de celle-ci, la parole à la personne incriminée par une autre lors des discussions.

30. Un système d'avertissements met en garde la personne qu'elle risque l'exclusion ou la punition.

Le *pouvoir symbolique*, par définition plus diffus, concerne deux aspects de la pratique. Un premier ensemble de symboles recouvre les aspects rituels (ouverture et fermeture du temps de *conseil* par une phrase rituelle, disposition particulière dans la salle de classe, objets symboliques tels le bâton de parole ou le marteau pour le *président*). Un deuxième ensemble qui nous retiendra ici concerne la décision. Pour cette dernière, aucun *pouvoir effectif* n'est attribué au groupe pour évaluer et, le cas échéant, sanctionner les comportements incriminés. L'une des conséquences de cette absence est l'exercice d'un pouvoir symbolique du groupe sur le comportement de chacun par le biais d'un usage scolaire du procès-verbal. À travers la lecture du procès-verbal de la dernière séance, le *président*, ou le *secrétaire*, selon les conseils, interroge le ou les élèves plaignant-s, et plus largement le groupe classe, pour s'assurer que celui-ci ou ceux-ci a ou ont arrêté, ou du moins fait des efforts suffisants. Le groupe classe se voit ainsi octroyer un pouvoir symbolique important sur la mise en œuvre des normes scolaires de comportement. Il possède un pouvoir judiciaire et exécutif sans que cette dimension du *conseil* n'ait donné ou ne donne lieu à un quelconque travail d'analyse ou de réflexion. Les décisions sont ainsi prises au nom d'une sorte d'évidence partagée autour de valeurs telles que le respect et la tolérance.

Des récits spontanés de justice

Dans les discussions entre élèves en petits groupes, une part des groupes identifie le risque d'arbitraire lié au favoritisme découlant de l'exercice des responsabilités comportant un *pouvoir effectif*. Les sentiments d'injustice des élèves, aussi bien dans les petits degrés que dans les plus grands, portent sur les effets que les liens d'amitié ou les inimitiés entre les élèves ont sur l'exercice de la

responsabilité: «Le donneur de parole, il peut être plus ami avec l'accusé et il aime pas du tout l'autre, donc il va pas lui donner la parole» (Michel); «Je sais pas, par exemple Marc qui parle, parce que pratiquement personne l'aime, je lui donnerai un carton³¹ et puis mes copines elles sont peut-être en train de se marrer, puis je leur donnerai pas» (Corinne); «Tu mets pas de coches à tes copains et ceux que tu n'aimes pas t'en mets plus» (Alain). Autrement dit, le sentiment de justice construit chez les élèves par la pratique du *conseil* s'articule autour de la confusion des registres amitié/devoir dans un groupe où les relations durables entre personnes tendent à créer des liens affectifs très forts³².

Dans les échanges entre élèves lors des entretiens, l'identification de la confusion des registres ne débouche pas nécessairement sur une critique de justice. Trois attitudes sont à distinguer: une minorité d'élèves reste au constat d'une confusion sans l'articuler à un jugement de justice; une deuxième attitude, privilégiée par les élèves des plus petits degrés, consiste à faire appel au pouvoir du maître pour cadrer les responsables³³: «Parce que si la prof elle voit, elle dira sûrement qu'il faut donner la parole aux autres, quoi» (Kevin); «Les avertissements, faut que ce soit la prof» (Alice), etc.; enfin, une part des élèves formule des jugements de justice à la suite de l'identification de la confusion des registres. Pour ces derniers qui appartiennent aux plus grands degrés³⁴, l'équité dans la distribution de la parole, la possibilité de priver un individu du droit à la parole, du droit

31. Dans certains conseils, les cartons jaune et rouge sont utilisés pour signifier la transgression des procédures de l'échange par l'un des protagonistes du conseil.

32. Rappelons ici que la composition du groupe classe est très stable tout au long de l'année.

33. Attitude qui correspond à la «peur du gendarme et du châtement», qui est le premier stade du niveau pré-conventionnel de la moralité identifié par Kohlberg. Voir Lawrence Kohlberg et al., *Moral stages: a current formulation and response to critics*, Bâle/Munich: Karger, 1984.

de s'exprimer, sont mentionnées à maintes reprises comme injustes: «Il faut quand même que ce soit juste pour que tout le monde puisse parler» (Michel); «Moi je mettais pas de carton parce qu'y a chacun qui doit avoir son opinion» (Sophie); «Le donneur de parole, il ne peut pas parler sans lever la main, il va attendre d'interroger les personnes qui lèvent la main car sinon il aurait tous les droits» (Marie). Ainsi, dans les échanges en petits groupes, les élèves soulèvent, le plus souvent spontanément, des questions de justice engendrées par l'exercice des responsabilités dotées de *pouvoir effectif*; pour ce faire, ils manient des notions appartenant au domaine du droit, telles l'équité dans la parole, l'égalité de traitement, le refus de l'arbitraire, etc.

Propos conclusif

Le propos conclusif de ce texte se découpe en deux points: dans un premier, les hypothèses liées à la coutume et à la forme scolaire sont réexaminées; dans le second, il est formulé quelques recommandations et pistes sur la pertinence et l'utilité d'une référence solide et réfléchie au droit pour les pratiques de *conseils d'élèves*. Les résultats de l'étude des règles de vie de la classe et de l'école, ainsi que de l'analyse des observations d'une quarantaine de séances montrent que la participation au sein du *conseil* est l'objet d'une forte scolarisation. En particulier, l'élaboration de règles au sein des instances de *conseil* ainsi que la mise par écrit de celles-ci ne modifient pas le contenu et la forme coutumière des relations entre pairs et de celles avec les adultes qui prévalent dans l'espace scolaire. La

34. (Note de la p. 226.) Les jugements de justice des élèves des plus petits degrés s'articulent autour de la notion d'égalité simple. Ils réclament par exemple qu'un nombre égal de prérogatives soient exercées par les responsables et trouvent très injustes que l'élève-président exerce plus de charges ou intervienne plus régulièrement que l'élève-secrétaire.

participation à la résolution des litiges dans le *conseil* débouche, quant à elle, sur la mise en avant de procédures visant l'intériorisation de la coutume scolaire de prise de parole. Enfin, la répartition du pouvoir dans le dispositif met en lumière des finalités avant tout pacificatrices; la pratique de celui-ci s'avère être *in fine* plus un moyen efficace de gouvernement en vue du maintien de l'ordre scolaire qu'un lieu de discussion autour de principes de justice devant organiser la vie scolaire, facteur d'apprentissages dans le domaine de la citoyenneté.

Si les résultats des observations quant à la capacité du dispositif de confronter l'expérience de la vie scolaire aux savoirs juridico-politiques sont relativement décevants, les analyses des entretiens de groupe réalisés avec les élèves démontrent que l'expérience de l'injustice constitue une piste sérieuse et prometteuse pour la construction de compétence de justice chez les élèves. Ces derniers s'y comportent souvent en «petits juristes» ou en «petits philosophes» et montrent des capacités de maniement des principes de justice – notamment l'égalité – et des outils de la science politique³⁵ pour évaluer les situations du point de vue de la justice de celle-ci. Ce que Piaget et Kohlberg avaient déjà montré en leur temps d'un point de vue cognitiviste, et ce que les sciences affectives sont en passe également de montrer, avait été auparavant exploré par le philosophe allemand Max Scheler dans son étude du caractère *judicatoire*³⁶ du sentiment moral. Selon ce dernier, l'expression ou le sentiment que tel ou tel état

35. La notion de confusion des registres est au centre de la théorie des *sphères de justice et de l'égalité complexe* du philosophe politique Michaël Walzer: *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris: Seuil, 1997 (édition originale 1983).

36. L'analyse du caractère «*judicatoire*» des sentiments moraux, due à Max Scheler, a été reprise récemment par Raymond Boudon, «Une théorie judicatoire des sentiments moraux», *L'année sociologique*, N° 54, 2004, vol. 2, pp. 327-357.

de chose est juste ou injuste³⁷ constitue un jugement qui repose sur un système d'arguments complétant les modes représentationnel et informatif de raisonnement chez l'individu. Ces capacités d'ordre *judicatoire* chez les élèves se doivent d'être exploitées dans le cadre de structures participatives à la vie scolaire, nourries par les savoirs et par les pratiques du droit – par exemple, la distinction entre juge et partie, la procédure de contradiction dans les débats, le rôle des règles et

des principes comme référents de justice, etc. – et traitant d'objets où de réels enjeux pour le domaine de la citoyenneté se font jour – négociation de l'asymétrie des statuts, projets liés au travail scolaire, responsabilités liées à la vie scolaire, etc. C'est à ces conditions que les délibérations dans les *conseils* de classe et d'école présenteront des occasions pour les élèves d'actualiser leurs compétences de justice sans en rester aux seuls lieux communs dominant la vie scolaire. ♦

37. L'injustice étant le plus souvent première.

L'éducation à la citoyenneté en Espagne: une question sensible

Mari Carmen Rodriguez (Université de Fribourg et Gymnase de Nyon)

« Les anarchistes en Espagne brûlèrent les églises; les catholiques ont brûlé l'Église »
Carles Cardò, prêtre, poète et écrivain catalan, 1936¹

Dans une Espagne qui affiche depuis quelques années une image d'ouverture, le gouvernement de José Luis Rodríguez Zapatero a tenté de traduire cet élan politique dans les programmes scolaires par la nouvelle loi d'éducation à la citoyenneté et aux droits humains d'avril 2006².

Pour la rentrée 2007, il était question que les élèves suivent un cours d'éducation à la citoyenneté soumis à évaluation dans leur parcours scolaire. Selon cette nouvelle perspective pédagogique, divers manuels ont été réalisés, dans le but de promouvoir une éducation à la citoyenneté laïque, égalitaire, démocratique, intégrant le respect des droits humains et des différences d'opinion, etc., à l'aune de la Constitution espagnole actuelle.

Cette matière, qui obéit aux directives européennes, aborde, notamment, la question de l'environnement, la globalisation, ainsi que certaines valeurs comme la famille, le couple et les unions homosexuelles.

Malgré l'apparente « modernité » de la société espagnole, l'éducation à la citoyenneté s'est révélée une question très sensible, voire même explosive pourrions-nous dire. L'opposition violente, du haut clergé catholique (la Conférence épiscopale) et de collèges catholiques, d'associations de parents et de certains représentants de la droite conservatrice (ligne dure du Partido popular, le PP) a créé une controverse nationale dont les médias se sont faits les relais. Parmi les contenus attaqués se trouvaient l'idée de parler ouvertement des inégalités de genre, des méthodes contraceptives ou du mariage homosexuel comme un choix familial possible.

Un conflit de longue date

Pour comprendre ces crispations idéologiques, il est nécessaire de retracer dans la longue durée les usages et les mésusages que les instances politiques ont fait de l'éducation depuis la guerre civile dans le but de « fabriquer » des citoyens espagnols sur mesure.

1. Cité par José Bergamin, *Terrorisme et persécution religieuse en Espagne. 1936-1939*, Paris/Tel Aviv: Éditions de l'éclat, 2007 (édition originale 1941), p. 37.

2. Juan Antonio Aunió, « Por una «moral común» para los jóvenes », *El País*, 23 février 2009. La loi de 2006 prévoit cet enseignement en 5^e-6^e primaire (10-11 ans), en 2^e-3^e secondaire et au baccalauréat (dans des cours d'éthique et de philosophie).

De 1936 à 1939, durant l'épisode traumatique de la guerre civile ou «incivile», deux formes antagonistes d'éducation s'affrontent.

La République s'attelle avec force à une «instruction civique» axée sur les valeurs du «vivre ensemble» et du pouvoir des urnes. Celle-ci guide l'enseignement et le regard sur le passé. De nouvelles figures de référence progressistes des XIX^e et XX^e siècles espagnols sont associées – comme Francisco Giner de los Ríos, fondateur de l'Institution libre d'enseignement, et Pablo Iglesias, fondateur du Parti socialiste espagnol –, et mises en lien avec des modèles universels (Danton, Washington ou Bolivar). Cette tentative de concevoir une Espagne héritière des mouvements de libération et d'ouverture à la diversité s'illustre aussi par la valorisation des autonomies régionales qui sont accordées par la République de 1931. La Catalogne, par exemple, crée des programmes administrés par la *Generalitat*. À ces projets, il faut également ajouter l'action des groupes militants, en marge de la structure étatique, comme la Confédération nationale du travail (CNT), qui se réfèrent à d'autres modèles éducatifs comme celui de l'École moderne, promu par le libertaire Francisco Ferrer y Guàrdia, en 1901³.

Au cours de la guerre, sur les champs de bataille ou à l'arrière, l'activité éducative se poursuit notamment par l'action des Brigades culturelles (milices de la culture et brigades volantes). Elles partagent la vie quotidienne des soldats sur le front, tout en distribuant du matériel politique, en alphabétisant, en enseignant les mathématiques, la géographie ou l'histoire, distribuent la presse, donnent des conférences, projettent des films, organisent des lectures de poésie, passent de la musique, mettent en scène des pièces

3. Voir Francesco Codello, *La buona educazione, esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, Milan: FrancoAngeli, 2005, pp. 472-488.

théâtrales façonnant ainsi une représentation progressiste et égalitaire, ouverte à de futurs citoyens. À l'arrière, les brigades volantes mènent des campagnes d'instruction sur tout le territoire. De même, la création de bibliothèques, d'écoles et de centre de culture se poursuit à un rythme soutenu⁴. La culture devient à la fois un outil de connaissance et une arme de guerre, qui entend changer «le modèle identitaire» de la société.

De l'autre côté, dès le début des hostilités de la guerre civile, Franco récupère les interprétations réactionnaires contre l'éducation républicaine qui proposent la défense du «confessionnalisme religieux de l'éducation... et une école qui soit un prolongement du foyer»⁵. En réponse à une «Espagne en ruine», il présente un modèle d'État autoritaire, en suivant les préceptes des J.O.N.S.⁶, et, selon le modèle prôné par la Junte castillane d'action hispanique, il élabore l'essentialisation de la Castille qui incarne l'origine pure de la «race» espagnole, élue pour unifier et étendre la Nation. Enfin, Franco reprend le programme de la Phalange⁷, «Nation, Unité, Empire»⁸ et les théories du chef de l'Action nationale, Ramiro de Maetzu, qui publie en 1934 l'ouvrage *Defensa*

4. Les archives espagnoles gardent la trace de la création des bibliothèques et des Centres de culture populaire durant cette période grâce aux rapports du Conseil central d'archives, bibliothèques et trésor artistique créé par la République le 16 février 1937, AGA, section culture, (3) 093.001, 75/220048.

5. Romualdo de Toledo, DSC, N° 106, 26.06.1934, p. 4025, cité par Carolyn P. Boyd, *Historia Patria, política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelone: Pomares-Corredor, 2000, p. 186.

6. Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista, un groupe de syndicats corporatistes fondé à Madrid le 4 octobre 1931, qui représentera un modèle structurel économique et politique pour l'État franquiste.

7. Créée à Madrid le 29 octobre 1933 par José Antonio Primo de Rivera.

8. «Norma programática de la Falange, Nación, Unidad, Imperio» (en particulier l'article 3), in Dionisio Porres, Agustín Del Río Cisneros, *José Antonio y España*, Majorque: Samaran/Publicaciones del Servicio Español del Magisterio y ediciones Prensa del Movimiento, 1951, p. 69.

de la *Hispanidad*, et pour qui « les peuples [...] doivent être gouvernés *non par la majorité*, mais par les plus aptes, même si ceux-ci ne forment qu'une infime minorité » (nous soulignons)⁹.

Le « roman national-catholique » franquiste se justifie à travers l'image essentialisée de la « Reconquête » médiévale et de la « Conquête » moderne, avec l'exaltation des mêmes élites catholiques transposée au XX^e siècle. La période de déclin, le « désastre » de 1898 et l'installation de la II^e République ne représentent que du désordre, de l'indiscipline militaire, de la persécution religieuse et de la division politique. Face à ce danger, le seul espoir vient alors du « Glorieux Soulèvement national » de juillet 1936 qui a « le caractère d'une croisade, d'une grandeur historique et d'une lutte transcendante de peuples et de civilisations. Une guerre qui, une fois de plus dans l'Histoire, a élu l'Espagne comme champ de tragédie et d'horreur, pour résoudre et apporter la paix au monde devenu fou aujourd'hui »¹⁰. Franco reçoit d'emblée l'appui de la hiérarchie catholique. L'archevêque de Tolède et cardinal de l'Église espagnole Isidro Gomá dresse, le 13 août 1936, un rapport confidentiel au Saint-Siège en faveur des insurgés. Le 30 septembre 1936, l'évêque de Salamanque Pla y Deniel bénit la « Croisade » par une lettre pastorale, *Les deux villes*¹¹, qui définit la guerre d'Espagne comme le com-

bat entre les « sans Dieu » et « la ville céleste des fils de Dieu », faisant du conflit une « croisade pour la religion, la patrie et la civilisation ». Sous l'égide de la hiérarchie ecclésiastique espagnole, Franco devient *Caudillo* d'Espagne par la « Grâce de Dieu ».

Dès les premières heures du conflit, les franquistes exercent une répression féroce contre les représentants de l'éducation républicaine et récupèrent les centres culturels et d'étude pour les investir de leur idéologie, avec l'aide de la Phalange et de l'Église¹². Avec la victoire des nationalistes, la version cléricale et autoritaire du franquisme, centrée sur une essentialisation chrétienne de l'identité espagnole, finit par s'imposer.

Pendant la dictature

De 1939 à 1975, sous la dictature franquiste, aucune place n'est laissée à une éducation laïque et démocratique. Le franquisme instaure dans la société civile une propagande imputant aux vaincus la responsabilité des atrocités du conflit.

Durant le « premier franquisme » (1939-1959), le mythe de la Croisade nationale-catholique et la vision impériale occupent l'espace mémoriel officiel. Au mythe d'une guerre providentielle vient également se greffer progressivement l'idée que le conflit fut une « guerre fratricide », une fatalité dont « nous sommes tous coupables », ce qui élude la responsabilité des putschistes. La Phalange et le clergé catholique exercent également une influence prépondérante dans l'éducation. La ligne nationale-syndicaliste est complétée par le contrôle moral religieux. La prière est placée au service de la patrie et de la mémoire des vainqueurs. Il est courant

9. León Ichaso, « La América Española y la Causa de Franco », *Nueva España*, Guayaquil, 31 janvier 1938, 3, cité par Eduardo González Calleja, Fredes Limón Nevado, *La Hispanidad como instrumento de combate. Raza e imperio en la prensa franquista durante la guerra civil española*, Madrid : Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, 1988, p. 78.

10. *Doctrina e Historia de la Revolución Nacional Española*, Barcelone : Editorial nacional, 1939, p. 69.

11. Lettre pastorale de Enrique Pla y Deniel, « Las dos ciudades », 30 septembre 1936, in Antonio Montero Moreno, *Historia de la persecución religiosa en España*, Madrid : Biblioteca de Autores Cristianos, 2000, pp. 688-708.

12. Voir notamment les dossiers d'épuration de bibliothèques républicaines transformées par les franquistes en écoles conservatrices, AGA, section culture, (3) 093.001, 75/220055.

que les cours commencent par le chant franquiste du *Cara al Sol*. La mixité n'est pas de mise dans l'éducation des futurs «Espagnols». Les garçons et les filles suivent un enseignement séparé, déterminant le rôle qu'ils auront à jouer dans la société. Le rôle de la Phalange féminine, dans ce cadre, n'est pas négligeable. De 1937 à 1977, Pilar Primo de Rivera, sœur de l'ancien chef de la Phalange, dirige la section féminine du parti et établit les normes auxquelles les femmes doivent se tenir.

Le «deuxième franquisme» (1959-1975), guidé par la volonté de changer l'image de la dictature en raison de la récente aide économique américaine et de la réintégration de l'Espagne aux Nations Unies célèbre le mythe des prétendus «25 ans de paix» apportés par Franco à la nation ibérique. Le dictateur reçoit la considération des démocraties occidentales. Mais les programmes d'éducation semblent immuables. De 1938 à 1975, ils exaltent la vision manichéenne de la guerre civile, entre une II^e République antinationale et anticatholique à la solde de «l'invasion étrangère marxiste» et le «Mouvement national», patriotique, moral et religieux, sauveur de la Patrie¹³. De même, l'espace octroyé au traitement de la guerre civile est extrêmement réduit. Durant près de deux générations, l'enseignement tente ainsi de reproduire une version de l'histoire apologétique au service du régime, en dépit des changements de politique extérieure effectués par les autorités jusqu'à la mort du dictateur (1975).

13. BOE 20/9/1938 (réforme éducation secondaire) et BOE 14/4/1939 (questionnaire d'histoire de baccalauréat), cités in Rafael Valls Montès, *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, Valence: PUV, 2009, p. 21. Voir aussi les pp. 22-78 pour l'évolution du traitement de la guerre civile dans les manuels d'histoire jusqu'à la fin du franquisme.

À partir de la «transition démocratique»

De 1977 à 2009, depuis la loi d'amnistie marquant la «transition démocratique», la politique mémorielle de mise en place d'institutions démocratiques (1977-1982¹⁴) va de pair avec la recherche de la «réconciliation» par le consensus. Au lieu du retour du rêve de liberté, d'égalité et de fraternité tant attendu par le mouvement antifranquiste, l'élaboration du modèle démocratique a été lente, et sa traduction dans le système éducatif bien plus encore. Des modifications significatives ne semblent avoir été intégrées aux manuels scolaires qu'au début des années 2000¹⁵. Cette période coïncide avec un autre usage mémoriel, celui de la mobilisation des «petits-fils de Républicains», qui a trouvé une part de reconnaissance lors du retour du Parti socialiste au pouvoir en 2004. Le président du gouvernement Zapatero, lui-même petit-fils de républicain, s'est en effet engagé à promouvoir la «loi de récupération de la mémoire historique» pour réhabiliter les victimes de la guerre et du franquisme, et à éliminer les symboles de la dictature dans l'espace public. Cette loi, les conservateurs la condamnent et les progressistes la jugent trop édulcorée, mais cela mériterait un développement historique d'ensemble qui n'est pas possible dans le cadre de cette brève présentation¹⁶.

14. L'année 1977 correspond à la Loi d'amnistie et à la rédaction de la Constitution. Dans un premier temps, le gouvernement est dominé par l'Union du Centre démocratique, puis, en 1982, l'avènement du premier gouvernement de gauche depuis la guerre civile (Parti socialiste espagnol) est considéré comme la fin de la transition.

15. Il s'agit notamment des pratiques d'enseignement favorisant le débat et l'interprétation du passé traumatique, ainsi que de l'adaptation progressive des manuels : images de propagande favorisant la réflexion, présentations de la société civile en guerre, images de personnalités des deux camps, réflexions autour du *Guernica* de Picasso, rôle des femmes en armes, insertion de l'histoire de la guerre civile dans un contexte international), in Rafael Valls Montès, *Historia...*, op. cit., pp. 119-160.

C'est donc dans ce « champ de bataille mémoriel » que la mise en place d'une réforme d'éducation à la citoyenneté a été lancée par le gouvernement de José Luis Rodríguez Zapatero, provoquant une levée de boucliers des milieux conservateurs.

Une bataille féroce autour de l'éducation à la citoyenneté

Depuis l'annonce en 2006 de la nouvelle loi d'éducation à la citoyenneté et aux droits humains, une « bataille culturelle » relevant d'une escalade idéologique s'est ouverte. Cette saga éducative et « identitaire » a commencé d'emblée par l'appel à « l'objection de conscience » lancé par l'évêque conservateur Antonio Cañizares aux familles catholiques, relayé par le Forum espagnol de la famille. Cette controverse a provoqué des manifestations publiques et des « objections de conscience » au nom de critères moraux divergents, à l'origine d'une crise au Ministère de l'éducation. Tandis qu'en mai 2007, la présidente de Madrid, Esperanza Aguirre, membre du PP, annonce la protection des objecteurs, le Ministère de l'éducation confirme l'obligation de suivre cet enseignement, sous peine d'échouer dans cette branche. Le dirigeant du PP, Mariano Rajoy rappelle alors à l'ordre Esperanza Aguirre au nom de la loi, tout en déclarant qu'il ferait tout son possible au plan politique

16. (Note de la p. 232.) Raison pour laquelle je renvoie ici à François Godicheau, « La guerre d'Espagne », une histoire nationale en mutation », *Le carabale de Clío*, Le Mont-sur-lausanne: LEB, N° 7, 2007, pp. 122-135; Mari Carmen Rodríguez, « Les Caprices de la mémoire nationale en Espagne », *ibid.*, pp. 150-159; « La mémoire du franquisme dans l'Espagne postfranquiste: les symboles de l'Hispanidad », mis en évidence par le « tourisme de guerre » ont-ils servi le silence et l'oubli? », in Carola Hähnel-Mesnard *et al.* (dir.), *Culture et mémoire*, Palaiseau: Éditions de l'École polytechnique, 2008, pp. 145-154; « Usages politiques des « mémoires historiques » en Espagne », *Jahrbuch/Annales de la Société pour la didactique de l'histoire*, Schwabach: Wochenschau Verlag, 2008-2009, pp. 177-191.

pour supprimer cette matière du programme d'enseignement.

À la rentrée de septembre 2007, les cours d'éducation commencent en Catalogne, en Extremadure, en Navarre, en Aragon, dans les Asturies, en Cantabrie, les protestations se poursuivant. Mais des parents d'élèves boycottent cet enseignement dans plusieurs établissements.

Le cas du collège catholique Loreto-Abat Oliba, situé à Barcelone, est significatif. Cet établissement est un centre éducatif semi-privé. Subventionné par l'administration publique espagnole, il est situé dans le quartier de Pedralbes, l'un des plus aisés de la capitale catalane. Il appartient à la Fondation Abat Oliba qui fait partie de l'Association catholique de propagandistes, reliée à l'Université San Pablo de Madrid, l'une des plus grandes universités espagnoles dirigées par l'Opus Dei. Lors de la rentrée des classes, 43 familles du collège Loreto-Abat Oliba objectent contre le nouvel enseignement d'éducation à la citoyenneté¹⁷. En octobre, l'établissement se rebelle et propose une matière alternative: l'« Éducation pour la vie sociale et politique », qui, dit-il, « présente le système politique espagnol, mais sans entrer dans les thèmes moraux ». Les pressions de la *Generalitat* menaçant de lui retirer la subvention publique font toutefois reculer les « objecteurs ».

Les groupes « d'objecteurs » du collège Loreto-Abat Oliba font alors appel à des alliés d'envergure, les hiérarques de l'Église et de l'éducation catholiques. Ainsi, le 18 novembre, ils organisent à Madrid, avec le concours de l'Association catholique de propagandistes, le IX^e Congrès des catholiques

17. Selon la *Generalitat* (administration catalane), sur 67 000 élèves, le nombre d'objections ne représenterait que 0,07%. Voir « Un colegio catalán puede perder la autorización por no dar Ciudadanía », *El País*, 12 novembre 2007, p. 39.

et de la vie publique. Dans son discours de clôture, le cardinal de la capitale espagnole, Antonio María Rouco, connu pour ses positions conservatrices, lance un appel contre l'éducation promue par le Gouvernement espagnol, qu'il qualifie de «laïcisme radical», défendant une société «sans Dieu». Deux jours plus tard, le 20 novembre, c'est-à-dire symboliquement le jour même de l'anniversaire de la mort de José Antonio Primo de Rivera et du dictateur Francisco Franco, l'Université catholique madrilène San Pablo-CEU publie un *Manifeste des intellectuels*¹⁸ contre ce qu'elle considère comme une «énorme irresponsabilité historique et politique».

En mars 2008, le Tribunal supérieur de Justice d'Andalousie, saisi par une famille «d'objecteurs», octroie à leur fils le droit de ne pas recevoir cet enseignement. La judiciarisation de ce contenu éducatif, qui aboutit à des sentences favorables au boycott, provoque alors un retrait institutionnel des communautés de Valence et de la Rioja.

Quant au dirigeant du Parti populaire, Mariano Rajoy (ex-ministre de l'Éducation du gouvernement conservateur de José María Aznar), il renonce à ses déclarations prudentes, soutient publiquement le boycott et rejoint les idées les plus extrêmes de la Conférence épiscopale en demandant que l'éducation à la citoyenneté soit retirée des programmes.

Forts de cette victoire judiciaire et du soutien politique du PP, en janvier 2009, le Forum espagnol de la Famille, la Fondation San Pablo-CEU et les Professionnels pour une Éthique, ainsi que la Confédération catholique des parents d'élèves, font pression sur le Tribunal suprême pour généraliser les décisions locales. En se fondant sur l'article 27 de la Loi de contentieux administratif, le

Tribunal peut annuler toute disposition qui contrevient à la compatibilité entre l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et le droit des parents à éduquer leurs enfants selon leurs convictions. Trente magistrats sont mobilisés au Tribunal suprême pour statuer sur la question.

Cependant, coup de théâtre, le Tribunal suprême refuse le droit d'objecter et le Ministère de l'éducation relaie la décision judiciaire, en s'appuyant sur la Constitution et la Déclaration universelle des droits humains. Par effet de jurisprudence, les sentences antérieures sont annulées (celle par exemple du Tribunal supérieur d'Andalousie qui avait donné raison aux parents objecteurs).

Néanmoins, le débat n'est pas clos. Les objecteurs ont la possibilité de réfuter en partie les contenus de l'éducation à la citoyenneté et de faire recours pour les thèmes particuliers de la loi qui, à leur avis, entraveraient leur droit parental. Les contenus de la nouvelle matière doivent ainsi respecter la pluralité des opinions sans glisser dans l'endoctrinement, mais aussi éviter la discrimination et les erreurs scientifiques¹⁹.

Un système éducatif divisé

L'éducation en Espagne reste partagée entre un service public laïque et mixte et des établissements semi-publics, héritiers de l'éducation catholique conservatrice. Selon une étude réalisée en 2008 sur l'enseignement catholique, à peine 9,8% des doctorants choisissent des universités catholiques²⁰. En revanche, 10 à 15% des étudiants choisissent une université catholique (privée), et de même pour les professeurs. Enfin, au niveau

18. Rendu public par le site : www.hazteoir.org, dernière consultation 22 juillet 2009.

19. Susana Pérez de Pablos, «¿Quién vigila el contenido? in el conflicto educativo», *El País*, 28 janvier 2009.

20. Iñigo Marauri, Ricardo Oleaga, «Las Universidades murcianas se sitúan en la proporción media de alumnos por profesor del país», *Consumer Eroski*, 27 juin 2008.

pré-universitaire, 15 % des élèves font leurs études dans des établissements catholiques²¹.

Si l'on en croit les statistiques, la polémique soulevée par les opposants à cette éducation à la citoyenneté ne semble donc pas émaner d'une majorité d'Espagnols. Pourtant, le déploiement médiatique qui a été observé sur cette question et surtout l'écoute qui a été offerte aux « objecteurs » de la part de plusieurs tribunaux régionaux ont été tout à fait notables et révélateurs. Cette « bataille culturelle » est-elle rendue possible par une asymétrie des moyens financiers pour organiser des campagnes à grande échelle et faire trembler les responsables ministériels ? En tout cas, les établissements catholiques ne semblent pas disposer des mêmes revenus que l'école publique. Il est intéressant de relever à ce propos qu'une année d'études à l'Université San Pablo CEU de Madrid coûte 8000 euros contre environ 600 euros à l'Université Complutense (publique) de la même ville.

Pour jauger les moyens investis par les milieux catholiques et conservateurs dans les actions de pression médiatique, il suffit de rappeler l'attention portée à la campagne mémorielle menée au Vatican par le cardinal archevêque de Madrid, Antonio María Rouco, avec la béatification de 498 religieux catholiques espagnols, considérés comme des martyrs du XX^e siècle ; la béatification la plus massive de l'histoire de l'Église catholique, en présence de 30 000 à 50 000 personnes²². Son écho médiatique est sans commune mesure avec la discrétion de ces mêmes médias, trois jours plus tard, autour de l'adoption de

la « Loi de récupération de la mémoire historique » du 31 octobre 2007. De même, plus récemment, le 29 mai 2009, la demande d'associations relayée par le juge Balthasar Garzón d'ouvrir une enquête pour les quelque 130 000 victimes de la guerre et du franquisme gisant dans des fosses communes a été rejetée par l'Audience nationale. La voix de l'Épiscopat espagnol semble donc, comme par le passé, porter davantage que d'autres voix espagnoles...

Quelques exceptions s'observent pourtant dans ce bras de fer éducatif et mémoriel. En novembre 2008, un juge de Valladolid, sur demande de l'Association école laïque et de parents d'élèves, force le collège public Macías-Picavea à retirer les crucifix de l'établissement présents depuis 1930. En date du 14 avril 2009, anniversaire de l'avènement de la II^e République, le gouvernement de Cantabrie coupe les subventions publiques au collège Torvelo (soutenu par l'Opus Dei), parce qu'il pratique encore la séparation de genre (il n'accepte que des garçons). Cette décision donne suite au Manifeste signé notamment par l'Association laïque de parents et par des syndicats comme les Commissions ouvrières et l'Union générale des travailleurs. Les autorités régionales invoquent le fait que cette pratique viole la loi d'égalité entre hommes et femmes, et qu'il ne revient donc pas au contribuable de financer cet enseignement²³. Trois jours plus tard, le gouvernement de Galice fait de même avec cinq centres de la communauté qui séparent aussi les filles et les garçons.

Au moment de conclure cette présentation (juillet 2009), la crise n'est pas terminée. Elle montre cependant que l'éducation à la citoyenneté reste une matière hautement sensible dans l'espace public. Son enseignement

21. Lola Galán, « La crisis de la Iglesia Católica en España », *El País*, 24 septembre 2005.

22. Ce culte de l'Église catholique à ses « martyrs » oublie les treize prêtres catholiques basques qui ont embrassé la cause républicaine et ont été assassinés par les franquistes. Cette commémoration sélective est d'autant plus gênante qu'elle perpétue une longue tradition de collusion de l'Église catholique avec le franquisme.

23. Juan Antonio Aunión, « La escuela segregada se levanta contra la retirada de subvenciones », *El País*, 27 avril 2009.

révèle les clivages idéologiques et mémoriels, parfois irréconciliables, qui persistent, y compris dans des sociétés démocratiques consolidées. En Espagne, les programmes qui s'enseignent depuis 2007 ont mis en évidence la force du dissensus provenant de la guerre civile. Les mêmes combats idéologiques semblent ainsi se reproduire autour de cet en-

seignement entre les défenseurs d'une éducation laïque, mixte et ouverte aux changements, héritée des réformes d'une période républicaine progressiste, et ceux qui soutiennent la nécessité de maintenir les traditions catholiques et conservatrices martelées pendant plus de quarante ans de franquisme. ♦

Francisco Ferrer (1859-1909), pédagogue libertaire espagnol

L'année 2009 a marqué l'Année Calvin, comme les Genevois ont pu s'en rendre compte; elle marque l'Année Darwin, ce qui n'est peut-être pas si mal pour contrer les pressions croissantes et inquiétantes des créationnistes sur l'institution scolaire; mais c'est aussi l'Année Ferrer, juste un siècle après l'exécution de ce pédagogue libertaire.

Francisco Ferrer y Guardia est né le 10 janvier 1859 près de Barcelone, dans une famille monarchiste et catholique. Mais, dès sa jeunesse, il s'est intéressé avec enthousiasme aux idées progressistes, républicaines et rationalistes.

En 1886, il participe à l'émeute républicaine au cours de laquelle le général Villacampa tente en vain de proclamer la République en Espagne. L'insurrection est un échec, Ferrer est placé sous mandat d'arrêt et contraint de s'exiler à Paris.

Pendant cette période d'exil, il adhère à la Libre-Pensée et fréquente des milieux anarchistes. Il s'intéresse à l'éducation des masses en développant l'idée qu'une société n'a aucune possibilité d'évoluer si son peuple a été maintenu dans l'ignorance.

L'un des principaux combats des progressistes espagnols consiste alors à enlever à l'Église catholique son hégémonie en matière d'enseignement et d'éducation. Ferrer participe à cette action en créant l'École moderne, qui ouvre ses portes en 1901 à Barcelone. Disposant d'un financement privé, il développe un réseau d'écoles rationalistes. L'enseignement dans ces écoles est libéré de toute influence religieuse. Les méthodes pédagogiques utilisées font appel à la réflexion et à l'observation de l'enfant. Elles pratiquent la coéducation des sexes, c'est-à-dire la mixité, et mélangent les classes sociales. Elles proscrivent les punitions et les examens, préférant donner la priorité à l'autonomie de l'enfant dans ses apprentissages.

Ferrer crée également une maison d'édition où il fait écrire ou traduire, dans un style simple et accessible, de nombreux ouvrages pédagogiques, scientifiques et philosophiques destinés aux enseignants de ces écoles rationalistes.

En 1906, un attentat perpétré contre le roi Alphonse XIII par un ancien bibliothécaire de l'École moderne, Matéo Morral, est l'occasion pour la presse conservatrice de s'en prendre à Ferrer; et pour le pouvoir clérical de faire fermer les Écoles modernes. Ferrer passe alors treize mois en prison avant d'être acquitté, faute de preuves.

Dès l'interdiction de l'École moderne, un vaste mouvement international de protestation se déclenche. Ferrer connaît à nouveau l'exil. Il se rend alors en Belgique, puis de nouveau en France. Il fonde une revue, *L'École rénovée*, en 1908.

En 1909, il rentre en Espagne pour des raisons familiales. Le 11 juillet, le Gouvernement espagnol décrète la mobilisation pour mener une campagne militaire contre les tribus marocaines du Rif. Le peuple de Barcelone se rebelle et appelle à la grève générale. Les violentes émeutes qui commencent le 26 juillet, ont non seulement un contenu antimilitariste et anticolonialiste, mais elles prennent aussi une dimension anticléricale avec la destruction de couvents et de monastères. Elles sont connues sous le nom de *Semaine tragique*, la répression du mouvement ayant été particulièrement féroce.

Ferrer n'a pas participé directement aux événements. Mais il est désigné par l'évêque Casanès comme l'instigateur de l'insurrection et constitue un parfait bouc émissaire pour le pouvoir clérical. Il est donc arrêté. Après un procès tout à fait sommaire, il est fusillé à Montjuich le 13 octobre 1909.

Cet assassinat suscite une vive émotion au niveau international, ce qui constitue ensuite un élément déterminant dans la chute du Gouvernement espagnol.

L'exécution de ce pédagogue libertaire et rationaliste est d'autant plus significative dans la longue durée que l'État espagnol est encore soumis aujourd'hui à des pressions de l'Église catholique et des milieux conservateurs en matière d'éducation à la citoyenneté, ce qui est pour le moins surprenant dans un contexte démocratique et a priori laïque.

Pour en savoir plus: *L'affaire Ferrer*, Castres: Centre national et Musée Jean-Jaurès, 1991; Dolores Marín, *La semana trágica. Barcelona en llamas, la revuelta popular y la Escuela Moderna*, Madrid: Le Esfera de los Libros, 2009.

La cartable de Clio

Histoire de l'enseignement

La place des femmes dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire de la Troisième République

Michelle Zancarini-Fournel (Université de Lyon 1, IUFM)¹

Cet article est le prolongement d'une intervention faite au colloque de l'INRP à Lyon en mars 2009, colloque consacré aux enjeux sociaux et mémoriels des nouveaux programmes de 2008. Or, les programmes de 2008 passent sous silence les enjeux mémoriels et méthodologiques des traces du passé. Les élèves sont invités à ne retenir des différentes périodes que de grands personnages, pour la plupart hommes politiques ou héros militaires, à l'exception de quelques personnalités de la science et de la création littéraire (dont une seule femme, Marie Curie). Le nouveau programme d'histoire de 2008 est en rupture affichée avec celui de 2002 qui avait été préparé par une commission présidée par l'historien Philippe Joutard. Dans les programmes de 2002, les femmes avaient fait une entrée retentissante. Les objectifs du cycle des approfondissements précisaient que : « On n'oubliera pas pour autant, le rôle de groupes plus anonymes ni celui des femmes dont on soulignera la faible place dans la vie politique. Ces hommes et ces femmes sont présentés aux élèves... » Dans ce programme, le XIX^e siècle était analysé ainsi : « En France,

la République s'installe durablement, consolide les libertés fondamentales et développe l'instruction, mais la femme reste dans une position d'infériorité face à l'homme, comme partout en Europe. » Pour permettre d'explicitier ce terme, un des points forts était « l'inégalité entre l'homme et la femme : exclue du vote, inférieure juridiquement ». Les documents d'application du cycle 3 qui accompagnaient ces programmes semblaient animés de la même volonté d'enseigner une histoire mixte, c'est-à-dire à la fois masculine et féminine, puisqu'ils fixaient comme « Grands personnages et groupes anonymes : la place des femmes en histoire. À chaque fois que cela est possible, on souligne le rôle des femmes dans la vie publique, en s'interrogeant sur leur faible place. De même, on s'attache à montrer, dans tel ou tel événement ou dans le quotidien d'une époque, le rôle de groupes plus anonymes, qu'ils soient sociaux, de genre (les femmes de la Révolution)... » Pour chacune des périodes, des personnages ou groupes significatifs étaient plus particulièrement pointés. Ainsi trouvait-on mentionnées Jeanne d'Arc, George Sand, la reine Victoria, Marie Curie, Hélène Boucher, Anne Frank, les femmes de la Révolution, les femmes au travail pendant la Première

1. Professeure d'histoire contemporaine (michelle.zancarini-fournel@wanadoo.fr).

Guerre mondiale, les résistantes pour la Seconde et celle d'une femme artiste, Camille Claudel. Si j'ai cité longuement le programme de 2002, c'est pour mieux souligner la différence avec le programme de 2008. Mais en fin de compte, on pourrait justifier – avec quelque ironie – le thème de cet article en disant que le programme actuel se rapproche fortement de l'histoire enseignée sous la Troisième République: repères de l'histoire nationale, les dates et les personnages mis en valeur ayant en effet été choisis principalement dans le registre du politique et du militaire. Le programme de 2008 renoue aussi avec l'idée, contredite par les recherches récentes, de la formation précoce d'une nation, tout en réaffirmant ses racines chrétiennes (avec l'importance donnée à l'année 496, date supposée du baptême de Clovis). Tissée par l'action de ses grands hommes, cette histoire de France est, dans une continuité rassurante, lisible pour les élèves par la frise chronologique remise à l'ordre du jour, après avoir été décrite comme représentation d'une conception linéaire et téléologique du temps. L'instruction civique et morale est également de retour.

Mon intérêt pour l'histoire des femmes en éducation est ancien. Responsable du service éducatif des Archives départementales de la Loire, j'ai organisé en 1979 une exposition accompagnée d'un catalogue intitulé «École et Enfances», le pluriel entendant souligner les différences sociales et sexuées dans la scolarisation primaire des filles et des garçons, en insistant alors sur les programmes de travaux à l'aiguille et d'économie domestique pour les filles, et sur l'organisation des bataillons scolaires pour les garçons. Le dépouillement exhaustif de la série T des Archives départementales de la Loire m'avait permis alors de relever trois éléments fondamentaux:

- les décalages chronologiques entre la chronologie classique (celle des dates de promulgation des lois, circulaires ou arrêtés)

et celle de leur application, du fait d'une difficile mise en œuvre des instructions officielles lisibles dans les comptes rendus des conférences pédagogiques cantonales, dans certains faits divers ou encore dans les circulaires des préfets et des inspecteurs d'académie;

- les différences spatiales de mise en œuvre des instructions entre le chef-lieu et les cantons ruraux mettant à mal le mythe de «l'âge d'or» de l'école de la Troisième République au moment des lois Ferry. Le constat est aujourd'hui devenu banal, bien que le mythe soit régulièrement réactivé dans des buts politiques à gauche comme à droite, de Jean-Pierre Chevènement à Nicolas Sarkozy;

- la durée du processus de laïcisation qui ne se limite pas à la loi de 1882. Interroger le genre de la laïcité entre 1882 et 1905 permet de voir comment s'établit «un contrat de genre»: les filles et les femmes sont les vecteurs et les agents aussi bien de la laïcisation (les institutrices des Écoles normales par exemple) que des résistances à cette laïcisation (les mères défendant les religieuses qui tenaient les écoles de filles en 1902-1904 quand les congrégations étaient interdites d'enseignement)².

C'est donc dans un entre-deux entre reconnaissance des spécificités féminines (relevant d'une histoire sociale des femmes) et histoire du genre (relevant plutôt d'une histoire culturelle) appliqué à la discipline scolaire qu'est l'histoire que va se situer la problématique de cet article qui s'appuie largement sur les travaux d'autres chercheurs et sur le dépouillement systématique de la série T des archives départementales en Rhône-Alpes.

Depuis trente ans, l'histoire de l'éducation s'est considérablement enrichie et com-

2. Michelle Zancarini-Fournel, «Genre et laïcisation, jeux d'échelle du national au local» in Florence Rochefort (dir.), *Le pouvoir du genre. Laïcités et religions, 1905-2005*, Toulouse: Presses universitaires du Mirail, (coll. Le Temps du genre), 2007, pp. 33-46.

plexifiée comme le montre la revue *Histoire de l'Éducation* qui développe les problématiques les plus savantes en ce domaine. Il faut citer particulièrement le numéro sur «L'Éducation des filles XVIII^e-XXI^e siècles»³, et le numéro sur «Les pédagogies de l'histoire XVIII^e-XXI^e siècles»⁴ qui met l'accent sur l'étude – difficile – des pratiques d'enseignement, que ce soit celle de l'histoire sainte étudiée par Annie Bruter ou celle du cours d'histoire auscultée par Angelina Ogier⁵. Rebecca Rogers a fait par ailleurs plusieurs bilans historiographiques sur l'éducation des filles⁶.

Pour porter un regard croisé sur le masculin et le féminin (le genre) dans l'histoire enseignée à l'école primaire de la Troisième République, je vais m'appuyer sur des éléments connus des spécialistes de l'histoire de l'éducation et partir aussi de questions simples :

- L'histoire est enseignée par qui? Dans quelles conditions?
- Quelle histoire est enseignée et comment la cerner par les programmes, les manuels et/ou les pratiques enseignantes?
- L'histoire est enseignée à destination de qui? De quels élèves, filles ou garçons? Au-delà des normes et des représentations, comment percevoir les formes d'incorporation et d'intériorisation des leçons par les élèves (filles et garçons)?
- Quel est le rôle des disciplines scolaires et en l'occurrence de l'histoire dans la fabrication des identités sexuées; quel est le rôle des *curriculum*s cachés? Comment se construisent

3. *Histoire de l'Éducation*, «L'Éducation des filles XVIII^e-XXI^e siècles», Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Rebecca Rogers (dir.), 2007, N° 115-116. Ce numéro spécial est dédié à Françoise Mayeur, pionnière dans l'histoire de l'éducation des filles dans l'enseignement secondaire.

4. Annie Bruter (dir.), *Histoire de l'Éducation*, «Les pédagogies de l'histoire XVIII^e-XXI^e siècles», 2007, N° 114.

5. Angelina Ogier, «Le rôle du manuel dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969)», *ibid.*

6. Rebecca Rogers, *Clio, Histoire Femmes et Sociétés*, 2003, N° 18 «Coéducation et mixité»; *Histoire de l'Éducation*, 2007, N° 115-116.

la citoyenneté et l'histoire de la nation dans l'éducation?

- Enfin, quel est le genre des disciplines?

C'est une histoire encore en friche et je vais essayer d'esquisser ici quelques pistes pour ce faire.

Ces questions seront examinées en trois moments. Dans un premier temps, il s'agira de faire un bilan des apports récents de l'historiographie. Ensuite, j'examinerai les modalités de la transmission de l'histoire aux élèves de l'enseignement primaire par les enseignant-e-s. Enfin, j'esquisserai une approche du genre de l'histoire enseignée à travers l'exemple de la nation.

Les apports récents de l'historiographie

Il faut dans un premier temps revenir sur la chronologie proposée, celle de la Troisième République. Comme le suggère Annie Bruter, il est sans doute plus judicieux pour ce sujet de partir non de la Troisième République, mais de la loi du 10 avril 1867 qui fait de l'enseignement de l'histoire une matière obligatoire. Repenser la chronologie permet de déconstruire le mythe de l'âge d'or ferryste en matière d'éducation des filles et de formation des femmes aux métiers de l'enseignement. Cette chronologie conduit également à s'interroger sur le rôle réel de l'histoire sainte, forme de l'enseignement de l'histoire avant les lois Ferry. À la suite de l'ordonnance du 23 juin 1836 organisant l'instruction primaire des filles, la connaissance de l'histoire sainte fut exigée des institutrices pour l'obtention du brevet de capacité. L'histoire sainte relevait à la fois de l'instruction religieuse et de l'apprentissage de l'histoire. Elle devint une épreuve obligatoire au brevet (1855) dans les Écoles normales et fut remplacée en 1867 par l'épreuve d'histoire. La constitution de

l'histoire en discipline obligatoire pour l'école primaire est l'œuvre d'un processus de longue durée qui implique une laïcisation de son enseignement. Comme l'a souligné Annie Bruter⁷, l'histoire sainte a été avant 1882 un «laboratoire de la pédagogie de l'histoire» à l'école primaire. En 1882, l'instruction morale et religieuse est, elle aussi, remplacée dans les programmes de l'école primaire par l'instruction morale et civique – mais avec permanence de l'étude des «devoirs envers Dieu jusqu'en 1923 – dans une sorte de «transfert de sacralité», selon les termes de Maurice Crubellier. Il faudrait cependant prendre en compte l'influence de l'histoire sainte bien après 1882, compte tenu de l'importance de l'enseignement congréganiste pour les filles jusqu'en 1904, particulièrement dans certaines régions (l'Ouest, mais aussi la bordure est du Massif central : dans la Loire par exemple, 80 % des filles étaient dans des écoles congréganistes en 1882, et encore 40 % en 1902). Il ne faudrait donc pas négliger le rôle de l'enseignement de l'histoire sainte dans la formation de la conscience historique de générations d'élèves, et particulièrement des filles, et ce jusqu'au moins la guerre de 1914-1918. Du point de vue des filles, il y a sans doute non pas succession, mais chevauchement entre histoire sainte et histoire de France, et sans doute plus de proximité que celle énoncée habituellement entre deux objets et manières d'enseigner l'histoire à l'école.

Les réformes républicaines ont eu un effet important sur l'offre d'enseignement pour les filles, mais il ne faudrait pas oublier l'enseignement congréganiste et l'histoire de son évolution étudiés par Sarah Curtis pour le diocèse de Lyon⁸. Le mythe de l'ignorance et de la faiblesse de l'enseignement congréganiste est aujourd'hui contesté et l'appréciation d'un

inspecteur primaire de la Loire disant que les élèves connaissaient plus les étapes du chemin de croix que les périodes de l'histoire de France ne se justifie plus à la fin du XIX^e siècle. À l'égal de l'école républicaine, le programme des écoles catholiques met l'accent à la fin du siècle sur l'enseignement du patriotisme. *Le Tour de France par deux enfants*, écrit par la femme d'un positiviste, est utilisé dans les écoles du diocèse de Lyon, souligne Sarah Curtis.

L'enseignement de l'histoire – sainte ou laïque – est à replacer aussi plus généralement dans la culture historique du XIX^e siècle. De la loi Guizot de 1833 à la loi Duruy de 1867, l'histoire à l'école primaire est facultative. Dans ce cadre, le principal vecteur d'approche de l'histoire est en fait – selon Christian Amalvi – le livre de vulgarisation diffusant une culture historique non scolarisée. Cette culture inclut les romans historiques, les biographies, les reconstitutions théâtrales, les ouvrages pédagogiques, en particulier à destination des jeunes filles. Avant sa complète scolarisation, l'histoire est alors pratiquée par des littéraires et des amateurs, souvent des femmes auxquelles est attribué le qualificatif plus ou moins dévalorisé de «femmes de lettres» et non celui «d'historiennes» – ce qu'elles sont en réalité – comme l'a fermement démontré dans sa thèse Isabelle Ernot⁹. L'invisibilité de ces historiennes est soulignée aussi par Nicole Pellegrin dans le livre qu'elle a dirigé¹⁰. Ces œuvres d'historiennes sont le plus souvent édifiantes. Elles se focalisent sur les biographies

8. Sarah A. Curtis, *L'enseignement au temps des congrégations. Le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon : PUL, 2003. Il faut souligner, fait exceptionnel, que ce livre, après sa parution aux États-Unis en 2000 a été très rapidement traduit.

9. Isabelle Ernot, *Historiennes et enjeux de l'histoire des femmes (1791-1948)*, thèse de doctorat d'histoire, Université Diderot-Paris VII, 2004.

10. Nicole Pellegrin (dir.), *Histoire d'historiennes*, Saint-Étienne : Presses universitaires de Saint-Étienne, 2006.

7. Annie Bruter, «Un laboratoire de la pédagogie de l'histoire. L'histoire sainte à l'école primaire (1833-1882)», *Histoire de l'éducation*, N° 114, 2007, pp. 54-86.

des reines et des femmes célèbres ou prennent la forme de dictionnaires. Les historiennes ont ausculté en particulier le rôle des mères dans l'éducation des princes. La « vulgarisation » de l'histoire a donc été essentiellement l'œuvre des femmes. Pour ne prendre qu'un exemple, *L'Histoire de France* de Madame de Saint-Ouen contribua, selon l'historien Jean-Yves Mollier, à la fortune de l'éditeur Louis Hachette. Ce qui pourrait aujourd'hui être qualifié de façon un peu méprisante comme de la « petite histoire » s'est épanoui dans un contexte où l'histoire, essentiellement philosophique ou littéraire, n'était pas encore la discipline positiviste et scientifique, universitaire et masculine, qui s'est organisée dans le second XIX^e siècle. Au cours de leur prime éducation, les institutrices qui exercent dans le second XIX^e siècle ont baigné dans cette histoire à dominante littéraire.

Les républicains voulaient arracher les filles à l'influence de l'Église. C'est l'origine de la création des Écoles normales de filles pour former des institutrices. Françoise Mayeur a souligné cependant le « syncrétisme interconfessionnel » des protestants et protestantes à la tête des établissements de formation des enseignantes : l'exemple majeur est celui de l'École normale de Fontenay-aux-Roses où étaient formées les professeurs des Écoles normales de filles et les inspectrices, et dont le directeur de conscience fut Félix Pécaut (dont le buste trône actuellement dans l'entrée de l'ENS-LSH à Lyon). Mais, à l'instar de Jules Ferry, pour ces protestants laïques, il n'était pas question d'instruire les filles autrement que pour les éloigner de l'Église et en faire d'excellentes mères de familles capables d'éduquer les futurs citoyens. La réalité a cependant dépassé leurs intentions et le métier d'institutrice est devenu un métier recherché, un débouché pour les filles qui avaient obtenu le brevet, y compris celles de « bonne famille ». Les recherches sur les enseignantes du primaire sont cependant

moins développées que celles sur les enseignantes du second degré sur lesquelles plusieurs thèses ont été soutenues. François-Jacquet Francillon a souligné en 2000 le scandale historiographique qui consistait à célébrer les hussards noirs de la République en oubliant que la laïcisation incombait surtout aux institutrices¹¹. Jean-François Chanet a étudié la féminisation de l'enseignement primaire en France, en montrant que le phénomène était bien antérieur à la guerre de 1914-1918 (période où les femmes ont partout remplacé les hommes appelés au front) et qu'après la guerre il n'y a pas eu, ici comme ailleurs, de retour en arrière¹². Il faut rappeler aussi, tout simplement que, à la fin de la Troisième République, deux tiers des instituteurs sont des institutrices et que ce que l'on qualifie aujourd'hui de « féminisation du métier » n'est pas un phénomène récent. Majoritairement ce sont donc des femmes qui ont enseigné l'histoire aux élèves de la Troisième République, diffusant ainsi leur sensibilité et leur approche des faits historiques.

L'étude de genre permet de souligner des relations marquées par la hiérarchie et le pouvoir entre l'État républicain masculin et des institutrices formées d'abord dans les « cours normaux » étudiés par Françoise Mayeur, puis dans les Écoles normales de filles, ce qui conduit, de fait, à une incorporation des valeurs de l'État républicain. La mise en œuvre des programmes à finalité patriotique développe une conception genrée de la nation où les filles sont appelées à jouer un rôle spécifique. La construction des identités féminines, celle des maîtresses comme celles des élèves, est ainsi en jeu.

11. Dans François Jacquet-Francillon (dir.), *La féminisation de l'enseignement, une histoire de femmes*, Lille : Mélanges de la Maison Saint-Exupéry, numéro spécial, 2000.

12. Jean-François Chanet, « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'Éducation*, N° 115-116, 2007.

Revenons donc aux questions en apparence simples posées d'emblée : par qui l'histoire est-elle enseignée ? À qui ? Comment ?

L'étude des enseignant-e-s et des élèves, bilan de la transmission de l'histoire

La Troisième République organise en 1881-1882 l'enseignement primaire gratuit, obligatoire et laïque avec une stricte séparation, et non une ségrégation, du fait de l'égalité apparente des sexes. L'architecture scolaire est là, notamment, pour le démontrer : les beaux bâtiments en pierre de la fin du XIX^e siècle répartissent de part et d'autre de la mairie les classes pour les filles et les classes pour les garçons. La loi Goblet en 1886 sur la laïcisation du personnel enseignant précise cependant que :

« L'enseignement est donné par des instituteurs dans les écoles de garçons, par des institutrices dans les écoles de filles, les écoles maternelles ou classes enfantines et dans les écoles mixtes. Dans les écoles de garçons, des femmes peuvent être admises à enseigner à titre d'adjointes sous la condition d'être épouse, sœur, ou parente en ligne directe du directeur de l'école. »

La loi dit indirectement la difficulté à admettre socialement, pour le corps enseignant, une proximité des sexes en dehors de la famille. La réalité est tout autre. On sait que le manque de personnel féminin pour les écoles laïques s'il conduit le Ministère de l'instruction publique à décider (loi de 1879) de créer une École normale de filles dans chaque département – loi qui est appliquée avec plus ou moins de célérité par les Conseils généraux – mène également, en 1886, à différer l'application de la loi Goblet pour le remplacement des institutrices congréganistes.

Qu'en est-il, au regard de cette séparation des sexes, de l'enseignement de l'histoire ? À coup sûr une grande diversité de situations selon les lieux et la nature des écoles que soulignent tous les rapports des inspecteurs primaires. Celles et ceux qui sont passés par les Écoles normales restent une minorité, une élite.

Précisé nationalement en août 1881, l'emploi du temps dans les Écoles normales prévoit quatre heures d'histoire en 1^{re} année (avec un programme des origines jusqu'à 1875) en vue du brevet élémentaire à la fin de l'année, et trois heures en 2^e année (de l'histoire ancienne de la Grèce, et de Rome, et du Moyen Âge jusqu'aux guerres de Religion) ; le programme de la 3^e année va de la guerre de Trente ans à 1875.

À partir de 1889 (arrêté du 10 janvier 1889 sur les programmes d'études dans les Écoles normales valable jusqu'en 1905), l'horaire d'histoire est diminué d'une heure en 1^{re} année. L'insistance est mise sur ce qu'on pourrait appeler l'histoire du temps présent, c'est-à-dire la période qui va de 1789 jusqu'à la Constitution de 1875 en célébrant ainsi les liens de la Révolution française avec la République, et aussi avec le programme d'instruction civique.

Si les programmes sont identiques pour les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses, les conditions d'étude diffèrent selon les sexes faisant des Écoles normales de Filles des « couvents laïques » avec des règles très strictes de vie, de comportement et de tenue s'apparentant pour les élèves-maîtresses à une forme de « clôture ». L'éducation morale dispensée passe également par d'autres canaux que l'enseignement ; elle s'inscrit dans les corps et les comportements par la présence attentive, la surveillance et l'influence permanentes de la directrice. Les directrices sont tenues de faire une large place « à l'enseignement des devoirs particuliers de la mère de famille et de la maîtresse de maison » et d'organiser concrètement

cet apprentissage. La morale concrète et le patriotisme enseignés dans les Écoles normales sont similaires à ceux exprimés dans les programmes et les ouvrages destinés aux élèves. L'histoire doit être racontée par les institutrices à leurs élèves « comme la mère raconte des histoires à ses enfants »¹³. Substitut de la figure maternelle, l'institutrice est assimilée au genre féminin, sa professionnalité étant gommée. Mais, pour ses élèves – filles, l'institutrice représente cependant – comme le montrent les journaux intimes, les autobiographies et les entretiens pour l'entre-deux-guerres – un modèle et une figure forte d'identification.

Mais le nombre des normaliennes est très insuffisant pour combler les besoins. La majorité des institutrices est recrutée avec le brevet et à partir de 1873, il y a plus de filles que de garçons qui réussissent cet examen. Concurrentes des enseignantes congréganistes jusqu'en 1904, les institutrices vont aussi occuper des postes ordinairement attribués aux hommes dans les écoles mixtes et dans les petites classes des écoles de garçons, car on constate, à partir de 1889, une baisse du recrutement masculin. Le mouvement accentué pendant la guerre de 1914-1918 perdure dans l'après-guerre même si dans les écoles et « classes géminées », l'instruction des plus grands est laissée aux hommes. Elles enseignent sans formation spécifique initiale, en histoire comme dans les autres disciplines.

Tout au long de la Troisième République, l'histoire, malgré les programmes identiques, n'est pas enseignée de la même façon aux filles et aux garçons.

Dans les Écoles primaires supérieures, l'arrêté du 21 janvier 1893 précise que les

garçons ont en 3^e année de l'enseignement général deux heures par semaine, au lieu d'une heure pour les filles, ce qui s'explique par le programme qui porte sur l'histoire générale de 1789 à nos jours avec un Tableau politique et économique du monde contemporain. Pour les filles, comme le souligne Annie Bruter, il est précisé le 18 août 1893, qu'il faut « passer plus rapidement sur les faits de l'histoire extérieure, politique, diplomatique et militaire »¹⁴. Il y a donc bien une adaptation des programmes à l'enseignement des jeunes filles.

Il faut souligner également la disparité des pratiques scolaires selon les régions, les localités et les individus. Dans l'enseignement primaire devenu obligatoire et laïque en 1882, la disparition de l'histoire sainte sur l'organisation pédagogique des écoles primaires laisse une heure de leçon d'histoire ou de géographie par jour sur les trente heures de classe par semaine. Au cours élémentaire, pour les élèves de 7 à 9 ans, les récits écrits et images sur les grands personnages et les faits principaux vont jusqu'aux débuts de la guerre de Cent Ans. De 9 à 11 ans, au cours moyen, le programme va de 1328 à nos jours; au cours supérieur de 11 à 13 ans, les notions d'histoire générale sont reprises de l'Antiquité à nos jours. Le décret du 29 janvier 1890 rend le livre d'histoire obligatoire (avec le cahier de devoirs mensuels). D'une façon générale – même s'il est sans doute difficile de généraliser – l'histoire est enseignée aux garçons de manière plus belliqueuse, alors que, dans les écoles de filles, l'histoire fait plus appel à l'émotion et aux sentiments. Le rôle spécifique des institutrices est souligné dans l'apprentissage des devoirs patriotiques et républicains à l'égard des filles comme le montre l'exemple de cette adresse aux institutrices dans *L'École du citoyen* en 1899:

13. Annie Bruter, « L'histoire enseignée a-t-elle un genre? Filles et garçons devant l'enseignement historique à l'école primaire selon les textes officiels du XIX^e siècle (1793-1914) », in *Histoires d'historiennes*, Études réunies et présentées par Nicole Pellegrin, Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2006, pp. 225-242.

14. Annie Bruter, *art. cit.*, 2007, pp. 317-318.

«L'homme seul aura le maniement des armes; fusil ou bulletin de vote, il est seul appelé à s'en servir dans la bataille ou dans l'élection; mais la femme l'accompagnera de ses vœux et le soutiendra de ses conseils. C'est aux maîtresses laïques qu'il appartient de l'y exhorter et de l'y préparer.» Il faut bien sûr introduire nuances et chronologie dans cette affirmation, et les études fines de pratiques de classe le font.

Ainsi, la guerre de 1914-1918 est un marqueur fort. Toutes les maîtresses et les élèves ont été pris dans le tourbillon de la guerre patriotique en 1914-1918 et les différences entre filles et garçons ont paru s'estomper un temps. Olivier Loubès – qui a étudié manuels, rapports d'inspecteurs et cahiers d'élèves – note, quand la culture de guerre s'enracine à partir de 1915, une intégration des valeurs guerrières y compris chez les filles et dans l'enseignement catholique où l'élan patriotique est coloré de foi religieuse¹⁵. À la défense du sol de la patrie s'ajoute la volonté de détruire l'ennemi – «détruire cette vilaine race», écrit une fillette de 10 ans. Progressivement, on constate l'essoufflement de cette culture de guerre vers la fin de l'année 1917. Elle est plus durable chez les garçons des écoles publiques. La culture de la paix est anticipée dans les écoles de filles et elle se généralise après 1923 avec le changement des programmes (en même temps que la morale et les devoirs envers Dieu sont effacés au cours moyen). Un enseignement pacifiste semble être distillé à la fin des années 1920 et les leçons dispensées par les maîtres et maîtresses célèbrent la Société des Nations.

Peut-on mesurer plus précisément les différentiels de sexe dans l'étude de l'histoire? Brigitte Dancel, à partir d'une étude serrée des copies de Certificat d'études primaires dans le département de la Somme, confrontées

à celle des jurys, des corrections apposées et des résultats, a constaté que dans les épreuves écrites au CEP, en 1919, les garçons obtiennent plus de réponses favorables que les filles pour les questions qui concernent l'histoire politique (comme une question sur la réunion des États généraux en 1789) ou sur la Déclaration des droits de l'homme et des citoyens¹⁶. En revanche, les copies des filles sont beaucoup plus précises sur la journée du 4 août (la conquête de l'égalité) et les manifestations des femmes du 5 et 6 octobre 1789¹⁷. De la Révolution française, elles gardent des traces émotionnelles (enthousiasme des députés aux États généraux ou des femmes ramenant la famille royale à Paris, terreur du sang versé sous Robespierre), alors que les garçons connaissent mieux les grands personnages (Louis XVI, Napoléon I^{er}) et sont sensibles aux gains et aux pertes du territoire national. Mais alors que ce sont les meilleur-e-s élèves des écoles primaires, deux tiers des élèves connaissent mal l'histoire de la Révolution française qui est pourtant au centre de l'histoire enseignée comme lieu de filiation avec les institutions de la Troisième République. La question du suffrage dit universel en 1848 est maîtrisée par 75% des garçons mais par moins de 50% des filles. Les garçons ont une vision plus mondiale, moins patriotique de la Grande Guerre que les filles et une connaissance plus précise des combats. Les garçons répondent donc mieux aux objectifs assignés à l'histoire à l'école primaire. Les filles apprennent mieux leurs leçons, elles répondent plus précisément à la question posée en reprenant les mots de l'énoncé¹⁸. Mais tout dépend de la localisation de l'école. Par exemple, les élèves des écoles mixtes rurales ont de mauvais résultats, quel que soit leur sexe.

15. Olivier Loubès, *L'École et la Patrie – Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*, Paris: Belin, (coll. Histoire de l'éducation), 2001.

16. Brigitte Dancel, *Enseigner l'Histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris: PUF, 1996, pp. 171-174.

17. Brigitte Dancel, *op. cit.*, p. 178.

Mais, si l'on tient compte du fait que la moitié des élèves – filles comme garçons – ne sont pas présentés au Certificat d'étude, on peut conclure que trois quarts des élèves ne réussissent pas à acquérir le socle de connaissances nécessaires à un apprentissage raisonné de l'histoire. Ce qui limite singulièrement l'impact des observations.

Le Genre de la nation à travers l'histoire enseignée

Le récit – celui oral des maîtres et maîtresses pendant la leçon d'histoire comme celui des manuels en écrit et en images – est propice à l'héroïsation. Les manuels scolaires, les livres de lecture courante, même s'ils ne sont pas une « source transparente », selon l'expression d'Annie Bruter, produisent un récit collectif de la patrie et de la nation incarné par les héros et marqué profondément par le genre. Les héros de l'histoire de France, personnages exemplaires qui se sont substitués, d'après Christian Amalvi, aux saintes femmes de l'histoire religieuse, constituent une sorte de galerie des saints laïques¹⁹. Dans le culte des héros et des valeurs guerrières masculines – Vercingétorix étant devenu le héros archétypal de la Troisième République –, le manuel d'histoire est associé au livre de lecture ou aux livres de prix, voire au calendrier des postes ou aux almanachs. Entre les honneurs rendus aux « grands hommes » (en particulier dans le petit Lavis) et la fabrication des garçons comme « petits hommes », sur le modèle des enfants héroïques de la Révolution française, Bara ou Viala, se forge le genre de la discipline historique. La mère de Bara éduque son fils,

mais elle ne le retient pas et le donne à la patrie. Pour le pouvoir politique, les mères sont des intermédiaires et il y a une forme d'héroïsation du sacrifice maternel. Dans les biographies des hommes illustres étudiées en classe, il y a des formes possibles d'identification aux modèles dans lesquels les élèves peuvent s'incarner.

La quasi-absence des femmes – ou leur présence néfaste – est à coup sûr un enjeu dans cette construction des identités scolaires et sexuées. Françoise et Claude Lelièvre ont souligné la figure négative, dans les manuels scolaires, des femmes au pouvoir, les mauvaises reines ou les régentes²⁰. Les reines de France ont des rôles repoussoirs, à l'exception de Blanche de Castille qui s'épanouit en éducatrice de son fils, le futur bon roi saint Louis. Bonne mère, elle ne pouvait de ce fait avoir été une mauvaise femme, une femme de pouvoir. De noir vêtue, Catherine de Médicis est l'incarnation de ces mauvaises reines, désignée comme l'étrangère, l'Italienne, fourbe et intrigante, contemplant avec plaisir les corps des protestants assassinés lors de la Saint-Barthélemy. Autre italienne, Marie de Médicis est idiote et dépensière, et devient l'archétype de la figure féminine. Marie-Antoinette, l'étrangère, l'Autrichienne, incarne, elle, la frivolité. Trois héroïnes ont cependant la faveur des manuels scolaires de la Troisième République parce qu'elles ont su résister à l'invasisseur : sainte Geneviève qui sut résister aux hordes barbares, Jeanne Hachette qui défendit les murailles de Beauvais et Jeanne d'Arc ; cette dernière est une exception, encensée par Michelet, et au sujet de laquelle Lavis écrit que « tous les Français doivent aimer et vénérer le souvenir de cette jeune fille qui aima tant la France et qui mourut pour nous »²¹.

18. (Note de la p. 248.) *Ibid.*, pp. 224-225.

19. Christian Amalvi, *De l'Art et La Manière d'accommoder les Héros de l'histoire de France. De Vercingétorix à la Révolution*, Paris : Albin Michel, (coll. L'Aventure Humaine), 1988.

20. Françoise et Claude Lelièvre, *L'histoire des femmes publiques racontée aux enfants*, Paris : PUF, 2001.

21. *Histoire de France*, cours moyen, 1925.

Le prestige de Jeanne d'Arc surpassa celui des héros masculins. Vierge guerrière, Jeanne d'Arc est une héroïne révélée, transformée par Michelet en une incarnation de la France et de l'héroïsme moderne par sa capacité d'action. Dans le célèbre *Tour de France de deux enfants*, à la mère – figure de l'absente – se substitue celle la France. Pour le plus grand des garçons, le parcours va de l'école à la caserne en passant par l'apprentissage. Ainsi se forge son identité d'homme.

Dans son texte célèbre sur la nation, Ernest Renan a suggéré que les « sentiments et les émotions » jouaient un rôle crucial dans l'attachement à la nation. La Révolution française s'était engagée dans une politique d'assimilation de tous les individus et des groupes au sein d'une nation universelle et homogène. Les Français étaient censés partager des intérêts et des goûts communs. Les femmes occupaient alors une place spécifique comme « mères-patrie », la patrie étant la « mère des citoyens », une mère qui ne fait aucune distinction entre ses enfants. L'image maternaliste de la nation est ainsi accolée à l'État républicain. L'histoire attribuée aux hommes la construction abstraite de l'État et de ses institutions, et aux femmes l'élaboration concrète d'une culture de la nation. Les citoyens devaient être amenés à « ressentir » que la République était le bon système politique. La réflexion permet de repenser la place de l'esprit et du cœur. Transformer les monarchistes en républicains, les sujets en citoyens, et les catholiques en laïques a été tout aussi essentiel que de créer un nouveau système de gouvernement. Pour cela le cœur – celui qu'exaltait Lavisser dans l'enseignement de l'histoire –, était aussi nécessaire que

l'esprit, le foyer domestique aussi crucial que le Parlement. Il y eut donc un travail politique émotionnel et intellectuel à accomplir, et l'on considérait qu'il relevait du domaine des femmes dans la famille et que, pour cela, il fallait former ces dernières dans l'école républicaine. L'histoire scolaire, et particulièrement celle transmise par les institutrices, a joué à coup sûr un rôle dans cette construction politique de la nation et de l'État sous la Troisième République. La République, tel Janus, a double visage, l'État et la nation²². Entre l'État républicain incarné par le masculin et la nation féminine se construisent les identités de genre des élèves et des enseignant·e·s.

Depuis la Troisième République, la discipline historique a considérablement évolué, de même que les manuels et les pratiques d'enseignement. Mais les auteurs des programmes de 2008 (et parfois certains historiens) continuent encore à raisonner comme si le passé se résumait, pour l'essentiel, aux batailles, à la structure politique et aux grands hommes, qu'ils soient politiciens, philosophes ou peintres. Emportés par cette conception masculiniste, les auteurs du programme 2008 commettent même des erreurs historiques : dans la liste des dates à retenir, il est indiqué que le vote des femmes a été accordé en 1945, et non en 1944 (ordonnance sur l'organisation des pouvoirs à la Libération, signée par de Gaulle), 1945 étant la date des premières élections – municipales – où les femmes peuvent voter. Il reste donc beaucoup à faire pour que les femmes soient intégrées dans l'histoire enseignée à l'école élémentaire sous la V^e République. ♦

22. Leora Auslander, Michelle Zancarini-Fournel, « Le genre de la nation », *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, 2000, N° 12, éditorial.

L'enseignement de l'histoire au Congrès des Amicales d'instituteurs de 1905¹

Frédéric Mole (IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes)

La question de l'enseignement de l'histoire avait déjà été abordée au cours du I^{er} Congrès des Amicales d'instituteurs, en 1900 à Paris, mais c'est au IV^e congrès, en 1905 à Lille, que cette question fait l'objet d'un débat approfondi. Est en jeu la question de savoir comment l'école doit parler de la République, la signifier aux enfants, qu'on la considère à partir de son passé ou à travers la destination qu'on veut lui donner. Pour les instituteurs syndicalistes qui participent au congrès et pour nombre d'amicalistes, cet enseignement tend à présenter la III^e République comme la réalisation achevée de l'idéal républicain et révolutionnaire, il sert autant la glorification de la République présente que l'édification des consciences. On tend à en faire l'instrument dogmatique d'un culte républicain. Il symbolise à lui seul une culture scolaire assujettie à un objectif d'adaptation politique.

En 1904, l'affaire Thalamas et l'affaire Gustave Hervé sont probablement les deux

événements déterminants qui incitent le Ministère de l'instruction publique à autoriser le comité du congrès de Lille à inscrire «l'étude des méthodes qui conviennent à l'enseignement de l'histoire» parmi les questions à débattre au sein des Amicales². Amédée Thalamas avait douté, devant ses élèves, du miracle des voix entendues par Jeanne d'Arc. Devenu peu après professeur à la Sorbonne, il fait l'objet de provocations répétées de la part des Camelots du Roi. La même année, Gustave Hervé est condamné, avec Gaston Clémendot, pour avoir publié un manuel d'histoire jugé antipatriote³. Ce dernier événement marque les instituteurs, même s'ils sont divisés sur l'attitude à adopter. Des voix

2. Les amicales ne sont pas des organisations indépendantes : la tenue de leurs congrès et les questions à l'ordre du jour sont soumises à l'autorisation du ministre, qui peut même imposer une question de son choix. Le directeur de l'enseignement primaire y prononce le discours de clôture. Précisons également que nombre d'instituteurs syndicalistes s'impliquent dans les amicales.

3. Gaston Clémendot, Gustave Hervé, *Histoire de France à l'usage des cours élémentaires et moyens*, Paris : Bibliothèque d'éducation, 1904. Sur Clémendot, voir Olivier Loubes, «À contre histoire. Gaston Clémendot, instituteur pacifiste (1904-1952)», *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, N° 3, novembre-décembre 2007 (voir : www.histoire-politique.fr, consulté le 11 juillet 2008). Sur Hervé, voir Gilles Heuré, *Gustave Hervé. Itinéraire d'un provocateur. De l'antipatriotisme au pétainisme*, Paris : La Découverte, 1997.

1. Cet article est la reprise partielle d'un chapitre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation récemment soutenue par l'auteur : *L'école laïque pour une République sociale ? Crises et controverses dans la politique scolaire française (1900-1914)*, (dir. Jacqueline Gautherin, Université Lyon 2).

amicalistes désavouent Hervé, mais les instituteurs syndicalistes voient dans cette « nouvelle excommunication » la preuve que l'enseignement est assujéti à une certaine « vérité officielle », que toute autre approche de l'histoire est jugée « subversive » ou « hérétique », et prennent acte de la nécessité de « préparer les générations à venir à l'exercice de la véritable et complète liberté »⁴.

L'histoire : une leçon civique et morale, ou d'impartialité critique ?

Durant le congrès, préparé par les rapports des sections départementales, le débat est largement dominé par les contributions de deux acteurs, celles d'Émile Devinat⁵, directeur de l'École normale d'Auteuil, amicaliste et antisindicaliste, et de Pierre Dufrenne⁶, instituteur syndicaliste. Pour Devinat, l'enseignement de l'histoire a vocation à jouer un rôle fondamental dans l'éducation civique et patriotique. Au contraire, Dufrenne définit l'histoire comme « étude impartiale du passé »⁷. L'ensemble du débat s'organise autour de ces deux thèses. Dans la controverse, on observe d'emblée certaines stratégies argumentatives. Elles consistent, pour chacun des deux principaux protagonistes, à essayer

d'emprunter au registre lexical adverse pour ne pas se laisser enfermer dans une position unilatérale et tenter de formuler une résolution acceptable par une majorité du congrès. C'est l'un des intérêts majeurs de ce débat : il montre les déplacements et les emprunts réciproques à partir desquels les argumentations – les rhétoriques ? – se recomposent successivement.

Au début des travaux de la commission, Dufrenne parvient à faire accepter la nécessité d'une réflexion sur les buts de l'enseignement de l'histoire – bien que l'intitulé de la question à l'ordre du jour ne porte que sur les méthodes pédagogiques – et fait voter un nouvel ordre de la discussion : « I. But et objet de l'enseignement de l'Histoire ; II. Matière de cet enseignement à l'École primaire ; III. Méthodes et procédés pédagogiques ; IV. L'Histoire et l'éducation morale et civique. » Cette modification est en soi un signe des temps : des instituteurs syndicalistes conduisent la commission à se réapproprier la question autorisée par le ministre, en la déclinant selon sa propre interprétation.

Le premier vœu déposé par Dufrenne est formulé de la façon suivante : « Le Congrès définit l'enseignement de l'histoire, à l'école primaire, l'étude impartiale du passé pour servir à la connaissance du présent, parce que c'est la connaissance du présent qui importe le plus à la conduite de l'individu dans l'État et du citoyen dans la nation démocratique, et que cette connaissance profonde du présent ne s'acquiert que par l'histoire du passé. » D'abord considérée comme un but en soi, la connaissance historique peut comporter des effets éducatifs, puisqu'elle doit éclairer l'action. Mais la « conduite » de l'individu n'est pas ici à entendre en un sens exclusivement moral. Elle comporte également une dimension sociale et politique. Rétifs à reconnaître une fonction d'éducation morale à l'enseignement de l'histoire, les syndicalistes

4. M.-T. Laurin, « L'histoire d'Hervé », *Bulletin de l'Amicale primaire de l'Ain*, juillet 1904, pp. 250-251.

5. Devinat, également directeur de la revue *L'École nouvelle*, participe aux congrès des amicales en tant que membre et représentant du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

6. Coauteur, avec Émile Glay et Louis Roussel, du *Manifeste des instituteurs syndicalistes* publié quelques mois plus tard, en novembre 1905 (« Manifeste des instituteurs syndicalistes », *L'Humanité*, 24 novembre 1905, p. 1. Ce manifeste a été aussi publié dans la *Revue de l'enseignement primaire*, 26 novembre 1905, pp. 65-66, et dans le *Manuel général de l'instruction primaire*, 2 décembre 1905, pp. 102-103).

7. IV^e Congrès des Amicales d'institutrices et d'instituteurs publics de France et des Colonies (Lille, 28-31 août 1905) : rapport général, *Bulletin général des Amicales*, novembre 1905, p. 103.

veulent lui attribuer un rôle prépondérant dans la formation d'un citoyen critique – et même d'un peuple critique – à l'égard de l'ordre politique établi. Pour Dufrenne, la « haute moralité » de cet enseignement devrait consister en ce qu'il « donne la conscience, c'est-à-dire l'intelligence du milieu »⁸. Le recours à un lexique moral, à travers les idées de « conduite », de « morale », de « conscience », s'effectue de telle sorte que le caractère éducatif de cet enseignement est résorbé dans l'instruction. La seule fonction éducative que les syndicalistes déclarent accorder à l'enseignement de l'histoire est de nature rationnelle et politique; elle tend à l'affirmation d'une liberté et d'une responsabilité historique de l'individu devant la destinée de la nation. Si l'histoire doit donc influencer les conduites, ce n'est jamais afin d'assujettir les élèves et futurs citoyens à l'ordre politique du moment. Dufrenne tient en outre à assurer que cette conception de l'enseignement de l'histoire n'est sous-tendue par aucune intention politique inavouée et fait adopter une formulation qui paraît renvoyer dos à dos éducation conservatrice et éducation subversive: « Le Congrès est résolu à conserver à l'enseignement de l'histoire un caractère scientifique, c'est-à-dire à éviter de la faire servir systématiquement à la construction d'un idéal social et à la culture des sentiments. »⁹

Devinat insiste pour sa part sur la nécessité de développer, par l'enseignement de l'histoire, une culture des « sentiments patriotiques » chez les enfants et explique que l'affermissement de la paix n'implique pas de l'« acheter au prix de la sécurité ou de la dignité du pays », l'élève devant apprendre à « se donner de tout son cœur à sa patrie qu'il veut énergiquement juste, prospère et glorieuse

dans les œuvres de paix, aussi forte par les armes qu'il est nécessaire à la défense de tous ses droits ». Mais, de façon un peu inattendue, la motion qu'il présente est formulée en des termes qui mettent en avant des arguments analogues à ceux défendus par Dufrenne: « L'enseignement de l'histoire ne doit servir que la vérité. En faisant connaître impartialement l'évolution du passé, il fait comprendre le présent. Il donne l'habitude de l'esprit critique. Il éclaire et fortifie les sentiments patriotiques. »¹⁰ Devinat récupère le lexique de Dufrenne – vérité, impartialité, esprit critique – et relègue l'essentiel de sa thèse à la fin de la motion dans une formulation qui pourrait donner l'impression qu'elle devient contingente. Renonçant à affronter directement les syndicalistes sur la question des buts déclarés de l'enseignement de l'histoire, il cherche plutôt à concentrer ses interventions sur la question des programmes, qui lui paraît plus déterminante.

Dix autres définitions sont proposées. La commission, un peu désemparée, adopte une proposition intermédiaire, présentée par Caron, évoquant notamment un enseignement « démocratique, critique et pratique, libre-penseur, à la fois patriote et pacifiste, c'est-à-dire profondément humain, selon la conception révolutionnaire de 1792 ». Le républicanisme moyen d'une majorité de membres de la commission semble pouvoir se retrouver dans cette résolution conjuguant des thèmes consensuels et des formules de compromis, et arrimant la République à la Révolution.

Sur la deuxième question, relative à la « matière de l'enseignement », un consensus s'établit sur une résolution selon laquelle l'enseignement de l'histoire doit être conçu comme « un exposé documentaire, rationnel et philosophique de l'évolution intellectuelle,

8. *Ibid.*

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*

morale, politique et sociale du peuple», étant entendu que le peuple doit être regardé comme la «majorité sympathique et respectable» jusqu'alors «injustement asservie» et qui devra désormais être considéré comme le «principal acteur» dont l'histoire est «le centre même et le pivot de toute l'histoire»¹¹. L'idée d'une centration de l'enseignement sur le peuple n'est pas considérée comme un choix axiologique contraire à la recherche de l'impartialité et fait naturellement consensus par-delà les clivages politiques au sein du camp républicain. Un différend apparaît cependant sur le traitement des guerres et la formule consensuelle d'un enseignement à la fois «patriote et pacifiste» ne résiste pas à la discussion sur les programmes. Devinat déplore, par exemple, que le rapport n'accorde, concernant le Premier Empire, qu'une leçon sur quatre à l'histoire militaire, alors que la guerre lui paraît «ce qui occupe le plus les esprits et les cœurs» à cette époque. À quoi Gaston Clémendot¹² rétorque que «l'histoire de la condition des masses, l'histoire des institutions, l'histoire du progrès matériel et moral, en un mot l'histoire de la civilisation doit avoir la prépondérance sur l'histoire militaire et biographique» et que celle-ci doit être «réduite au strict indispensable»¹³.

En séance plénière, le rapporteur ramène les deux doctrines centrales à deux formules qui marquent à nouveau leur opposition: «1) L'histoire doit être avant tout une école de morale de civisme; 2) L'histoire est une chose, la morale en est une autre.»¹⁴ Inaugurant la reprise du débat, Dufrenne insiste sur le caractère «complètement inconciliable» des deux positions et conteste la cohérence interne de celle de Devinat: on ne peut

pas à la fois définir l'histoire comme une science et lui donner comme objet de former l'homme et le citoyen, car la science, «exposé impartial des faits», «ne conclut pas». L'histoire ne saurait d'aucune manière se proposer «la culture de sentiments déterminés». Ce qui ne signifie pas, selon Dufrenne, qu'un exposé impartial ne puisse avoir de «valeur éducative». Au contraire, explique-t-il, «c'est cette impartialité qui lui donne sa force éducative». C'est là un moment important de la controverse, car cet argument vise aussi à réfuter la résolution adoptée en commission faisant des «principes de 1792» l'origine et le fondement de l'idéal politique à l'œuvre dans l'enseignement républicain. Les syndicalistes ne veulent pas refermer l'histoire de la République sur une telle origine fondatrice: ces principes ne doivent pas être considérés comme une «chose absolue, un aboutissant, une conclusion de l'histoire»; ils ne sont qu'une «conclusion provisoire, toujours modifiable». «C'est vers un but plus haut, vers un idéal plus parfait qu'il nous faut nous élever et tendre»¹⁵, déclare Dufrenne, faisant en quelque sorte de l'éducation républicaine un système ouvert. Il conclut son long discours en déclarant que l'instituteur doit à l'enfant «la vérité pleine et entière, la vérité seraine et impassible», alors qu'un maître qui se tient en dehors du principe d'impartialité se présente devant un «être jeune, ignorant et faible» avec son autorité de personne âgée et instruite et lui «insinue ses idées»: «c'est ce que nous ne voulons pas»¹⁶, assure-t-il. Mais Caron estime que Dufrenne lui-même se contredit en affirmant, d'une part, que l'histoire est une science de «pure observation», «purement abstraite», et en concédant, d'autre part, qu'elle peut servir à l'éducation morale et civique. C'est pour lui la preuve

11. *Ibid.*, p. 104.

12. Voir note 1.

13. *Ibid.*, p. 104.

14. *Ibid.*, p. 109.

15. *Ibid.*, p. 112.

16. *Ibid.*, p. 113.

que la première affirmation – l’histoire comme science à l’école primaire – n’est pas acceptable et qu’il est en réalité impossible de tenir l’enfant à l’écart des passions et des sentiments: «L’enfant participera malgré vous, par la pensée, par le cœur et par les sentiments – nonobstant le peu d’importance qu’on semble y attacher – à la vie des siècles passés.»¹⁷ Cette exigence scientifique lui paraît en outre dépasser les aptitudes et la préparation professionnelle de l’instituteur.

Devinat n’esquive pas l’objection d’endoctrinement moral. Il ne conteste pas directement la définition de l’histoire donnée par Dufrenne, mais veut montrer qu’elle est adaptée à l’enseignement supérieur, à des étudiants qui «apprennent à constituer l’histoire» avec «esprit critique» et non pas à des élèves de 7 à 12 ans. D’abord, par manque de temps: l’école primaire «ne peut cultiver qu’imparfaitement la raison de l’enfant»; ensuite, parce que le caractère inévitablement abstrait d’un enseignement impartial ne saurait convenir à «des êtres d’imagination et de sentiment autant et plus que de raison». Ce dernier argument présente aussi l’intérêt de puiser dans un registre – la dénonciation de l’abstraction de l’enseignement – qui se trouve être aussi celui des syndicalistes. C’est donc à partir de cette double caractérisation des facultés de l’enfant – limites posées au pouvoir de sa raison et affirmation de sa sensibilité propre – qu’est justifiée la nécessité d’une influence morale des maîtres: «La première besogne du maître est donc de mettre dans l’esprit de l’enfant un certain nombre de vérités essentielles, fondamentales, et dans son cœur un certain nombre de sentiments indispensables, comme on le fait d’ailleurs dans la famille, afin qu’il sorte de l’école avec un guide, un soutien, et qu’il

puisse remplir convenablement ses devoirs d’homme et de citoyen.» La légitimité de cette influence éducative ne signifie cependant pas que le maître soit en droit de se soustraire aux exigences d’impartialité et de «faire servir la vérité, en l’altérant plus ou moins, à des conclusions intéressées»¹⁸, ajoute Devinat. Ce n’est pas parce qu’on se sert d’exemples pris dans la réalité historique pour en tirer des conclusions morales que l’on trahit les exigences scientifiques de l’histoire; au contraire, on apprend à l’enfant à «juger raisonnablement». Alors que Dufrenne avait reconnu préférer que l’enfant juge selon «une idée fausse, mais bien à lui»¹⁹ plutôt qu’il ne répète les jugements du maître, Devinat décide d’assumer l’idée qu’une forme de directivité morale incombe aux maîtres en raison du fait que «le jugement de l’enfant est bien débile» et que l’on ne voit pas «ce qu’il va donner si le maître ne l’aide pas dans une certaine mesure». Pour Devinat, l’honnêteté du maître doit permettre de préserver la vérité historique tout en développant chez l’enfant une culture de «ses sentiments patriotiques, civiques et moraux afin qu’il se conduise comme un bon citoyen»²⁰.

On doit remarquer un subtil renversement argumentatif concernant le recours au thème de l’immaturité de l’enfant. Cette immaturité est invoquée par les opposants à l’impartialité pour justifier le fait que le maître doit aider l’enfant à exercer son jugement. Pour les partisans de l’impartialité, c’est au contraire un motif de neutralisation de l’intervention du maître. Dans le premier cas, la formation de la conscience est conçue comme une acculturation morale; dans le deuxième cas, elle est plutôt comprise comme un processus de maturation intellectuelle qu’il s’agit d’alimenter culturellement

17. *Ibid.*, p. 117.

18. *Ibid.*, p. 115.

19. *Ibid.*, p. 113.

20. *Ibid.*, p. 115.

mais non d'orienter moralement et politiquement. Ces deux positions reposent donc implicitement sur deux conceptions de l'enfance.

Après celles de Dufrenne et de Devinat, une intervention fait ressortir plus clairement l'enjeu politique de la question. Révélant ce non-dit qui animait sourdement la controverse – la question de l'horizon politique dans lequel peut ou non s'inscrire une culture scolaire laïque – Moulinier soumet en effet le vœu suivant: «L'enseignement de l'histoire a pour but de préparer l'enfant à vivre dans son milieu social, à en comprendre et à en aider l'évolution et le progrès.» Les arguments avancés par l'orateur sont emblématiques de cette tendance des milieux socialistes – et parfois radicaux – à insister sur le rôle que doit jouer l'école laïque dans le développement d'une culture critique de la République, d'une capacité à en penser la perfectibilité: «Cette République sous laquelle nous vivons évolue continuellement dans un sens démocratique, et sa direction échappe de plus en plus aux hautes classes. Si nous nous opposons à cette marche de l'esprit humain chez l'enfant, par un enseignement approprié de l'histoire, nous irions à l'encontre de l'évolution sociale.»²¹ Ce projet de résolution, qui joue un rôle révélateur, ne suscite étrangement aucun commentaire. Sans doute parce qu'il vient perturber le jeu rhétorique de la controverse, et parce qu'interroger une telle affirmation ferait courir un trop grand risque à celui qui s'y autoriserait dans un contexte discursif où l'habileté argumentative prévaut. Certes, le progrès est un thème passe-partout de la République. Et la réhabilitation du rôle du peuple dans l'histoire avait fait l'objet d'un accord en commission. Mais il s'agissait de son rôle dans le passé. Par cette insistance sur le

fait que la «direction» dans le processus d'évolution démocratique échappe légitimement aux classes détenant la suprématie sociale, l'enjeu directement politique de l'enseignement de l'histoire est posé pour la première fois de manière explicite durant le congrès.

Impartialité et engagement

Plusieurs interventions contestent ensuite la thèse de l'impartialité. Péron, en particulier, délégué de l'Union pédagogique du Rhône, amicaliste et antisindicaliste, explique que nul ne saurait rester indifférent devant les grands événements de l'histoire. Si la Révocation de l'Édit de Nantes, par exemple, doit être expliquée dans un contexte «d'intolérance et de fanatisme», c'est bien une manière de faire comprendre que cette décision politique peut légitimement être réprouvée. Inversement, à montrer les armées de Napoléon «promenant leurs étendards à travers l'Europe», ne doit-on pas craindre que l'imagination de l'enfant, frappée par «ce qui est fort et ce qui est brillant», ne le porte à «admirer ces armées et l'homme qui les conduisait plutôt qu'à les juger sagement»? Dans les deux cas, une histoire limitée à la reconstitution du passé ferait courir le risque de cultiver dans l'enfance des «habitudes d'irréflexion, de généralisation trop hâtive et par suite de jugement irraisonné». Les faits historiques étant «imprégnés de moralité», c'est en vain, estime Péron, que l'on cherchera à placer l'histoire, la morale et l'instruction civique dans «des compartiments étanches et impénétrables»²².

Dufrenne conteste l'argument de Péron selon lequel l'histoire du Premier Empire nécessiterait l'intervention du maître pour éviter que le seul exposé impartial n'allume dans le cœur de l'enfant une «flamme de

21. *Ibid.*, p. 119.

22. *Ibid.*, pp. 120-121.

gloriole» et des «sentiments belliqueux». Il suffit pour cela, explique-t-il, de dépasser la présentation habituelle de «l'Empereur sur son cheval blanc» et entouré d'un «brillant état-major». Comment? En allant jusqu'à raconter les pillages et les «sacs des villes» et en décrivant les «boucheries sanglantes»²³ qui ont accompagné cet événement, suggère Dufrenne. Autrement dit, l'exposition simple et impartiale des faits, à condition toutefois qu'elle satisfasse à une certaine exigence d'exhaustivité, suffirait à éclairer le jugement de l'enfant.

Le système de défense de la thèse de l'impartialité se développe aussi à partir d'une critique des orientations idéologiques des manuels scolaires. Clémendot explique par exemple que les manuels tendent à inculquer une admiration pour Thiers, quand des pères de famille pourraient lui appliquer à leur tour le qualificatif de «fou furieux» que l'homme de la Semaine sanglante avait utilisé à propos de Gambetta. Or, on ne peut pas «exposer les maîtres à se trouver en contradiction avec les opinions des parents», estime Clémendot. «J'ai été condamné au nom de la neutralité, explique-t-il, mais je viens ici défendre la neutralité. Je veux que le maître se contente d'exposer les faits sans les juger; l'enfant peut attendre pour formuler des appréciations que sa conscience soit formée et suffisamment développée.»²⁴ Quelques années plus tard, évoquant le congrès de Lille, Buisson commente, sans le nommer, cette prise de position de Clémendot: «Un instituteur blâmé pour avoir fait de l'histoire socialiste consent à accepter le blâme, pourvu qu'on l'applique de même à tout enseignement historique tendancieux, en quelque sens que ce soit. La neutralité pour tous ou pour personne! Si l'on admet aux uns de faire

l'éloge de Thiers, il faut admettre aux autres celui de la Commune. Que tous s'abstiennent, c'est un système logique, et c'est même le seul honnête.» Buisson paraît donc se rallier à la thèse syndicaliste de l'impartialité. Mais il fait aussitôt remarquer que, par une «piquante rencontre», les instituteurs syndicalistes les plus intransigeants rejoignent les cléricaux dans cette défense de la «neutralité absolue» (on sait en effet qu'une des contre-attaques du cléricisme a consisté à prendre la neutralité républicaine au mot, notamment à l'occasion de la deuxième affaire des manuels). Buisson admet en réalité l'impossibilité de mettre en pratique cette neutralité absolue, car elle ferait jouer au maître un rôle préjudiciable «et à la dignité de sa personne et à l'autorité de son enseignement». En mai 1908, Buisson écrit à propos de l'instituteur: «S'il était vraiment neutre, c'est qu'il serait nul. Si ne l'étant pas, il veut le paraître, il joue une comédie dont personne ne sera dupe. Le maître n'est quelque chose que s'il est quelqu'un.»²⁵ C'est quelques mois plus tard, le 4 octobre, que Jaurès écrit: «Il n'y a que le néant qui soit neutre.»²⁶ Une formule étrangement proche de celle de Buisson, mais beaucoup plus célèbre.

Cherchant à faire en sorte que le congrès s'achemine vers une résolution de synthèse qui garantirait que la dimension morale de l'enseignement de l'histoire soit explicitement reconnue, la réplique de Devinat témoigne d'une volonté d'atténuer le différend en minimisant la contradiction entre les points de vue: «L'exposé impartial des faits est d'un grand profit et d'un grand secours pour l'éducation de l'intelligence et de la moralité de l'enfant», concède-t-il à Dufrenne. Mais il ajoute que cet exposé doit être suivi de

23. *Ibid.*, pp. 126-127.

24. *Ibid.*, pp. 124-125.

25. Ferdinand Buisson, «La crise scolaire», *Revue bleue (Revue politique et littéraire)*, 9 mai 1908, p. 583.

26. Jean Jaurès, «Neutralité et impartialité», *Revue de l'enseignement primaire*, 4 octobre 1908, pp. 1-2.

quelques « réflexions ou remarques » de la part du maître qui est le « guide naturel et nécessaire de l'enfant », le « tuteur » qui, sans imposer ses idées, « profite de toutes les occasions » pour aider l'enfant à « dégager la moralité, dans le sens le plus général de ce mot, de tous les enseignements »²⁷.

Péron dénonce le danger que la résolution de Dufrenne ferait peser, selon lui, sur l'avenir de la République, dont l'école doit d'une certaine manière être garante. Parce que l'enseignement laïque est confronté à des idéologies concurrentes, l'idéal républicain lui-même pourrait être mis en péril par l'« exposition impassible et sereine » des faits historiques : « Quand l'enfant sera sorti de vos mains, quand il subira l'influence d'un milieu ignorant ou des patronages cléricaux, quand on s'efforcera de lui inculquer des sentiments que vous réprouvez, pourrez-vous vous estimer satisfaits [...] d'avoir fait la part belle à vos adversaires en adoptant et en propageant une méthode plus neuve peut-être que les autres, mais qui ouvre un redoutable inconnu sur l'avenir ? »²⁸ En somme, si vous n'éduquez pas au sentiment républicain, dit Péron à Dufrenne, vous hypothéquez l'avenir de la République. L'amicaliste prend à parti le syndicaliste sur ses titres républicains : la pédagogie impartiale préconisée par celui-ci pourrait signifier que l'institution scolaire baisse la garde devant les ennemis de la République. À travers cet argument s'exprime l'une des fonctions de l'anticléricalisme : resserrer les rangs autour d'un républicanisme loyal à l'égard de l'ordre établi. Refuser de voir l'enseignement participer à l'inculcation morale et à la glorification de la République, c'est la mettre en péril et s'abandonner à un aventurisme politique coupable. On voit bien que, d'un point de vue républicain modéré

ou conservateur, l'anticléricalisme est parfois mobilisé afin de contrer d'autres visées d'émancipation politique, socialistes par exemple.

La résolution de Pierre Dufrenne est finalement adoptée par le congrès. Il est difficile d'interpréter ce vote. On ne peut pas supposer la majorité des délégués ralliée au syndicalisme et à ses modes d'action. Mais le congrès a probablement perçu la position de Dufrenne comme symbolique des revendications d'émancipation de l'instituteur : la recherche d'une impartialité – quelque hypothétique, douteuse, ou contestable qu'elle puisse être – confirme en un certain sens l'état d'esprit d'une corporation qui ne se satisfait plus d'être désignée comme un rouage de la doctrine républicaine officielle.

Au moins au plan des déclarations d'intention, les solutions envisagées, face au dogmatisme politique et moral de l'école républicaine, consistent donc à rechercher les conditions d'une approche scientifique des faits historiques, d'une vérité objective de l'histoire de France qui écarterait toute lecture partisane, garantirait les conditions d'un enseignement impartial et rendrait possible le jugement libre de l'enfant. Mais, les objections à l'idée d'impartialité ne sont pas effacées par les résolutions d'un congrès. Que ce soit d'un point de vue loyaliste à l'égard de la III^e République ou d'un point de vue syndicaliste révolutionnaire – sur sa *droite* et sur sa *gauche* –, Dufrenne voit par la suite sa position contestée. D'abord, l'objectivité et l'impartialité paraissent des exigences intenable, des tentations utopiques, et même des principes méthodologiques contraires à la nature interprétative du savoir historique. Ensuite, certains instituteurs contestent ce principe d'impartialité dans la mesure où ils entendent inscrire leur enseignement soit dans un mouvement de défense des acquis de la laïcité républicaine, soit dans

27. IV^e Congrès..., *op. cit.*, p. 127.

28. *Ibid.*, p. 128.

un processus de transformation politique et sociale – qu'ils considèrent comme déjà engagé – et assumer ainsi une lecture de l'histoire en particulier sous un angle socialiste. En somme, deux interprétations partisans s'opposent : l'une, conservatrice, repose sur la légitimité présente d'une République conquise sur ses adversaires antirépublicains et appelle les forces anticléricales à se fédérer ; l'autre, réformiste ou révolutionnaire, se revendique d'une orientation de l'histoire portant en germe l'avènement d'une République sociale et refuse un enseignement glorifiant l'ordre républicain tel qu'il est établi. Entre les deux, comme fiction médiatrice jouant finalement un rôle de repoussoir, est mise en avant l'hypothèse improbable d'une objectivité idéale, présentée comme désirable en droit, mais inaccessible en fait, et en réalité probablement souhaitée par personne. À cet égard, on peut dire que la position de Dufrenne est représentative d'un syndicalisme modéré qui parie sur le caractère unificateur du principe d'impartialité²⁹.

Quoi qu'il en soit, ce congrès de Lille marque une étape décisive dans l'essor des débats pédagogiques et politiques des instituteurs et de leur expression publique³⁰. Buisson – qui assiste aux congrès en tant qu'invité représentant la Ligue de l'enseignement – le commente dans les termes suivants : « Ces débats – notamment ceux relatifs à l'enseignement de l'histoire – sont

au nombre des plus belles, des plus sérieuses, des plus nobles discussions de pédagogie et de philosophie que depuis longtemps il m'ait été donné d'entendre. Le tournoi – en commission d'abord, puis en séance plénière – entre les partisans de l'histoire à tendance fortement éducative et ceux de l'histoire impartiale vaudrait d'être résumé à l'usage de tous les amis de l'éducation : il ferait honneur, ainsi que le vote qui l'a conclu à n'importe quelle assemblée délibérante. »³¹

Une réfutation ministérielle officielle

Dans son discours de clôture du congrès, le directeur de l'enseignement primaire, Amédée Gasquet, lui-même historien – il fut professeur à la Faculté de lettres de Clermont-Ferrand – déclare : « Nous sommes tous d'accord sur ce point que l'histoire doit être impartiale, qu'elle doit s'inspirer uniquement de la vérité, qu'elle doit être abordée avec toutes les garanties que donne, que demande aujourd'hui la science historique. » Mais, « en réalité, il est très difficile, dans l'appréciation des faits, de garder cette impartialité, ajoutait-il. [...] C'est pourquoi il est indispensable que le maître se surveille, qu'il donne à sa pensée l'expression la plus adoucie, qu'il se garde de heurter de front des croyances et des opinions qui sont respectables. »³²

Après avoir paru ménager les différentes positions exprimées au congrès, Gasquet revient sur la question, quelques mois plus tard, en publiant dans la *Revue pédagogique*³³ une

29. Sur les développements de ce thème au sein de la *Revue de l'enseignement primaire*, voir Laurence Ruimy, *Recherches sur la Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur 1890-1914, Cahiers du Centre fédéral (FEN-UNSA)*, Paris : Centre fédéral de la FEN, N° 13, 1994, pp. 107-114.

30. Un autre débat important, sur la coéducation des sexes, a lieu au congrès de Lille. Voir notre article : « 1905 : la coéducation des sexes en débats », *Clio (Histoire, Femmes et Sociétés)*, N° 18, « Mixité et coéducation » (coord. par Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel), 2003, pp. 43-63.

31. Ferdinand Buisson, « Au sortir d'un congrès », *Le Radical*, 6 septembre 1905, p. 1. Voir également Émile Glay, « L'enseignement de l'histoire », *Revue de l'enseignement primaire*, 13 octobre 1903, pp. 19-20.

32. Amédée Gasquet, *Discours*, IV^e Congrès..., pp. 165-166.

33. Amédée Gasquet, « L'enseignement de l'histoire à l'École primaire », *Revue pédagogique*, 15 février 1906, pp. 106-117. La conférence est prononcée le 6 janvier 1906.

conférence faite aux élèves-maîtres de l'École normale d'Auteuil et aux instituteurs de la Seine. Gasquet remarque que les questions soulevées par l'enseignement de l'histoire ont été « agitées et discutées récemment avec une singulière ardeur dans la presse et dans les revues pédagogiques » et, bien que ne faisant pas explicitement référence au congrès de Lille, l'article est entièrement consacré à en commenter les résolutions. Controverse inavouée, donc, puisque les discours commentés, les destinataires qu'il s'agit de mettre en garde n'y sont pas identifiés et désignés comme tels. « Il convient d'être très modeste, explique Gasquet, quand on parle de n'enseigner que la vérité absolue. Il en va de même de la prétention ambitieuse d'enseigner à l'école primaire l'histoire comme une science. »³⁴ Parce qu'on peut douter que l'histoire soit une science, d'abord ; et aussi parce que la multiplication des observations, l'examen des témoignages, etc., demanderait un travail trop important : « Des années d'analyse pour une heure de synthèse. » Gasquet conclut par une prudente mais explicite mise en garde à l'encontre des ambitions scientifiques affichées par la majorité des instituteurs délégués au congrès de Lille : « Cet aperçu doit suffire pour vous convaincre que l'histoire scientifique ne peut convenir aux instituteurs et aux professeurs de l'enseignement primaire. Loin de moi la pensée qu'un primaire ne soit capable de traiter scientifiquement un sujet historique ; mais alors il fait œuvre individuelle d'historien ; il n'enseigne pas l'histoire à des enfants. »³⁵ Si le maître ne peut faire œuvre d'historien dans le cadre de son enseignement, on ne peut évidemment, a fortiori, imaginer mettre l'élève en situation de recherche. Ordre de la découverte et ordre de

l'exposition devant être clairement distingués, le directeur de l'enseignement primaire préconise une méthode de transmission du savoir excluant tout recours aux documents : « Il vous suffit de connaître par de bons livres les résultats de la science et de les mettre à la portée de vos auditeurs en les simplifiant au mieux. Vous les conduisez ainsi directement au but, sans les faire passer par tous les chemins et sentiers que l'historien a dû suivre et dont l'âpreté et la longueur les eussent rebutés. »³⁶

Commentant la thèse de l'impartialité, Gasquet réfute l'argumentation de Dufrenne et la résolution adoptée par le congrès. Il s'étonne de « ces recommandations au moins bizarres données au maître de n'exposer à l'enfant que des faits, de pratiquer dans l'exposition historique une neutralité rigoureuse, de ne jamais prendre parti. N'est-ce pas être dupe des mots et heurter le bon sens, sous prétexte de respecter la conscience de l'enfant ? » Gasquet accorde qu'on ne doit pas porter dans l'exposé des faits l'écho des « passions et controverses contemporaines », ni prêter aux hommes d'autrefois les idées et les sentiments des hommes d'aujourd'hui. Mais « ce n'est pas une raison pour enseigner les faits avec un parfait détachement de soi. On n'enseigne pas l'histoire comme la géométrie ou le système métrique. [...] À vous, nous recommandons avant tout d'être intéressants et vivants. Comment l'être sans donner quelque chose de soi-même ? La vie seule communique la vie ; l'émotion seule entraîne l'émotion. Tout l'effort du professeur doit tendre à créer cette contagion. »³⁷ Exhortation à mettre le sentiment au cœur du savoir historique de l'élève, ce long réquisitoire contre les résolutions votées au congrès de Lille se conclut par une condamnation : « Encore moins peut-on

34. IV^e Congrès..., p. 112.

35. *Ibid.*, p. 113.

36. *Ibid.*, p. 114.

37. *Ibid.*, p. 115.

souscrire à l'interdiction pour le maître de tirer de l'histoire des leçons de morale et de civisme. «Laissez, nous dit-on, les faits parler d'eux-mêmes; la morale et le civisme sont réservés à des programmes distincts, point de mélange et de confusion des genres.» Je me refuse pour ma part à ce respect superstitieux et étroit des programmes.» Abordant la question du patriotisme³⁸ à partir d'une conception affective de l'enseignement de l'histoire, Gasquet estime qu'il serait coupable, tout particulièrement, de négliger l'«admirable répertoire» d'«actions héroïques» qu'est l'histoire de France quand il faut au contraire «inculquer à des âmes neuves l'amour de la patrie et de la liberté»³⁹.

En intervenant six mois après le congrès, en tant qu'historien, dans le cadre institutionnel de l'École normale d'Auteuil, et en publiant dans la *Revue pédagogique*, Gasquet tente d'adopter une position de surplomb, de se hisser au-dessus de la controverse. Mais c'est aussi en tant que directeur de l'enseignement primaire qu'il se donne l'occasion de désavouer implicitement les résolutions

38. Sur la question du patriotisme à l'école autour de 1905, voir Jean-François Chanet, «Pour la Patrie, par l'École et par l'Épée? L'école face au tournant nationaliste», *Mil neuf cent*, N° 19, 2001, pp. 127-144, et Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, thèse pour le doctorat de l'Institut d'Études politiques de Paris (Jean-Marie Mayeur, dir.), Paris: IEP, 1992, t. II., pp. 508-549. La question du patriotisme fut l'occasion d'un vif incident au congrès de Lille, que nous ne pouvons analyser ici. Interpellés par Émile Bocquillon, auteur de *La crise du patriotisme à l'école* (préface de M. René Goblet, Paris: Vuibert/Nony, 1905), paru quelques mois plus tôt, les congressistes adoptent la motion suivante: «Les instituteurs français sont énergiquement attachés à la paix; ils ont pour devise «Guerre à la guerre», mais ils n'en seraient que plus résolus pour la défense de leur pays le jour où ils seraient l'objet d'une agression brutale.» (IV^e Congrès..., *op. cit.*, p. 141). Signalons que Ferdinand Buisson commente la polémique suscitée par le livre de Bocquillon dans «La prétendue crise du patriotisme à l'école», *Manuel général de l'instruction primaire*, 17 juin 1905 (pp. 227-279), 24 juin 1905 (pp. 291-294) et 8 juillet 1905 (pp. 313-315). 39. Amédée Gasquet, «L'enseignement...», *op. cit.*, p. 116.

du congrès de Lille. Une officieuse fin de non-recevoir est ainsi adressée aux Amicales et syndicats d'instituteurs par une éminente autorité officielle, même si c'est d'abord au regard de ses titres universitaires. Mais comme l'explique Bruno Latour, toute tentative de mettre fin à une controverse tend au contraire à l'alimenter, tout nouveau discours «ajoutant encore une affirmation controversée à la tourmente qu'il voulait clore»⁴⁰. À l'automne 1905 déjà, Buisson avait prolongé le débat dans le *Manuel général*. En 1906, la polémique ressurgit dans la *Revue de l'enseignement primaire*. En mars, Clémendot commente la conférence de Gasquet et conteste ses analyses sur le rôle des guerres dans l'histoire⁴¹. Clémendot, Dufrenne et Devinat interviennent de nouveau à plusieurs reprises. Nous ne développons pas ici l'ensemble de la polémique.

Conclusion

L'enseignement de l'histoire connaît, à l'école primaire, une crise en quelque sorte structurelle. Toutes les tensions concernent les formes de justification du modèle républicain tel qu'il a été mis en œuvre par la III^e République. Un certain mode d'intelligibilité du processus historique paraît lié à l'élaboration même du modèle qui est en question. D'un côté, on considère que l'histoire doit présenter et rendre intelligibles aux élèves les étapes qui ont permis la réalisation de la société politique dans laquelle ils vivent, et justifier la forme prise par la République à la fin du XIX^e siècle comme le point d'aboutissement d'un processus historique. D'un autre côté, on estime que l'idéal

40. Bruno Latour, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris: La Découverte, 2005, p. 109.

41. Gaston Clémendot, «La place qui revient à la guerre», *Revue de l'enseignement primaire*, 25 mars 1906, pp. 225-228.

républicain n'est pas incarné par la République présente, et la question se pose alors de savoir quel enseignement historique et critique peut préparer le futur citoyen aux situations sociales et politiques au sein desquelles il devra se déterminer. C'est la question que se posent les instituteurs

syndicalistes qui conçoivent le sens de leur mission à partir de cette conviction que l'école laïque doit, dans le respect de ses principes de liberté de conscience, préparer des générations capables de contribuer aux progrès sociaux et de transformer la République. ♦

Le cartable de Clio

**Annonces, comptes rendus
et notes de lecture**



Martine Ruchat, *Le « roman de Solon »*. *Enfant placé – Voleur de métier, 1840-1896*, Lausanne: Antipodes, 2009, 158 pages.



Philippe Artières, Anne-Emmanuelle Demartini, Dominique Kalifa, Stéphane Michonneau, Sylvain Venayre, *Le dossier Bertrand. Jeux d'histoire*, Paris: Manuella Éditions, 2008, 125 pages.

Deux illustrations de la fabrication de l'histoire pour mieux penser celle de l'histoire scolaire

Ces deux ouvrages donnent à voir chacun à leur manière des processus possibles de la fabrication et de la transmission de l'histoire. Dans le premier d'entre eux, une historienne

de l'éducation correctionnelle au XIX^e siècle a recours à la fiction d'un dossier d'archives qui lui serait parvenu pour construire un récit à multiples mains dans lequel l'association de données factuelles incomplètes et d'éléments inventés en fonction d'une connaissance générale de ce passé dans sa dimension sociale débouche sur un récit historique vraisemblable. Dans le second ouvrage, le dossier d'archives est cette fois bien réel. Acheté sur un marché de brocante, et concernant un petit notable du nord de la France, sa constitution est toutefois aléatoire. Cinq historiens se sont donc prêtés à un jeu expérimental. Ils ont rédigé chacun un court récit historique fondé sur ce dossier, ainsi que des mots clés, et ils ont constitué sur un mode ludique un collage de leurs productions dont ils ont ensuite analysé les contenus.

Dans l'un et l'autre cas, c'est une histoire résultant d'un processus de construction, avec ses règles et ses éventuels artifices, qui nous est proposée. L'intérêt du lecteur se porte ainsi à la fois sur l'histoire qui est mise au jour et sur ce processus. Ce qui rend d'emblée très intéressante la lecture de ces deux livres dans la perspective de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire de l'histoire.

Solon, entre fictions privées et histoire publique

«Les gens de peu ne laissent guère de traces», affirme Martine Ruchat dans *Le « roman de Solon »*. En effet. Et celles qu'ils laissent ne nous disent pas tout de ce qu'ils ont été, ni tout ce qu'ils ont vécu. Pourtant, pour reconstruire l'histoire occultée des subalternes, il nous faut bien des documents. Mais comment combler leurs lacunes en respectant autant que faire se peut la réalité des faits?

Pour ce faire, l'historienne a construit une narration romanesque, certes assez complexe, où elle se met en scène travaillant sur trois

personnages dans une démarche de reconstruction historique. Présidant elle-même une association qui est dédiée à la récolte et à la valorisation des Archives de la vie privée, elle a ainsi imaginé avoir reçu un fonds d'archives, une boîte en bois pleine de papiers ayant appartenu à un employé des postes à la retraite récemment disparu; une boîte que la fille du défunt n'aurait pas eu le cœur de jeter dans la première poubelle venue. Elle y aurait trouvé un livre de John Cuénoud, chef de la police, écrit en 1891, sur *La criminalité à Genève*; mais surtout un certain Fonds Lejeune ph., comprenant notamment des notes éparses, des photographies et deux liasses de feuillets manuscrits intitulés «Roman de Solon». Ces documents auraient contenu deux écritures. Celle d'un père, Henri Lejeune, ancien membre du Parti communiste, qui aurait eu une fois un contact direct avec le fameux Solon, mais aussi dénoncé les bagnes d'enfants. Il aurait ainsi retranscrit un entretien avec l'une de leurs victimes, un homme de l'ombre, un multirécidiviste. Le fils de ce Lejeune, Charles, aurait ensuite, beaucoup plus tard, repris l'œuvre paternelle en s'efforçant de la remettre en ordre, mais aussi dans le contexte de l'histoire sociale et judiciaire de cette époque, pour remodeler un récit pratiquement achevé, mais jamais publié, dont une description commentée nous est ainsi livrée.

Marc Solon dont la vie n'était pas un roman

On l'aura compris, ce Marc Solon dont parlent les deux auteurs fictifs a en revanche réellement existé. Il s'appelait bien Solon, du nom d'un grand législateur grec, ce qui est assez singulier. Martine Ruchat avait rencontré quelques traces de son existence au fil de ses propres travaux, notamment dans les archives d'une maison de redressement

d'enfants, La Garance. Il est né en août 1840 et sa mère, elle-même déjà «exposée» à Genève, l'avait alors déposé dans la boîte à Toutes-Âmes de l'Hôpital général. Beaucoup plus tard, en 1896, il est expulsé de Genève et disparaît aussi bien des documents d'archives que de l'imaginaire Fonds Lejeune ph.

Sa vie ainsi reconstruite, qui est sa vie bien réelle d'enfant placé et de voleur de métier, est emblématique de ce XIX^e siècle qui a longuement redéfini les conditions du contrôle social. Au cours de cette existence mouvementée, il aurait peut-être pu se défendre davantage. Mais il a assumé. Il s'est moulé dans son rôle. Déjà, l'environnement de la maison de correction était très dur et pour exister, il fallait bien résister, s'évader, ou se faire renvoyer. Pourtant, Marc Solon n'était pas un rebelle en soi; seuls ses petits larcins sans cesse répétés en ont fait une sorte d'indomptable. Ce qui relève en même temps d'un phénomène qui n'a pas vraiment disparu aujourd'hui: il arrive en effet qu'on retourne en prison parce que l'on n'a jamais connu rien d'autre. Cependant, Marc Solon a quand même connu la cour des miracles des quartiers pauvres de Genève, la sociabilité des chiffonniers, la vie avec Adèle, sa compagne, même si c'était entre de très nombreux séjours à l'ombre. Parce qu'en effet, «enfant de la République, nous dit *Le roman de Solon*», tout finissait par lui appartenir. Aucun objet ne pouvait être abandonné sans qu'il s'en préoccupât. Déposé dans un corridor, dans un terrain vague ou à même la rue, il avait sa sollicitude» (page 65).

La fabrication de l'histoire subalterne
La reconstruction de l'histoire de Marc Solon est passée par une fiction, celle d'un père et d'un fils qui auraient soi-disant constitué et laissé un corpus d'archives et un récit. Il est vrai qu'il n'aurait guère été possible de

faire parler directement Solon tel qu'il a été en rendant son propos suffisamment crédible. Il fallait donc introduire une médiation pour nous faire accéder à cette histoire. Et si Martine Ruchat a imaginé ces deux intermédiaires, c'est peut-être pour marquer par là la dimension collective du travail de l'histoire. Aussi son livre constitue-t-il en même temps une réflexion sur la transmission du passé, sur la transmission de l'archive, et sur les mécanismes par lesquels la connaissance des gens de peu parvient à traverser les générations et à rendre leur histoire possible.

C'est ainsi que *Le « roman de Solon »*, de l'enfant à l'adulte, nous fait côtoyer cette action normative de l'éducation correctionnelle et nous décrit la vie cachée de tous ces paumés et de tous ces désaffiliés de la société genevoise du XIX^e siècle. Mais il nous montre également par quels mécanismes complexes, entre histoire et fiction, la fabrication de l'histoire sociale doit parfois passer pour nous rendre compte d'une réalité humaine parmi les plus subalternes qui soient.

* * *

Le dossier Bertrand tel qu'il est Philippe Artières est un historien des écritures privées, C'est lui qui a distribué le dossier Bertrand à quatre de ses collègues en leur proposant un jeu dont l'enjeu réel, tout à fait sérieux au-delà du fait qu'il s'est bien agi d'un jeu, porte sur les conditions de la fabrication de l'histoire. Ce dossier nous est décrit matériellement avec précision dans l'un des extraits qui constituent le collage des cinq récits produits par les auteurs (pages 56 à 61) : en gros, une centaine de pièces datant de 1859 à 1944 et concernant de près ou de loin un certain Daniel Bertrand, un bourgeois du nord de la France qui a effectué une carrière de cadre au sein du Crédit Lyonnais, dans une succursale de Lille. « Ce que donne à voir

cet étrange amas de papiers, ce sont les archives d'une vie soigneusement triées par leur protagoniste : un dossier pour des biographes futurs en somme », constate ainsi l'auteur de cette description (page 61). Sans doute. Mais le fameux dossier n'en a pas moins été retrouvé par hasard sur un marché. Il avait donc peu de chance de rencontrer ses biographes. Ce qui marque le caractère intermédiaire du statut social de ce bourgeois de province.

Une « affaire Bertrand » et un « jeu d'histoire »

Pour Daniel Bertrand, ce petit notable du nord de la France, très attaché durant l'entre-deux-guerres à bien marier sa fille (ou ses filles) et à défendre son honneur, la mise en ordre de ce dossier avait peut-être relevé d'un enjeu de mémoire. Mais, plus probablement, elle devait surtout assurer sa propre défense lors d'un procès en diffamation qui lui avait été intenté par un jeune banquier qui aurait pu, qui allait, devenir son gendre. Ce procès a d'ailleurs été perdu.

La lecture des pièces nous rend compte d'une vie de province, entre espace public et domaine privé, dans le milieu intermédiaire d'une petite bourgeoisie de province. Rien n'est ici lié à la grande histoire. En revanche, tout ce qui s'y lit est une pièce d'un tableau de mœurs et de vie quotidienne d'une époque et d'une société.

Mais imaginez plutôt cinq historiens en train de jouer. Chacun avait disposé à son tour de ce dossier d'archives avec pour consigne de l'étudier et d'en tirer une narration historique d'une vingtaine de pages. Tous devaient aussi proposer des mots clés. Au moment de jouer, le premier lecteur de son propre texte a été tiré au sort. Mais dès qu'il prononçait l'un des mots clés proposés, il pouvait être interrompu par l'auteur de ce

mot clé qui reprenait alors le flambeau en lisant à son tour un extrait de son texte. C'est ainsi que l'ouvrage collectif sur *Le dossier Bertrand* comprend les règles du jeu, le collage résultant de cette lecture collective telle qu'elle a été «jouée», un essai analysant ce que cela a révélé sur le plan épistémologique et une table des discordances factuelles apparues en comparant les cinq narrations historiques.

Diverses modalités d'écriture et quelques discordances

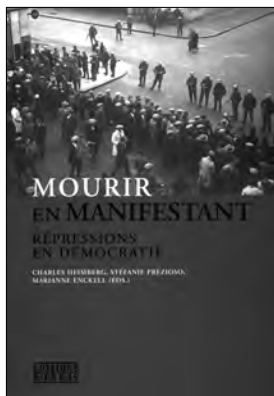
Pour les cinq auteurs, de toute évidence, l'enjeu de cette démarche a d'abord été épistémologique. La construction de l'histoire, même fondée sur un corpus de sources identique, est un processus intellectuel complexe qui contient sa part de subjectivité en fonction de sensibilités, d'intuitions ou de circonstances. La quête de vérité qui caractérise tout travail d'histoire un tant soit peu sérieux n'est pas encore la vérité. La reconstruction du présent du passé a une dimension humaine qui provoque, et rend nécessaire, la pluralité des approches et des points de vue. C'est tout ce que démontrent, de manière originale, ces jeux d'histoire autour d'un personnage somme toute assez banal.

De quoi inspirer un apprentissage renouvelé de l'histoire

Ces deux ouvrages, fort différents, ont en commun de constituer d'utiles ressources pour l'enseignement et l'apprentissage scolaire de l'histoire, notamment pour donner à voir aux élèves en quoi l'histoire qui leur est proposée est le résultat d'un processus de construction sociale et intellectuelle. Certes, la lecture des deux textes étant assez complexe, notamment parce que la transparence des processus en question n'y est délibérément

pas complète, elle paraît destinée à des élèves des dernières années du secondaire. Pour de plus jeunes élèves, cela ne devrait toutefois pas rendre impossible une présentation plus accessible – à partir d'une documentation adaptée, inspirée de l'un ou l'autre de ces ouvrages, ou des deux – du principe et de la nature de ces processus de construction de l'histoire.

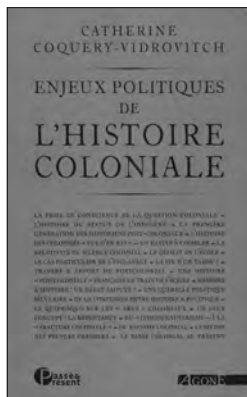
Charles Heimberg
(Université de Genève)



Charles Heimberg, Stéfanie Prezioso, Marianne Enckell (éds), *Mourir en manifestant. Répressions en démocratie. Le 9 novembre 1932 en perspective*, Actes du Colloque international organisé dans le cadre du 75^e anniversaire de la fusillade du 9 novembre 1932 à Plainpalais (Genève), Lausanne, AÉHMO & Éditions d'en bas, 2008, 224 pages.

Michel Caillat, Mauro Cerutti, Jean-François Fayet, Stéphanie Roulin (éds), *Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse/Geschichte(n) des Antikommunismus in der Schweiz*, Zurich: Chronos, 2009, 372 pages.

Mourir en manifestant est issu d'un colloque qui a eu lieu en novembre 2007 à Genève pour commémorer le 75^e anniversaire de la



fusillade du 9 novembre 1932, qui avait entraîné la mort de 13 victimes dans le quartier genevois de Plainpalais, tuées par des soldats. Les contributions reconstituent le déroulement des événements et les comparent à d'autres cas de répression meurtrière de manifestants ou de grévistes par l'État helvétique contemporain ou par d'autres régimes démocratiques, comme l'Espagne, l'Autriche, l'Italie ou la France. Il fait l'objet d'une recension de Valérie Opériol sur le site www.didactique-histoire.net/article.php3?id_article=181

Histoire(s) de l'anticommunisme en Suisse est issu du colloque « Mythes, réseaux, milieux, formes et cultures de l'anticommunisme en Suisse des origines à nos jours » qui s'est tenu à Genève en novembre 2005 dans le cadre d'une recherche sur l'Entente internationale anticommuniste. Il s'interroge, à partir de nombreux cas observés en Suisse, sur les manifestations et les significations de l'anticommunisme dans le contexte helvétique. Il fait l'objet d'une recension de Mari Carmen Rodriguez sur le même site, www.didactique-histoire.net/article.php3?id_article=181

La rédaction du *Cartable de Cléo*

Catherine Coquery-Vidrovitch, *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Marseille: Agone, 2009, 190 p.

Comprendre les enjeux politiques de l'histoire de la colonisation exige sans doute de « se remettre dans l'esprit de la fin du XIX^e siècle: la colonisation était alors la mission de l'homme blanc chargé d'apporter aux peuples barbares les valeurs occidentales. Faire découvrir les bienfaits du « travail » (et, pour les missionnaires, de la Chrétienté) devait ouvrir ces pays à la « civilisation ». Cela valait bien de la part des « sauvages » quelque peine... » (p. 26). Mais tout travail d'histoire nécessite aussi de savoir examiner et prendre vraiment en compte les points de tous les acteurs, y compris et surtout dans ce cas ceux des colonisés. Or, pointe Catherine Coquery-Vidrovitch, au terme d'un survol synthétique d'une historiographie coloniale française qui existe pourtant depuis assez longtemps, le bilan en la matière est d'une pauvreté déconcertante.

L'historienne dresse un tableau assez complet des débats que suscite l'histoire coloniale et post-coloniale; des débats, mais aussi des malentendus et des procès d'intention. Elle rappelle les polémiques françaises sur les lois dites mémorielles en montrant en quoi elles ne pouvaient pas être mises toutes sur

le même plan ; en particulier, la loi Taubira, tant décriée par certains, concerne un aspect spécifiquement français de la traite qui a longtemps été bien plus occulté que le phénomène plus général du commerce négrier triangulaire.

Cet ouvrage, qui démonte à juste titre les facilités médiatiques et éditoriales des contempteurs d'une prétendue « repentance » et d'une prétendue « victimisation » outrancière, nous incite aussi à examiner et à prendre au sérieux d'autres débats scientifiques plus stimulants autour des études post-coloniales ou de la « fracture coloniale ». Il constitue surtout un indispensable plaidoyer pour le développement d'une histoire critique qui sache relier toutes les échelles humaines, du particulier à l'universel, sans exclure personne.

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Benoît Falaize (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon : Institut national de recherche pédagogique, avec la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, 2009, 233 pages.

L'histoire de l'immigration ne trouve pas spontanément la place qui devrait lui revenir parmi les apprentissages qui sont proposés

aux élèves. Elle est, par tradition et par habitude, une thématique négligée des pratiques scolaires de transmission de l'histoire, sans doute à la fois parce qu'elle est reliée à la dimension subalterne du passé humain et à ses questions sensibles. Toutefois, lorsqu'elle est abordée dans les classes, ce qui paraît de plus en plus souhaitable dans nos sociétés pluriculturelles, mais ce à quoi des enseignants sont aussi de plus en plus sensibles, elle pose encore d'autres problèmes spécifiques.

La synthèse d'une enquête menée en France par Benoît Falaize, avec d'autres collaborateurs, à la demande de la récente Cité nationale pour l'histoire de l'immigration (CNHI) de Paris, vient d'être publiée. Elle est fondée – ce qui en fait une recherche originale et crédible – aussi bien sur des observations en classe de réalisations de projets d'enseignement innovants, partant a priori d'une certaine empathie à l'égard de l'immigration, que sur une série d'entretiens approfondis avec des enseignants sur leurs intentions, leurs difficultés et leurs projets.

L'auteur insiste bien sur le fait qu'en réalité, jusque-là, si cette thématique de l'immigration a été abordée dans les écoles françaises, c'est essentiellement sous l'angle de l'histoire de la colonisation et de ses conséquences. En outre, dans les rares cas où il est sérieusement étudié en classe, le phénomène migratoire est le plus souvent présenté isolément, sans lien avec les autochtones du pays d'accueil, c'est-à-dire sans tenir compte des interactions qui ont caractérisé, hier et aujourd'hui, tous ceux qui composent nos sociétés multiculturelles. Et surtout, elle est toujours et fortement interrogée en fonction du présent, sans que les élèves comprennent à quel point les migrations, dans la longue durée, font partie de l'histoire de l'humanité.

Faute d'une réflexion et d'une formation suffisantes, il arrive que des actions

pédagogiques nourries des meilleures intentions possibles produisent des effets inattendus. Ainsi par exemple, lorsqu'un enseignant soucieux de promouvoir la reconnaissance et l'intégration de tous ses élèves invite chaque enfant migrant à parler d'une manière ou d'une autre de son pays ou de son origine, il a toutes les chances de l'enfermer malgré lui dans son identité; de lui assigner en quelque sorte cette identité dont il voudrait peut-être s'affranchir pour pouvoir s'intégrer vraiment dans sa société d'accueil.

L'intégration est bien sûr une affaire d'histoire et de mémoire. Il est important que tous les élèves, quel que soit leur parcours, aient l'occasion d'apprendre l'histoire des migrations, de ses causes et de ses mécanismes, des conditions de l'accueil ou du rejet des migrants, de leur intégration ou de leur stigmatisation. Il n'est pas moins utile que le phénomène migratoire entre sérieusement dans la mémoire collective. L'un n'allant évidemment pas sans l'autre. Mais l'enquête dirigée par Benoît Falaize nous dit encore, et surtout, combien il est important, pour aborder ces questions, de tout mettre en œuvre pour se démarquer de toute essentialisation identitaire comme de toute représentation de l'altérité qui serait réifiée et simplificatrice, réduisant l'autre à une uniformité qui ne rendrait pas compte de sa richesse.

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Carola Hähnel-Mesnard et al. (dir.), *Culture et mémoire. Représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels, les arts du visuel, la littérature et le théâtre*, Palaiseau: Éditions de l'École polytechnique, 2008, 534 pages.

Cet ouvrage s'intéresse à la représentation de la mémoire des différents conflits et violences historiques dans la littérature, le théâtre, le cinéma, les arts et les médias, ainsi que les musées, les mémoriaux et autres espaces mémoriels.

La dimension mémorielle s'est hypertrophiée dans la production culturelle occidentale: adopter cet angle d'analyse est désormais incontournable. Cette perspective permet de rendre compte du discours critique sur la mémoire et d'observer les différentes temporalités de son émergence.

L'organisation des 53 articles (dont sept en anglais) n'est pas fonction des événements historiques, ni des aires culturelles, mais des supports artistiques; cette démarche, interculturelle, interdisciplinaire et comparatiste, est stimulante. Nous ne pouvons évoquer ici l'intégralité de l'ouvrage, nous n'en proposons qu'un parcours parmi d'autres.

Relevons qu'il est dirigé par trois femmes, qui constituent aussi la grande majorité des auteurs (39 sur 55). Soit dit en passant, on

aurait apprécié une féminisation plus systématique des professions, fonctions ou qualités des auteurs dans les notices biographiques.

La première partie du livre, relative aux rapports entre histoire, mémoire et culture, s'ouvre avec Marc Ferro, qui démontre que la notion de ressentiment, habituellement réservée à l'individu, peut éclairer l'histoire des sociétés, particulièrement pour le XX^e siècle. Les explosions de violence qui procèdent de traumatismes méprisés, de vengeances ruminées, ont été nombreuses. Cependant, la démocratie politique et les pratiques de justice peuvent désamorcer ce mécanisme : des commissions « paix et réconciliation » en Afrique du Sud ou au Pérou ont représenté par exemple de magnifiques victoires de cette volonté de dépasser le ressentiment.

Comme l'explique Odette Martinez dans un autre article, la situation inverse a prévalu en Espagne à la fin du franquisme : le passage à la démocratie s'est fait au prix d'un effacement du passé, sous l'effet d'un « pacte du silence » conclu entre les élites politiques. Toutefois, ce couvercle n'a pas empêché, quelques décennies plus tard, un bouillonnement mémoriel : les petits-fils des républicains, « témoins de témoins », ont eu besoin d'une légitimation publique de leur mémoire familiale et se sont mis à produire des récits, à organiser des rencontres sur les lieux symboliques, à ouvrir les fosses communes... Les acteurs de la lutte antifranquiste ont ainsi été enfin réhabilités sur la scène médiatique et politique. Toutefois, c'est dans une dimension victimaire qu'ils réapparaissent, au détriment de leur rôle de combattants ; en en faisant des icônes consensuelles, la société espagnole évacue ses conflits passés.

Ce long silence imposé à la mémoire républicaine, que la transition démocratique n'a pas voulu briser, remonte à la période de la guerre civile elle-même. Mari Carmen

Rodriguez montre à quel point cette mémoire a été muselée par la propagande franquiste et son mythe de l'*Hispanidad*, exaltation du passé impérial de l'Espagne catholique. Elle décrit également la façon dont ce discours nationaliste s'est incarné dans un projet économique : l'opération « tourisme de guerre », qui proposait à des vacanciers de divers pays européens de découvrir les « routes de la guerre », avec leurs lieux symboliques et le contenu idéologique s'y référant. Cette propagande est reprise aujourd'hui par la droite néofranquiste, dans le contexte de guerre des mémoires qui perdure dans la péninsule ; mais l'auteure finit sur une note optimiste : la « loi de récupération de la mémoire historique » permettra peut-être de regarder le passé sous l'angle critique de l'histoire.

Cette dialectique entre histoire et mémoire est traitée aussi par Nadine Fink et Charles Heimberg, qui s'attachent, sur un plan théorique, à en décrire les différences, la nature et les fonctions respectives, ainsi que leurs interactions. Ils s'intéressent à la façon de transmettre cette problématique dans l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire, faisant de la mémoire un véritable objet d'apprentissage, tout en insistant sur la nécessité d'apprendre aux élèves à la distinguer de l'histoire. Ils présentent une transposition didactique de la transmission de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse.

Dans la partie consacrée au cinéma, Corinne François-Denève analyse la vogue actuelle des films français sur 1914-1918 et montre qu'ils refusent la commémoration officielle pour développer une mémoire privée, faisant la part belle aux femmes et aux écrits intimes. Ils relèvent ainsi de la microhistoire et rejoignent en cela les approches contemporaines de l'historiographie, telles qu'elles ont été étudiées par Antoine Prost et Jay Winter dans *Penser la Grande Guerre : un essai d'historiographie*.

Concernant les arts visuels et les médias, citons l'article d'Auréli Lacan, qui rend compte de la pratique du photographe Thomas Ruff. Celui-ci interroge la fiabilité de la représentation photographique en tant que réplique du réel. La photographie est traditionnellement associée au travail de mémoire, elle apparaît comme le médium privilégié de la « preuve ». C'est cette idée que Thomas Ruff remet en question, montrant par sa série *Nacht* que l'image photographique est bel et bien une représentation. Pour dénoncer le voyeurisme occidental, symbolisé par les photographies médiatiques de la guerre du Golfe *Images vertes*, produites grâce à un appareil de vision nocturne, et qui avaient été diffusées à la télévision en 1990-1991, il propose lui aussi des *images vertes*, mais représentant une ville allemande, Düsseldorf, la nuit, selon le même procédé technique. Ces simulacres ont ainsi les critères formels des images de guerre ; mais les faits sont absents, ce qui nous pousse à nous demander de quoi exactement ces images sont la représentation. Thomas Ruff introduit ainsi la suspicion quant à la crédibilité mémorielle de la photographie, remettant en question son statut de preuve du réel.

Pour ce qui est de la littérature, plusieurs auteurs abordent la mémoire allemande du III^e Reich. Christine Schmider explique qu'après le paradigme incontournable de la Shoah, on assiste à un nouveau discours mémoriel depuis la fin des années 1990, qui porte sur le sort des victimes allemandes. Parallèlement, on constate un foisonnement de romans familiaux, mettant l'accent sur les souffrances des Allemands. L'auteure analyse trois de ces romans, ce qui l'amène à réfléchir à la relation entre mémoire culturelle (dont elle donne une définition synthétique très claire) et mémoire familiale. À noter dans cet article le bref historique du discours mémoriel en Allemagne depuis la guerre : à vingt ans

de résistance à la dénazification et à la reconnaissance des crimes nazis succède une prise de conscience par la génération de 1968 de la culpabilité allemande ; la Shoah devient alors la référence mémorielle absolue ; les souffrances subies par les Allemands, pertes sur le front, expulsions des territoires de l'Est, viols par l'Armée rouge, bombardements, sont désormais perçus comme la juste punition pour les crimes commis, donc tabouisés. Mais il y a une dizaine d'années, sous l'impulsion de deux écrivains, Günther Grass et Winfried Georg Sebald, qui racontent l'un le naufrage du *Wilhelm Gustloff*, paquebot chargé de réfugiés allemands coulé par un sous-marin russe, et l'autre les bombardements des villes d'Allemagne, est intervenue une rupture mémorielle, due premièrement à la réunification allemande et à la volonté de construire une histoire partagée, et deuxièmement à la remise en question du rôle historique des acteurs de 1968 par la génération suivante. Les romans analysés dans cet article portent sur cette thématique de la reconstitution d'une mémoire familiale par les petits-enfants de la génération de la guerre.

Ces quelques exemples ne sauraient rendre compte de la richesse de toutes les contributions, dont de nombreuses ont malheureusement dû être passées sous silence ici. L'ouvrage examine encore d'autres événements traumatiques : la colonisation belge et portugaise, l'Italie fasciste, le bombardement de Hiroshima, la guerre civile grecque, certains régimes communistes, la guerre d'Algérie et le destin des harkis, les dictatures latino-américaines, le génocide du Rwanda, la guerre en ex-Yougoslavie... La diversité des contextes historiques, et surtout des supports analysés, est maîtrisée par la cohérence du questionnement, ce qui rend la lecture de ce livre passionnante.

Valérie Opériol (Université de Genève
et Collège de Candolle)



Laurence Viennot (dir.), *Didactiques, épistémologie et histoire des sciences*, Paris: PUF-Sciences, histoire, Société, 2008, 347 pages.

Publié sous la direction de Laurence Viennot, figure bien connue des didacticiens des sciences, en particulier de la physique, cet ouvrage rassemble seize contributions issues des journées annuelles de l'École doctorale de l'Université de Paris VII, journées qui se sont tenues entre 2003 et 2008. Cette École doctorale est dirigée par le philosophe Dominique Lecourt sous le titre «Savoirs scientifiques – épistémologie, histoire des sciences et didactiques». Didacticiens pour une grande part, les auteurs des textes retenus ici proviennent de divers domaines, mathématiques, sciences de la nature avec la biologie et la physique, histoire, géographie, philosophie. Une partie de ces textes est résolument théorique et épistémologique, une autre partie combine cette approche avec un ancrage empirique, principalement lié à des recherches en didactiques. C'est surtout le cas des textes écrits par des didacticiens des sciences et des mathématiques. Parmi l'ensemble des textes, cinq intéressent plus directement les sciences sociales, histoire et surtout géographie. La part de l'histoire semble ainsi quelque peu réduite. Un examen plus attentif témoigne cependant du fait que la

dimension historique est souvent présente, nécessaire à une mise en perspective de telle ou telle problématique, offrant par la comparaison un moyen de poser les différences et les ressemblances entre deux moments, deux objets.

Une lecture de l'ensemble des textes montre, au-delà des différences, des préoccupations partagées par chacune des sciences. Ainsi, trois thèmes sont plus particulièrement présents, thèmes aussi largement présents dans les travaux de didactique de l'histoire: les questions d'échelle, avec aussi bien les trois niveaux définis par les termes de micro, méso, macro, que les articulations entre le local et le global; directement en relation avec les échelles, les continuités et discontinuités entre les phénomènes analysés; les relations entre différentes sphères sociales, scolaires, scientifiques, dans le développement des sciences. Pour traiter de tel ou tel de ces thèmes, ou pour les articuler, les auteurs construisent très souvent leur argumentation en faisant référence à tel ou tel aspect de l'histoire de leur science, témoignant ainsi de la présence de cette discipline ou de ce regard bien au-delà des seules sciences historiques. L'historien curieux des développements de la pensée scientifique et des manières spécifiques et à des discontinuités, dont elle se construit à la fois selon les époques et selon les sciences, trouvera de nombreux exemples propres à satisfaire sa curiosité. Le didacticien de l'histoire prendra connaissance avec profit de recherches et d'enquêtes menées dans d'autres champs disciplinaires, charge à lui de travailler l'usage des questionnements, des méthodes et des résultats, pour son propre champ.

Enfin, parmi les textes, on lira avec une attention particulière deux textes à caractère plus historien: celui de Nicole Tutiaux-Guillon sur le modèle scolaire commun de

l'histoire et de la géographie dans l'enseignement secondaire français; celui d'Annie Bruter sur les relations entre l'enseignement de l'histoire et la science de l'histoire en France au XIX^e siècle. Le premier nous invite à nous interroger sur la force et la permanence des conceptions et des pratiques qui président à l'enseignement de l'histoire, et donc sur les difficultés de faire évoluer, voire de modifier profondément cet enseignement. Le second souligne la complexité des relations entre l'histoire enseignée et l'histoire savante, mettant en garde contre une vision simpliste qui voudrait que la première soit une simple réduction et adaptation de la seconde. Mais il est vrai que nous sommes au XXI^e siècle!

François Audigier
(Université de Genève)

Quelles sont les pratiques enseignantes et que dit la recherche? Un état des lieux de la didactique de l'histoire.

Une journée d'étude internationale sur la didactique de l'histoire

Le lundi 18 mai 2009 s'est tenue à Genève une journée d'étude internationale sur la didactique de l'histoire. Cette journée était organisée par l'Institut universitaire de formation des enseignants, l'Observatoire histoire et école et l'Équipe de recherches en didactiques et en épistémologie des sciences sociales, de l'Université de Genève. Elle a réuni des didacticiens de l'histoire de Catalogne, de France, d'Italie, du Maroc et de Suisse qui ont chacun présenté une réflexion originale à partir des travaux de leur équipe de recherche. Le but de cette journée était d'esquisser un premier état des lieux de ce que la recherche en didactique de l'histoire

dit des pratiques enseignantes dans ces différents pays et systèmes éducatifs. Compte tenu de la diversité des situations et de la complexité de l'objet cet état des lieux est évidemment partiel et provisoire. Les organisateurs de cette journée, à laquelle participaient plusieurs membres du comité de rédaction du *Cartable de Clio*, espèrent que cette initiative sera poursuivie et élargie vers d'autres systèmes éducatifs et d'autres équipes de recherche.

À la suite de la journée, une forme écrite devrait être donnée aux échanges qui se sont développés. Il ne s'agirait pas d'actes, mais d'un prolongement des réflexions en fonction des problèmes soulevés. Dans cette perspective, le titre suivant est prévu: L'histoire-problème et l'histoire sensible. Quelques réflexions comparatives sur leur apprentissage dans différents contextes nationaux. Le sommaire envisagé se présente comme suit:

Introduction

*Observatoire Histoire
et École de l'Université de Genève*

Les trois questions fondamentales qui sont posées aux situations d'apprentissage de l'histoire: leurs liens avec les constructions identitaires et nationales; leur mise en évidence des problématiques qui découlent du regard spécifique qu'exerce cette discipline sur les sociétés humaines; leur prise en compte des questions d'histoire sensibles et socialement vives. L'intérêt de regards croisés et comparatifs sur l'histoire scolaire qui mettent en évidence le fait que des problèmes analogues se posent, dans des termes qui sont parfois différents en apparence, d'un contexte national à l'autre. La nécessité de recherches empiriques qui portent non seulement sur la réalité du terrain (pratiques, représentations, apprentissages effectifs), mais aussi sur la validation de projets innovants.

Histoire nationale, histoire globale et pluralité identitaire

Charles Heimberg, Université de Genève

Dans le contexte helvétique, l'histoire nationale contemporaine donne principalement lieu à trois occultations autour de la brève guerre civile du Sonderbund, de l'usage mémoriel et idéologique de la grève générale de 1918 et de l'attitude des élites du pays à l'égard du national-socialisme. Certes, l'apprentissage d'une histoire nationale critique est bien sûr nécessaire, mais doit se faire en lien et en interaction avec d'autres échelles spatiales. L'apprentissage de l'histoire nationale en Suisse reste en effet fortement marqué par une juxtaposition de ses contenus sans qu'ils soient suffisamment reliés aux problématiques plus générales de l'histoire humaine.

Sur l'enseignement de l'histoire en Suisse alémanique

Béatrice Ziegler, Haute École pédagogique de la Suisse nord-occidentale

Cette contribution rend compte du débat actuel sur la place et les contenus de l'histoire scolaire dans le futur plan d'études alémanique pour la scolarité obligatoire, en particulier pour ce qui concerne les questions de l'histoire nationale et de l'éducation à la citoyenneté.

Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire?

Joan Pagès i Blanch,

Université autonome de Barcelone

L'évolution curriculaire de l'histoire scolaire est caractérisée par le passage d'un apprentissage de l'histoire devant édifier la seule identité espagnole à une histoire scolaire dédiée à la construction de plusieurs

identités, catalane et autres. Une enquête qualitative auprès de jeunes étudiants étudie les effets de cet enseignement de l'histoire. Il en ressort qu'à l'avenir, l'apprentissage de l'histoire serait plus riche s'il prenait en compte les identités de genre et la perspective comparatiste.

Le fait-problème et la métaphore de l'iceberg.

À propos de la problématisation de l'histoire scolaire

Mostafa Hassani Idrissi,

Université Mohammed V de Rabat

Au fil d'un module d'apprentissage réalisé dans le contexte de l'enseignement marocain, la pensée historique est mobilisée autour de problématiques spécifiques. Elle mène également à une conceptualisation reliée à cette même pensée historique, comme le montre un exemple autour de la crise du pouvoir central Wattasside au début du XVI^e siècle. D'autres recherches devraient encore nous dire dans quelle mesure cette histoire-problème parvient à se développer dans les écoles marocaines.

L'apprentissage d'une histoire conceptuelle pour construire du sens

Pierre-Philippe Bugnard,

Université de Fribourg

L'apprentissage d'une histoire conceptuelle qui ne soit pas un simple récit linéaire fait entrer les élèves dans le monde de l'histoire. Des activités de construction d'un savoir historique leur permettent de comprendre des phénomènes sociaux et culturels, et de ne pas se contenter d'en restituer la description donnée par l'enseignant.

Quelle place pour les questions socialement vives et/ou controversées en histoire-géographie?

Nicole Tutiaux-Guillon, IUFM du Nord Pas de Calais, Université d'Artois, Arras et Université Charles-De-Gaulle Lille 3

Les « questions socialement vives » (QSV), qui sont aussi « sensibles » pour les enseignants et la noosphère de l'Éducation nationale française, sont tout d'abord définies. La question des apprentissages visés et du modèle qui les sous-tend est également abordée. Les enquêtes existantes et les réflexions récentes pour l'histoire-géographie invitent à définir un possible paradigme pédagogique, de nature constructiviste et critique.

souvent tendance à reproduire l'enseignement qu'ils ont eux-mêmes reçus. La conclusion met aussi en évidence quelques thèmes moins abordés ou absents, tels que, par exemple, les différenciations selon les âges et les degrés scolaires avec la question des progressions.

Observatoire Histoire et École:
François Audigier, Nadine Fink,
Charles Heimberg et Valérie Opérial
(Université de Genève)

Les didactiques difficiles en histoire

Antonio Brusa, Université de Bari

L'histoire enseignée comprend des thématiques complexes dont la didactisation présente des difficultés particulières : autour des phénomènes de très longue durée, des stéréotypes savants, de l'usage abusif de certains événements historiques ou de questions socialement vives relevant de l'histoire du temps présent.

Conclusion générale

François Audigier, Université de Genève

La conclusion est rédigée en fonction des communications orales et des textes écrits. Elle sélectionne certains thèmes partagés par les auteurs tels que : l'accord sur l'analyse de conceptions de l'histoire et de son enseignement et de pratiques dominantes que les uns et les autres cherchent à faire évoluer ; les relations complexes entre l'histoire, son enseignement et les interrogations dont l'identité, les identités sont aujourd'hui l'objet ; les nouvelles questions posées à la formation des étudiants, futurs enseignants, qui ont très

La rédaction du *Cartable de Clio* signale encore...

Au cours des derniers mois, quelques revues de sciences sociales ou de sciences de l'éducation ont consacré l'un de leurs numéros à une thématique relative à la mémoire ou à l'enseignement de l'histoire. Sont notamment à signaler les publications suivantes auxquelles certains membres de la rédaction ou du réseau de lecteurs et de correspondants du *Cartable de Clio* ont participé :

- «Quelle pédagogie, pour quelle(s) mémoire(s)», dossier coordonné par Philippe Mesnard et Yannis Thnassekos, *Témoigner. Entre histoire et mémoire. Revue pluridisciplinaire de la Fondation Auschwitz*, Bruxelles/Paris: Centre d'Études et de Documentation Mémoire d'Auschwitz/Éditions Kimé, N° 101, octobre-décembre 2008.
- «L'éducation et les politiques de la mémoire», dossier coordonné par Nicole Tutiaux-Guillon et François Jacquet-Francillon, *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, Lyon: INRP, N° 165, octobre-novembre 2008.
- «L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation», dossier coordonné par Nicole Tutiaux-Guillon, *Éducation comparée. Raisons – Comparaisons – Éductions*, Paris: L'Harmattan, N° 4, janvier 2009.
- «Apprendre l'histoire», dossier coordonné par Patrice Bride et Pierre-Philippe Bugnard, *Cahiers pédagogiques*, Paris: CRAP, N° 471, mars 2009 (avec de très nombreux contributeurs).

La Société internationale pour la didactique de l'histoire a également publié un dossier sur «L'enseignement de l'histoire sous les feux croisés de la politique» dans ses *Annales/Jahrbuch/Yearbook 2008-2009* (Schwalbach: Wochenschau Verlag).

Antonio Brusa et Luigi Cajani sont les coordinateurs d'un ouvrage collectif intitulé

La storia è di tutti (L'histoire est celle de tous; Rome: Carocci, 2008) qui met en évidence l'intérêt, et la nécessité épistémologique, de la dimension mondiale dans le développement de l'histoire et son enseignement, ainsi que l'importance des notions d'altérité et de circulation au cœur de leurs questionnements.

Rafael Valls Montès a publié un ouvrage de synthèse qui fait le point sur l'enseignement de l'histoire contemporaine en Espagne, en se centrant particulièrement sur les questions sensibles liées à la période de la Seconde République, de la guerre civile et de la dictature franquiste (*Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, Valence: Publicacions de la Universitat de València, 2009).

Enfin, un colloque d'histoire sur le thème de *L'historien, l'historienne dans la cité*, (Lausanne: Antipodes, 2008) évoque différences facettes de leurs interventions dans l'espace public dans la Suisse contemporaine, sans oublier la figure de ceux qui enseignent cette discipline dans les écoles.

La rédaction du *Cartable de Clio*

Après le succès rencontré par le cours *Orient-Occident*, organisé en mai 2009 à Yverdon, le Groupe d'études des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et de la Suisse italienne (GDH) propose en mai 2010, sous l'égide du Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS), un nouveau cours de trois jours sur le thème des imaginaires alimentaires.

Les imaginaires alimentaires. Histoire, représentations, cultures

Les imaginaires alimentaires interrogent l'organisation des sociétés humaines et les multiples migrations qui les ont progressivement forgées.

L'alimentation et ses imaginaires constituent une thématique centrale de l'histoire des sociétés humaines qui pourrait être examinée en fonction de chacune des trois configurations historiographiques mises en évidence par Antoine Prost et Jay Winter, en fonction de problématiques politiques et stratégiques, économiques et sociales, anthropologiques et culturelles.

La prise en compte de cette thématique des imaginaires alimentaires dans l'enseignement de l'histoire ne devrait pas se contenter de récits plus ou moins anecdotiques sur les habitudes culinaires du passé, mais les examiner sous l'angle des questions les plus fondamentales posées par l'organisation collective des sociétés humaines.

En particulier, les pratiques alimentaires et leur évolution rendent largement compte des multiples migrations humaines et de la dimension hybride et pluriculturelle de nos sociétés, bien avant les développements les plus récents de la mondialisation. Elles sont même en quelque sorte un précieux révélateur de ces échanges.

Cette thématique concerne également l'abondance et la carence, les peurs et les interdits, la production et sa réglementation, etc.

Ces trois journées auront ainsi pour objectif d'évoquer sur une longue durée ces aspects fondamentaux mis au jour par l'histoire des imaginaires alimentaires, de rendre compte des derniers développements de la recherche historique dans ce domaine et de réfléchir aux contenus d'apprentissage les plus pertinents à développer dans les écoles.

Le cours comprendra des conférences et des ateliers donnant lieu à des présentations d'études de cas et de documents pour l'apprentissage de l'histoire.

Intervenants:

Massimo Montanari (Université de Bologne), Madeleine Ferrières, (Université d'Avignon), Marcel Mazoyer (INA, Paris-Grignon), Antonio Brusa (Université de Bari), Marco Cicchini (Université de Genève), Louis-Philippe L'Hoste (Gymnase de Morges), Nadine Fink (Université de Genève) et Charles Heimberg (Université de Genève).

Date: du 19 au 21 mai 2010

Lieu: Université de Genève (Institut universitaire de formation des enseignants)

Prix du cours: 300 francs

Inscrivez-vous sur www.webpalette.ch

Pour tout renseignement:

Charles Heimberg: heimbergch@gmail.com

Aux Éditions Antipodes

Catalogue sur www.antipodes.ch

LE CARTABLE DE CLIO

N° 8, 2008. Dossier Espace-temps.

N° 9, 2009. Dossier Orient-Occident.

GRHC

Franziska Metzger et François Vallotton,
L'historien, l'historienne dans la cité, 2009.

REVUE HISTORIQUE VAUDOISE

Histoire du sport dans le canton de Vaud,
N° 116, 2008.

HISTOIRE

Mauro Cerutti, Jean-François Fayet
et Michel Porret, *Penser l'archive*.
Histoires d'archives, archives d'histoire, 2006.

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.

HISTOIRE.CH

Gérard Benz, *Les Alpes, la Suisse
et le chemin de fer*, 2007.

MÉDIAS ET HISTOIRE

Gianni Haver (dir.), *Photo de presse*.
Usages et pratiques, 2009.

Philippe Kaenel et François Vallotton,
Les images en guerre (1914-1945).
De la Suisse à l'Europe, 2008.

HISTOIRE ET SOCIÉTÉ CONTEMPORAINES

Les Annuelles 11/08, *Prométhée déchaîné :
technologies, culture et société helvétique
à la Belle Époque*, 2008.

REGARDS ANTHROPOLOGIQUES

Christine Pirinoli, *Jeux et enjeux de mémoire
à Gaza*, 2009.

Séverine Rey, *Des saints nés des rêves*.
*Fabrication de la sainteté et commémoration des
néomartyrs à Lesvos (Grèce)*, 2008.

EXISTENCES ET SOCIÉTÉ

Jean-Pierre Tabin *et al.*, *Temps d'assistance. Le
gouvernement des pauvres en Suisse romande
depuis la fin du XIX^e siècle*, 2008.

NOUVELLES QUESTIONS FÉMINISTES

Vol. 27/3, 2008, *Féminismes autour
de la Méditerranée*.

Impression
La Vallée – Aoste
Septembre 2009

Cette revue est publiée sous la responsabilité éditoriale et scientifique du Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et italienne.

Elle comprend sept rubriques :

- ◆ Éditorial
- ◆ Actualité de l'histoire
- ◆ Usages publics de l'histoire
- ◆ Didactiques de l'histoire
- ◆ Citoyenneté à l'école
- ◆ Histoire de l'enseignement
- ◆ Annonces, comptes rendus et notes de lecture

Ce numéro 9/2009 est ouvert par un dossier consacré au thème *Orient-Occident. Transmission, rencontre, altérité*. Il propose des réflexions sur la question des échanges et des interactions dans l'histoire et son enseignement.

Différents aspects des usages publics de l'histoire, dans l'espace public comme dans l'espace scolaire, sont également abordés, à propos notamment de contextes nationaux comme l'Espagne, la Russie, la Hongrie ou la France.

D'autres contributions proposent des réflexions ou évoquent des documents pour aborder en classe des thèmes comme al-Andalus, les Croisades ou la Première Guerre mondiale.

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.

