

Le
cartable
de

Clio

Revue suisse
sur les didactiques de l'histoire
GDH

n° 10 [2010]

Le
cartable
de

Clio

Revue suisse
sur les didactiques
de l'histoire
GDH

10 [2010]

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
- Markus Furrer, Haute École pédagogique de Suisse centrale, Lucerne et Université de Fribourg
- Charles Heimberg, Université de Genève
- Valérie Opériel, Université de Genève et Collège de Candolle
- Manolo Pellegrini, Lycée cantonal de Bellinzone
- Mari Carmen Rodriguez, Université de Fribourg et Gymnase de Nyon
- Rosario Talarico, Lycée cantonal de Lugano 1 et Groupe d'experts pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles moyennes tessinoises
- Béatrice Ziegler, Haute École pédagogique de la Suisse nord-occidentale, Aarau

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

Le cartable de Clio est soutenu par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales.



© Éditions Antipodes

Case postale 100, 1000 Lausanne 7, Suisse, www.antipodes.ch – editions@antipodes.ch
ISBN: 978-2-88901-043-1 (pour l'édition imprimée)

SOMMAIRE DU N° 10/2010

Éditorial

Le temps laissé à l'apprentissage de l'histoire et l'« effet Léon Robert de L'Astran » ... 9

Dossier Les imaginaires alimentaires

Charles Heimberg, Université de Genève

Les imaginaires alimentaires. Histoire, cultures, représentations 15

Massimo Montanari, Université de Bologne

Identité, traditions, « origines » dans les cultures alimentaires 18

Madeleine Ferrières, Université d'Avignon

Pourquoi écrire une histoire des peurs alimentaires 27

Marco Cicchini, Université de Genève

La police des viandes et les distinctions alimentaires 33

Louis-Philippe Lhoste, Gymnase de Morges

« La viande, c'est quand même le meilleur des légumes ! » 44

Nadine Fink, Université de Genève

Culture alimentaire et altérité en question :

l'interdiction de l'abattage rituel en Suisse 47

Charles Heimberg, Université de Genève

La « fée verte » : percée et succès d'un interdit alimentaire 54

Actualité de l'histoire

Catherine Coquery-Vidrovitch, Université Paris-Diderot Paris-7

Pourquoi il faut enseigner l'histoire de l'Afrique subsaharienne 67

Sylvie Aprile, Université de Lille
Que faire du « Printemps des peuples » ?
Peut-on et doit-on enseigner une histoire européenne du XIX^e siècle? 74

Usages publics de l'histoire

Emmanuel Filhol, Université de Bordeaux 1, Laboratoire Épistémè, EA 2971
La part d'ombres.
Note à propos d'un moment occulté de l'histoire des Salines d'Arc-et-Senans 83

La frontière franco-genevoise constitue-t-elle un lieu de mémoire authentique?
Questions à l'historienne **Ruth Fivaz-Silbermann**, Université de Genève 88

« Il existe un négationnisme dans le domaine colonial. »
Un entretien avec **Francis Arzalier**, historien 91

Charles Heimberg, Université de Genève
Mémoire des lieux, lieux de mémoire et témoignages :
les exemples d'Oradour-sur-Glane et du plateau du Vercors 95

Didactiques de l'histoire

Antonio Brusa, Université de Bari
David et l'homme de Néandertal.
Les stéréotypes savants sur la Préhistoire (traduit par Charles Heimberg) 103

Ramón López Facal, Université de Saint-Jacques de Compostelle
Un thème conflictuel : l'enseignement de l'histoire et l'identité en Galice
(traduit par Charles Heimberg) 113

Yannick Le Marec, Université de Nantes
Construction de problèmes en histoire et régulation de l'activité
de l'enseignant : une étude de cas à l'école primaire 121

Sylvie Lalagüe-Dulac, IUFM d'Aquitaine-Bordeaux IV
Quelle co-activité enseignant-élève au sein d'un service éducatif ?
L'exemple d'un atelier mené aux Archives départementales de la Gironde 136

Marc-André Éthier, Université de Montréal,
David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais
L'enseignement de l'histoire au Québec :
perspectives historiques et critiques sur les programmes scolaires 147

Martine Ruchat , Université de Genève De l'usage didactique d'un récit biographique en histoire, <i>Le «Roman de Solon»</i>	166
Tiziano Moretti , Scuola media de Pregassona Per una storia della scienza nella Scuola media	176
Stéphane Sauge , Université de Genève La colonisation en Afrique et l'internet: une histoire fragmentée	181
Fabienne Gautier , Université de Genève <i>Le Discours sur le colonialisme</i> , d'Aimé Césaire, en classe d'histoire	186
Compte rendu en allemand de <i>Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07</i> (Markus Furrer)	191
Une collection «Enseigner Autrement» dirigée par Nicole Lucas et Vincent Marie (Charles Heimberg)	196
 Citoyenneté à l'école	
«Les véritables défis pour le «vivre-ensemble» aujourd'hui ne concernent pas le choc ou le dialogue des cultures, mais l'organisation matérielle et politique de la société.»	
Trois questions à Édouard Delruelle , professeur de philosophie politique à l'Université de Liège	
	201
 Histoire de l'enseignement	
Pierre-Philippe Bugnard , Université de Fribourg (Suisse)	
D'où vient la méthode magistrale? La méthode qui a souvent les faveurs de l'histoire enseignée mérite bien un examen... ..	
	207
 Comptes rendus, annonces et résumés en allemand	
	215

Le cartable de Clio

L'éditorial

Le temps laissé à l'apprentissage de l'histoire et l'«effet Léon Robert de L'Astran»

Dans la France entière, des tables rondes, des rencontres, des pétitions, une fronde généralisée des plus grands noms de l'histoire et des sciences humaines... tout est tenté pour contrer une réforme du lycée visant à la suppression de l'histoire-géographie des enseignements de tronc commun de terminale S et son remplacement par un enseignement optionnel. Une «décision inspirée par un utilitarisme à courte vue» (pétition relayée par *Le Journal du Dimanche* du 5 décembre 2009) illustrant les paradoxes d'un gouvernement simultanément en quête de références à l'histoire au service d'une mémoire sélective et d'idéaux nationaux sinon nationalistes.

Au Québec en revanche, les nouveaux programmes en trois tomes (2001, 2003 et 2007, voir l'article de Marc-André Éthier et David Le François dans ce numéro) assignent d'abord à l'histoire une finalité considérée comme la plus essentielle de l'école: la formation de personnes autonomes, capables d'agir en citoyens engagés et critiques, avec une dotation horaire de 2/2/3/3 pour les quatre années du secondaire obligatoire.

La Suisse, quant à elle, semble opter pour un modèle restrictif d'enseignement de l'histoire. Après les fusions en blocs de trois

heures des enseignements d'histoire, géographie et d'éducation à la citoyenneté dans certains programmes cantonaux du secondaire I, les enseignants d'histoire du Cycle d'orientation du canton de Genève ont appris en juin 2010 qu'une nouvelle grille-horaire serait envisagée pour 2011 qui réduirait d'un tiers le nombre de cours d'histoire pendant la scolarité obligatoire. De même pour la géographie. Quarante-cinq minutes par semaine pour apprendre toute l'histoire du XX^e siècle, on aurait franchement pu espérer un meilleur horizon d'attente dans le cadre des réformes et des harmonisations en cours. Et il est à espérer que ce projet ne se réalise pas.

Au-delà des protestations légitimes contre cette réduction de la part des sciences humaines dans le projet éducatif de l'Instruction publique, qui ne doivent pas faire oublier non plus d'autres préoccupations sur les contenus des plans d'études et sur la possibilité de faire apprendre une histoire ouverte sur le monde, problématisée et sensible aux questions vives du temps présent, la question du temps laissé à l'apprentissage de l'histoire soulève des enjeux de grande importance. Il s'agit en effet de savoir si l'on veut en rester à la surface des phénomènes de société ou

si l'on accepte, et si on nous laisse la possibilité, d'en faire examiner une certaine profondeur.

La presse s'est fait l'écho d'un certain Léon Robert de L'Astran auquel il a été rendu hommage sur le blog d'une personnalité politique française de premier plan : « Ce capitalisme négrier dont la région porte l'empreinte, pouvait-on y lire, eut ses dissidents : au XVIII^e siècle, Léon Robert de L'Astran, humaniste et savant naturaliste, mais également fils d'un armateur rochelais qui s'adonnait à la traite, refusa que les bateaux qu'il héritait de son père continuent de servir un trafic qu'il réprouvait » (cité dans *Ouest-France* du 7 juin 2010).

L'encyclopédie en ligne Wikipédia fournissait à l'époque quelques informations sur ce personnage qui aurait incarné le refus de la traite négrière : « Léon Robert de L'Astran, né le 20 janvier 1767 à La Rochelle et mort le 7 avril 1861 à La Rochelle, est un naturaliste et savant qui effectua plusieurs voyages aux Amériques dont un avec La Fayette, à bord de la frégate *Hermione*. Grand humaniste et fils de René Charles de L'Astran-Rochambault-d'Hoyen, un armateur rochelais ayant fait fortune dans le commerce de fèves de cacao et de noix de kola avec la Guinée équatoriale [...] »

Seul petit problème, ce personnage n'a jamais existé et a été inventé de toutes pièces.

Des chercheurs aguerris avaient sans doute peu de chance de tomber dans le panneau. Et c'est bien pour cela, parce que cette drôle d'histoire a mis la puce à l'oreille de l'un d'entre eux, que l'affaire a été dévoilée. Mais qu'en est-il des étudiants inexpérimentés et des élèves des écoles du secondaire ?

Cette affaire, certes anecdotique, découle des trois aspects les plus discutables de l'encyclopédie en ligne Wikipédia : elle est immédiatement disponible sur les moteurs de recherche ; elle est anonyme et nul ne sait

qui sont les auteurs de ses affirmations ou de ses modifications ; elle ne laisse aucune trace de ses évolutions et peut dès lors se modifier constamment.

On voit bien ici quel piège nous est tendu par l'encyclopédie Wikipédia : très aisément accessible, affirmative et facile à comprendre, perçue illusoirement comme toujours mise à jour, n'apparaît-elle pas comme un instrument particulièrement adapté lorsque le temps imparti pour l'étude est drastiquement réduit ?

Et pourtant, ces trois aspects discutables correspondent justement à trois exigences fortes, trois exigences fondamentales pour l'apprentissage de l'histoire et des sciences humaines :

- son caractère approfondi, en mobilisant tout le temps nécessaire, pour ne pas se contenter des informations les plus immédiatement disponibles, sans les croiser avec d'autres, et en rester à la surface des problèmes ;
- la nécessité de sa transparence, en mentionnant les références des sources citées, mais aussi les auteurs de points de vue ou d'interprétations qui sont à distinguer des données factuelles proprement dites ;
- son inclination à présenter les savoirs comme des constructions humaines, certes fondées sur des expériences et des réalités, mais restant potentiellement soumises à des évolutions, et parfois à des désaccords parmi les chercheurs, d'où l'intérêt de toujours inscrire l'état des connaissances dans un contexte, et d'en conserver les traces.

Derrière cette conception de l'apprentissage, se dégagent, nous semble-t-il, de cruciaux enjeux de finalités. Pourquoi est-il si important que chaque élève puisse consacrer un temps suffisant à l'apprentissage de l'histoire et des sciences humaines (exercice d'une pensée critique, enquêtes, croisements de sources, bagages méthodologiques et de contenus) ? Certes, la connaissance

individuelle et collective du passé constitue un gage pour la compréhension du présent et la construction de l'avenir de nos sociétés. Mais encore faut-il s'entendre sur la nature de cette connaissance. Ici, comme nous le montre dans ce volume Massimo Montanari à propos de l'histoire de l'alimentation, il n'est pas tant question de racines (sens commun, stéréotypes, représentations identitaires), il n'est pas tant question d'origines, mais bien plutôt d'échanges, de différences, d'évolutions complexes. Dans sa contribution dans ce volume, c'est en partant de l'exemple d'un plat de *spaghetti al pomodoro* qu'il a ainsi défini à sa manière la raison d'être de la connaissance historique et des réflexions qu'elle rend possibles :

« Toute une série de superpositions historiques d'innovations qui se sont passées dans des lieux et dans des temps différents ont contribué à construire cette tradition typiquement italienne. Les racines du plat se trouvent donc n'importe où dans le monde et dans le temps. [...] C'est pour cela qu'on pourrait dire que les racines sont les autres qui vivent en nous parce qu'en recherchant les racines de notre identité, on ne se retrouve pas soi-même, mais on retrouve les cultures qui ont rendu possible la configuration historique de notre propre culture. Et je trouve que cela a une valeur épistémologique, et même didactique, très forte. » ♦

Le cartable de Clio

Le cartable de Clio

Dossier

Les imaginaires alimentaires

**Histoire, cultures,
représentations**

Les imaginaires alimentaires

Histoire, cultures, représentations

Charles Heimberg (Université de Genève)

L'idée d'un dossier sur l'histoire des imaginaires et des pratiques alimentaires est née du constat qu'il s'agissait bien là d'une problématique universelle et qu'elle concernait d'une façon ou d'une autre l'histoire de toute l'humanité par les manières dont les sociétés humaines ont géré, au cours du temps, les nécessités qu'elles affrontaient dans ce domaine.

Il ne s'agissait pas particulièrement de mettre en évidence le caractère pittoresque ou exotique de tel ou tel produit, de telle ou telle pratique alimentaire ; il n'a pas été question non plus de s'attacher seulement aux plaisirs de la table et à leur évolution dans le temps.

Nous avons dès lors cherché à mobiliser, au cœur de l'histoire de l'alimentation et de ses imaginaires, des éléments de questionnement susceptibles de porter en même temps sur l'ensemble de l'histoire des sociétés humaines.

L'étude de l'histoire de l'alimentation constitue en effet une formidable possibilité de donner à voir les déplacements, les migrations, les échanges, les mélanges, les adoptions, les syncrétismes, les réappropriations entre différents groupes humains.

Entre faste des élites et débrouille des subalternes, c'est bien plutôt le problème de savoir comment l'ensemble d'une population

est parvenue à se nourrir qui est au cœur de la démarche historique. C'est ce qu'évoque Madeleine Ferrières avec ses nourritures canailles. Comme le montre *Entre poire et fromage*, un bel ouvrage de Massimo Montanari, c'est aussi toute une histoire sociale qui peut être mise au jour à partir des discours sur l'alimentation. Entre cultures et représentations, ce sont encore Madeleine Ferrières et Marco Cicchini qui interrogent les mécanismes des peurs alimentaires, fondées ou imaginaires, et leur régulation. Mais cela nous mène également à la façon dont les cultures alimentaires, et en même temps les représentations dont elles sont l'objet, peuvent être examinées selon les règles de la critique historique pour faire la part réelle de l'ancien et du moderne, de la tradition et de l'invention, de la diversité foisonnante des origines et de cet enrichissement qui est rendu possible par l'intensité des échanges, comme le souligne très justement Massimo Montanari.

Mais comment l'ensemble de la population mondiale pourrait-elle se nourrir aujourd'hui ? Marcel Mazoyer, avec Laurence Roudart, analysent la fracture alimentaire et agricole mondiale. Ils notent que la recrudescence récente du problème de la faim dans le monde concerne surtout des populations

paysannes, restées à l'écart des progrès de la productivité. Ils considèrent que les superficies cultivables sur la planète, ainsi que les rendements atteignables par des techniques connues, corrigées de leurs excès pour être durables, sont suffisantes pour répondre aux besoins de la population mondiale. Mais pour ce faire, il serait nécessaire de renverser les processus d'appauvrissement en agissant sur les prix agricoles locaux, le pouvoir d'achat des plus pauvres et leur accès à des terres.

« En ce début de XXI^e siècle, écrivent les auteurs, après dix mille ans d'évolution et de différenciation, les agricultures du monde occupent des lieux écologiquement très variés. Elles ont des niveaux d'utilisation des intrants et de rendement de la terre très contrastés, des niveaux d'équipement, de productivité du travail et des coûts de revient plus inégaux encore. Au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, la mise en concurrence des produits de ces différentes agricultures a bloqué le développement, puis appauvri jusqu'à la ruine et à l'exode des dizaines de millions de paysans. Pourtant, à l'horizon de 2050 et au-delà, toutes les agricultures du monde seront nécessaires pour répondre aux besoins, alimentaires et autres, de plus de neuf milliards d'humains. Un tel objectif est accessible d'un point de vue écologique et technique. Son accomplissement dépendra fondamentalement de la capacité politique des humains à s'organiser pour rendre économiquement viable ce qui est écologiquement possible, techniquement réalisable et socialement souhaitable. »¹

1. « La fracture agricole et alimentaire mondiale : état des lieux, causes perspectives, propositions d'action », paru dans *La Revue politique et parlementaire*, N° 1051, Paris, 2009, pp. 24-34. Ce texte, dont l'extrait cité constitue la conclusion, est disponible sur [http://eg.fsagx.ac.be/documents/040_M Mazoyer_la fracture alimentaire et agricole mondiale.pdf].

Des ateliers prolongent et illustrent ces réflexions sur les imaginaires alimentaires autour de cas de figure particuliers et d'un choix de sources qu'ils permettent d'utiliser. Ils sont soit intégralement présentés (celui de Pierre-Philippe Bugnard), soit complétés (ceux de Louis-Philippe Lhoste, Nadine Fink et Charles Heimberg) par des documents publiés sur le site [www.didactique-histoire.net]. Les cas de figure qu'ils évoquent concernent des situations locales et des événements qui sont inscrits dans l'histoire helvétique; mais ils ne rendent pas moins compte d'une histoire des imaginaires et des pratiques alimentaires qui est elle-même porteuse de caractéristiques et de problématiques qui concernent l'ensemble des sociétés humaines.

Dans sa conférence de conclusion, Antonio Brusa a insisté sur l'intérêt d'enseigner non pas l'histoire de l'alimentation en soi et pour soi, mais une histoire de l'alimentation reliée aux grands questionnements de l'histoire sur les sociétés humaines. Il a ainsi mis en évidence une périodisation générale autour de trois modes alimentaires :

- le mode alimentaire écologique de la Préhistoire, où il fallait manger sans se faire manger, avec ses élaborations culturelles, ses différenciations et ses mélanges;
- le mode alimentaire néolithique, dans lequel les nourritures ne sont plus naturelles, mais produites, avec ses échanges continentaux et planétaires;
- le mode alimentaire actuel, avec tous les problèmes qu'il pose sous les effets de la mondialisation.

L'histoire de l'alimentation humaine peut également se donner à voir à partir de cadres sociohistoriques qui l'organisent. Le conférencier a alors évoqué le travail d'un auteur américain, Tom Standage, qui a proposé une histoire du monde autour de six boissons

(*A History of World in 6 Glasses*, New York: Walker & Company, 2005):

- la bière, apparue en Mésopotamie;
- le vin, qui prévaut dans le monde classique (Grèce et Rome);
- le rhum du temps de la traite négrière;
- le café, dont la consommation se diffuse à l'époque de la Révolution française;
- le thé, qui s'impose avec l'Empire britannique;
- le Coca Cola, symbole de la puissance hégémonique des États-Unis.

Sélection bibliographique

Martin Bruegel, Bruno Laurioux (dir.), *Histoire et identités alimentaires en Europe*, Paris: Hachette-littératures, 2002.

Madeleine Ferrières, *Histoire des peurs alimentaires. Du Moyen Âge à l'aube du XX^e siècle*, Paris: Seuil, 2002.

Madeleine Ferrières, *Nourritures canailles*, Paris: Seuil (points-histoire), 2007.

Jean-Louis Flandrin, Massimo Montanari (dir.), *Histoire de l'alimentation*, Paris: Fayard, 1996.

Marcel Mazoyer, Laurence Roudart, *Histoire des agricultures du monde. Du néolithique à*

Enfin, a conclu Antonio Brusa, l'histoire de l'alimentation mobilise des questions socialement vives et implique des ouvertures vers d'autres approches disciplinaires. Ces questions portent sur les causes et les effets de la mondialisation, notamment pour les populations les plus vulnérables; des problèmes d'identités, de racines et de métissages que Massimo Montanari traite ci-après; des enjeux liés à l'histoire de l'environnement et du climat; et enfin, des liens que l'histoire tisse avec les sciences pour examiner la réalité des peurs, étudiées par Madeleine Ferrières, et d'autres phénomènes liés à l'alimentation. ♦

la crise contemporaine, Paris: Seuil (points-histoire), 1997.

Massimo Montanari, *La faim et l'abondance*, Paris: Seuil, 1998.

Massimo Montanari, *Entre la poire et le fromage. Ou comment un proverbe peut raconter l'histoire*, Paris: Agnès Viénot Éditions, 2009.

Massimo Montanari, *Le manger comme culture*, Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 2010.

Massimo Montanari, Jean-Robert Pitte (dir.), *Les frontières alimentaires*, Paris: CNRS, 2009.

Identité, traditions, «origines» dans les cultures alimentaires¹

Massimo Montanari (Université de Bologne)

J'aimerais souligner tout d'abord la double analogie qui existe entre *alimentation* et *langage*:

- en tant que systèmes de signes, dotés d'une grammaire, avec son lexique (les produits), sa morphologie (la cuisine), sa syntaxe (le menu), sa rhétorique (les manières de table);
- en tant que codes de communication qui, à l'intérieur et à l'extérieur des sociétés qui les expriment, transmettent des valeurs symboliques et des *signifiés* de natures variées (économiques, sociales, politiques, religieuses, ethniques, esthétiques, etc.).

Comme la langue parlée, le système alimentaire contient et transporte la culture, l'identité du groupe qui le pratique. Il constitue ainsi un extraordinaire vecteur:

- d'autoreprésentation (à l'intérieur du groupe);
- de reconnaissance (de l'extérieur à l'intérieur);
- de communication (de l'intérieur à l'extérieur).

1. Ce texte reprend une présentation de l'auteur à Genève le 21 mai 2010. Il comprend des éléments de son ouvrage *Le manger comme culture* (Bruxelles: Université libre de Bruxelles, 2010), traduction française du livre *Il cibo come cultura* (Rome/Bari: Laterza, 2004).

Il est en même temps un extraordinaire instrument d'échange culturel: c'est un instrument d'identité, mais aussi la première manière d'entrer en contact avec des cultures différentes, vu que manger la nourriture d'autrui est plus facile – *au moins en apparence* – qu'en décoder la langue. Plus encore que la parole, la nourriture se prête à mettre en relation des cultures différentes, ouvrant les systèmes de cuisine à toutes sortes d'inventions, de croisements et de contaminations.

Les deux notions d'*identité* et d'*échange* auxquelles on fait souvent appel quand il est question de culture alimentaire sont parfois opposées, presque comme si l'échange – c'est-à-dire la rencontre d'identités différentes – faisait obstacle à la sauvegarde de l'identité et du patrimoine culturel que chacune des deux sociétés reconnaissait dans son propre passé. Dans une telle perspective, qui se mêle volontiers à un sentiment de méfiance envers ce qui est différent, à la peur de la contamination et à des formes plus ou moins exaspérées de fermeture et d'intolérance, on fait d'ordinaire appel à l'histoire comme lieu de production des «origines», de «racines» plus ou moins mythiques auxquelles faire référence pour la conservation de sa propre identité. Mais l'histoire nous

montre exactement le contraire: que les identités culturelles ne sont pas des réalités métaphysiques («l'esprit des peuples») et ne sont pas non plus inscrites dans le patrimoine génétique d'une société, mais qu'elles se modifient et se redéfinissent incessamment en s'adaptant à des situations toujours nouvelles déterminées par les contacts avec des cultures différentes.

Un premier exemple dans l'histoire du Moyen Âge

L'histoire du Moyen Âge européen est exemplaire à cet égard. En effet, elle a vu se former une identité alimentaire et gastronomique nouvelle, substantiellement novatrice par rapport au passé, grâce à une extraordinaire expérience de contamination, même conflictuelle, entre des cultures différentes et, en quelque sorte, opposées:

- une opposition entre la culture romaine et une culture dite barbare;
- un contraste entre une civilisation agricole, et citadine, et une civilisation silvo-pastorale, qui exploite les bois et les forêts comme sources de l'approvisionnement alimentaire;
- une opposition non seulement économique, mais aussi idéologique, équivoque, et fonctionnelle, entre le fait de créer de la nourriture (le pain), de la boisson (le vin), des produits pour soigner son corps (l'huile) et un rapport direct avec la nature; c'est l'idée de l'artifice humain qui se superpose à la nature; ce qui oppose en quelque sorte l'homme civilisé à la bête;
- une dynamique entre les plantes et les animaux: la Terre-mère qui nourrit les hommes civilisés, le Porc mythique qui donne à manger aux héros dans l'au-delà; cette renaissance mythique des animaux dans la tradition germanique contraste avec celle de la renaissance des grains qui repoussent

continuellement (mythe gréco-romain de Proserpine);

- une opposition entre la tempérance, le contrôle et le fait de manger beaucoup comme signe de prestige.

La nouvelle civilisation est ainsi née exactement de la greffe de la tradition romaine (reprise et renforcée par le christianisme) sur la tradition «barbare»: la culture du pain, du vin et de l'huile (une culture christianisée, non pas par hasard, mais en fonction de la dimension méditerranéenne du christianisme et du mariage de l'Empire et du christianisme) s'est croisée avec la culture de la viande, de la bière et des graisses animales. Il en est résulté un modèle inédit de production et de consommation où la viande (surtout la viande de porc) côtoyait le pain comme «valeur forte» du système, dans une dynamique d'intégration réciproque, à la fois économique et symbolique, constituant l'un des épisodes les plus intéressants de l'histoire de la culture alimentaire. Une culture nouvelle a émergé, formée des contrastes des deux mondes qui la composaient. La forêt intégrée dans la culture des champs, *terra et silva*, était mesurée, en termes de productivité, en porcs, en nombre de porcs qu'elle pouvait nourrir, comme la vigne était mesurée en vin et les champs en grains.

La viande est la première valeur alimentaire au Moyen Âge, mais le pain l'est aussi... C'est une grammaire alimentaire un peu compliquée, c'est en quelque sorte le sandwich au jambon...

C'est ainsi que le pain et le porc, mais aussi le vin, sont devenus les symboles alimentaires de l'identité européenne, alors même que sur les rives méridionales de l'Europe s'affirmait une foi nouvelle, musulmane, qui n'avait pas chargé ces aliments de significations symboliques aussi fortes (dans le cas du pain) ou qui les refusait même absolument comme

impurs (le vin et le porc). Cette affaire – qui est emblématique du caractère dynamique de l'histoire de l'alimentation et des cultures alimentaires, de la nature justement *historique*, et pourtant changeante, de toutes les identités alimentaires – a fini par projeter au nord de la Méditerranée certaines «valeurs» alimentaires qui s'étaient développées ailleurs, au sud de la Méditerranée, et qui, dans le passé, avaient caractérisé d'autres cultures. La civilisation du pain et du vin était née au Proche et au Moyen-Orient afro-asiatique, mais à partir du Moyen Âge, elle est devenue avant tout européenne.

La culture islamique, par ailleurs, n'a pas participé à ce changement de parcours sous le seul angle d'une «altérité négative», mais elle a elle-même fourni un apport décisif au nouveau modèle gastronomique qui s'est élaboré en Europe médiévale. Du Moyen-Orient et de l'Afrique sont ainsi arrivées de nouvelles plantes et de nouvelles techniques agricoles: la canne à sucre, les agrumes, des légumes comme les aubergines ou les épinards. Arabes et Sarrasins ont été les «intermédiaires» en Occident du goût oriental des épices, de l'aigre-doux et du sucré-salé, relançant ainsi des modèles déjà pratiqués par la gastronomie romaine. La civilisation islamique a donc été un facteur de continuité avec certaines pratiques alimentaires romaines. Elle a aussi apporté en Europe la plante, et la culture, du riz. En Sicile, les Arabo-musulmans ont introduit l'usage des pâtes sèches, un genre alimentaire que les Juifs étaient eux aussi en train de répandre en Europe et qui était destiné à un grand succès, surtout sur le territoire italien.

Dans ce cas aussi, la *tradition* s'est affirmée et s'est développée bien loin de ses lieux d'origine: deux mots – tradition, origine – que nous devrions apprendre à mieux distinguer. Les historiens, après la leçon de Marc Bloch, ont désormais appris à se méfier du

«mythe des origines» pour se concentrer plutôt sur les mécanismes historiques de diffusion des phénomènes qu'ils observent dans le passé et le présent.

En effet, les «origines» ne sont pas les «causes». Marc Bloch le précise bien dans son *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*: «Le chêne naît du gland. Mais chêne il devient et demeure seulement s'il rencontre des conditions de milieu favorables, lesquelles ne relèvent plus de l'embryologie.»²

Les origines ne sont qu'une *semence*, qui *peut* devenir plante, mais qui ne le devient pas toujours.

Un deuxième exemple d'identité changeante, la diète méditerranéenne

Que les identités alimentaires, et culturelles en général, soient un produit de l'histoire qui ne peut être qu'en partie ramené à des situations environnementales et géographiques, nous le découvrons aussi clairement dans le processus de construction de ce qu'on a appelé la «diète méditerranéenne», célébrée (surtout par les médecins et les médias américains) comme le fruit d'une «sagesse antique», d'une «tradition» longuement expérimentée.

Notons tout de suite que:

- parler de «diète méditerranéenne» au singulier est une sorte d'abstraction métaphysique ignorant l'extrême variété des situations que la géographie elle-même a créées entre, disons, la Provence et le Liban, la Turquie et la Dalmatie, la Sicile et l'Égypte;
- les multiples facteurs constitutifs de cette/ces «diète-s méditerranéenne-s» ne sont pas du tout, à l'origine, méditerranéens

2. Marc Bloch, *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris: Quarto-Gallimard, 2006, p. 871.

mais plutôt le résultat d'une histoire, souvent récente, d'échanges et de croisements avec d'autres régions, continents et cultures.

En réalité, les cuisines méditerranéennes actuelles n'ont pas grand-chose d'ancien, sinon l'usage du pain, du vin, de la viande ovine, de l'oignon... et de quelques autres denrées.

Des sauces au poisson salées et fermentées, comme le *garum*, d'usage courant dans les mondes grec et romain et encore en usage pendant le Moyen Âge, il ne reste à présent plus aucune trace dans les usages effectifs des populations. Quelques tentatives isolées de récupération, faites par curiosité, ne changent rien au fait que ce goût n'appartient plus à la cuisine méditerranéenne; alors qu'on le retrouve en Asie du Sud-Est, en particulier dans la sauce vietnamienne appelée *nuoc môm*. Les saveurs méditerranéennes actuelles se sont en revanche affirmées à une époque récente, ainsi que l'a bien démontré Louis Stouff pour la Provence³, en soulignant la « modernité » de tout ce qui confère aujourd'hui sa personnalité à cette cuisine: l'aubergine et l'artichaut sont des apports arabes du Bas Moyen Âge, le fayot et la tomate, comme les pommes de terre, le maïs et beaucoup d'autres choses, viennent d'Amérique, etc.

Même le basilic ne semble pas présent dans la palette des recettes de la cuisine méditerranéenne avant la Renaissance. C'est un détail, mais c'est important, parce que ces détails du goût sont très importants pour la cuisine.

Les légumes, considérés aujourd'hui comme un élément de base de ladite diète méditerranéenne, étaient peu appréciés du point de vue de leur « valeur » alimentaire pendant tout le Moyen Âge et au-delà, sinon

3. Louis Stouff, *La table provençale. Boire et manger en Provence à la fin du Moyen Âge*, Avignon: Éditions A. Barthélemy, 1996.

comme position de repli pour ceux qui ne pouvaient pas se permettre de manger beaucoup de viande, unanimement considérée comme le facteur constitutif principal d'une diète salubre. On voit par là que les aliments sont aussi des représentations et ont toujours un « statut social », qui n'est pas nutritionnel, mais symbolique. Il faut donc voir quel est le contexte mental dans lequel s'opère chaque pratique alimentaire. Manger est toujours une affaire de tête, pas seulement une affaire de bouche.

L'usage de l'huile d'olive qu'on produisait déjà dans l'Antiquité mais en quantités très limitées et qui était en grande partie réservée aux cosmétiques, est lui aussi plutôt récent. Le produit est ancien, mais son usage culinaire est nouveau.

Les cuisines méditerranéennes, et il faut insister ici sur le pluriel, ne sont donc pas une réalité atavique, comme la présentent les médias américains; elles sont le point d'arrivée, bien évidemment provisoire, d'une évolution historique complexe. Ce n'est pas la géographie qui explique l'alimentation; elle ne nous explique rien sans l'histoire. L'Asie et l'Amérique ont joué, autant que l'Afrique et l'Europe, un rôle essentiel pour la définition des caractères du système alimentaire que nous définissons comme « méditerranéen » qui, par ailleurs, constitue seulement l'une des nombreuses manières de manger qui se retrouvent dans ce milieu géographique.

Du point de vue idéologique, la « diète méditerranéenne » est donc une invention américaine, une abstraction métaphysique. Mais cela doit nous rappeler aussi que les identités ne sont écrites ni dans le ciel ni dans la géographie. Dès lors, il faut se méfier du mythe du terroir comme il faut se libérer du mythe des origines. À chaque terroir correspond aussi un marché, une circulation des marchandises et une acclimatation de certaines pratiques alimentaires.

Dialectiques entre le nouveau et l'ancien

L'histoire des cultures alimentaires nous révèle une dynamique complexe entre des identités qui se transforment continuellement tout en restant fidèles à elles-mêmes.

Ainsi peut-on observer, dans les limites du possible, la permanence de références continues et directes relatives aux pratiques alimentaires courantes. Si nous en revenons à l'image de l'alimentation comme système linguistique, ce serait comme si l'on pouvait introduire des variations dans le lexique, et non pas dans la structure morphologique et syntaxique du discours.

Bien entendu, la syntaxe peut aussi être modifiée, mais seulement à la suite de changements importants, profonds et éventuellement traumatiques.

Par exemple, la crise alimentaire qui a frappé Naples au XVII^e siècle a transformé le modèle de consommation traditionnel, fondé sur des viandes et des légumes accompagnés de céréales, en un nouveau modèle qui assignait aux pâtes, avec un assaisonnement de fromage, un nouveau rôle de « plat en soi ». Les pâtes existaient depuis des siècles, mais c'est à ce moment-là que le modèle italien « moderne » est né.

Telle fut d'ailleurs, avec de nombreuses variantes, la tendance de fond de l'alimentation européenne dans les derniers siècles du Moyen Âge et pendant les Temps modernes. Les couches inférieures de la société, surtout rurales, mais aussi urbaines, se sont orientées vers des modes de consommation toujours basés de manière plus univoque sur les céréales, tandis que la viande, du fait des mécanismes de sélection économique et sociale qui étaient induits par les rapports de propriété, de production et de marché, est devenue toujours davantage un produit destiné aux élites, ce qu'elle est restée jusqu'aux XIX^e-XX^e siècles.

Mais le plus souvent, il s'est agi de substitutions ou d'adaptations qui tendaient à limiter la dimension novatrice, dans une dialectique continue entre tradition et innovation.

Des phénomènes de ce genre surviennent surtout en présence de produits nouveaux. L'exemple le plus spectaculaire est celui des produits américains qui ont envahi l'Europe, après la conquête et l'asservissement du Nouveau Continent, entre la fin du XV^e et le milieu du XVI^e siècle.

De nouveaux produits cuisinés à l'ancienne

L'attitude envers les nouveaux produits alimentaires, comme cela arrive habituellement, a été d'une grande curiosité, mais aussi d'une grande circonspection, au point qu'il a fallu plus ou moins trois siècles avant qu'ils ne soient définitivement « adoptés » et insérés dans le régime alimentaire des Européens, et dans d'autres régions du monde, d'une manière si profonde et « systématique » qu'on imaginerait difficilement aujourd'hui une Europe sans maïs, sans pommes de terre, sans tomates ou sans poivrons; voire sans ce piment qui, dans certaines de nos « traditions » – qu'on pense à la cuisine calabraise ou, ailleurs en Europe, à la cuisine hongroise – est devenu « autochtone » au point de faire oublier son origine exotique. Cet exemple est instructif parce qu'il montre la capacité des systèmes alimentaires à changer tout en réaffirmant leur propre identité, à se régénérer par des apports extérieurs, en incorporant l'inconnu et en se l'assimilant. C'est là un phénomène bien connu, à la fois sur les plans psychologique et culturel. En l'occurrence, le « truc » consiste à traiter – ou comme nous le verrons bientôt, à *croire* pouvoir traiter – les produits nouveaux selon des procédures et des préparations traditionnelles.

Quand, au XVIII^e siècle, la pomme de terre a vraiment commencé à s'ouvrir le chemin des champs et des tables des paysans européens, qui avaient faim, agronomes et intellectuels – Parmentier en tête – en firent la promotion en cherchant à convaincre les paysans que la farine de pomme de terre pouvait servir à faire du pain, l'aliment que ces derniers connaissaient et désiraient depuis des siècles. L'objectif s'est révélé illusoire, mais a servi à faire connaître le nouveau produit qu'on commençait entre-temps à utiliser autrement, tantôt avec innovation, tantôt de manière traditionnelle. Parmi ces usages traditionnels, la pomme de terre a été utilisée dans la pâte des *gnocchi*, un plat très populaire depuis le Moyen Âge qui, pendant des siècles, n'avait été fait qu'à base de farine et de chapelure.

Par ailleurs, la gastronomie du XIX^e siècle ne tarda pas à valoriser les pommes de terre de multiples manières, en grande partie nouvelles au regard de la tradition. C'est ainsi que les frites sont apparues : un usage ancien pour un produit nouveau. Ce qui donne en fin de compte un plat typique de la « tradition » européenne, un plat qui n'existait pas en Amérique avant l'arrivée des Européens.

L'histoire du maïs a été analogue sur le plan culturel mais bien différente par ce à quoi elle a abouti : introduit dans les campagnes de quelques régions européennes dès la première moitié du XVI^e siècle, le maïs a vu croître progressivement sa popularité au cours des siècles suivants. Pendant des millénaires, il avait été la nourriture principale de diverses populations américaines. On l'avait utilisé pour de nombreuses préparations, selon divers types de cuisson, avec différents condiments et usages gastronomiques. Mais personne, outremer, ne l'avait jamais employé pour faire de la *polenta*, le principal usage auquel il était destiné en Europe. La cause de cette « réinterprétation »

est simple : en Europe, la tradition alimentaire était caractérisée depuis l'Antiquité par l'utilisation de *polenta* comme plat de base de la cuisine paysanne : dans la Rome antique, on la faisait avec de l'épeautre, au Moyen Âge avec du millet et d'autres céréales comme le sorgho ou l'engrain. L'acceptation du nouveau produit fut d'autant plus facile qu'il se révéla possible de le plier à un usage traditionnel. Mais cette entrée du maïs dans les us alimentaires européens, avec pour *fonction* grammaticale principale celle qui avait été assurée jusque-là par d'autres denrées, a entraîné la disparition progressive de ces dernières des usages culinaires et des pratiques agricoles. Ce processus de substitution a même concerné la terminologie quand, dans certaines langues ou dialectes européens, le maïs est allé « occuper » le nom de céréales plus anciennes et connues : on l'a appelé *millet* en France, *melega* ou sorgho en Italie du Nord ; en Hongrie on l'a baptisé *tengeribúza*, c'est-à-dire mil maritime ; dans les Balkans, selon les régions, on l'a dénommé fève, mil, sorgho, blé, gros blé...

L'aventure européenne de la tomate a été à la fois différente et semblable. Comme le maïs et la pomme de terre, elle a eu du mal à s'affirmer et n'y est parvenue que sous des formes connues, reconnues et reconnaissables. On a commencé par la frire à la poêle « comme les champignons et les aubergines », assure un botaniste et gastronome italien du XVI^e siècle, Costanzo Felici. Mais l'événement décisif qui en a marqué définitivement le lancement a été sa transformation en sauce d'accompagnement, utilisée dès le XVII^e siècle avec les viandes et les poissons (d'abord en Espagne, puis en Italie) et au XIX^e siècle, pour les pâtes, avec le succès que nous savons. La tomate a ainsi été adaptée à une physionomie typique de la tradition européenne : depuis le Moyen Âge, les livres de cuisine ont fait une très large place à la

préparation des sauces, ces accompagnements indispensables de tous les plats, surtout, mais pas seulement, de viande et de poisson. Comme les plantes déjà citées, la tomate n'a été accueillie dans les cuisines du Vieux Continent qu'après sa réduction morphologique à quelque chose de connu, en l'occurrence une sauce qui la rendait pleinement compatible avec les usages traditionnels tout en introduisant une nouvelle touche de saveur et de couleur.

Quand l'un chasse l'autre...

Chaque *nouvelle entrée* d'un aliment ressemble ainsi à l'apparition de termes nouveaux dans le patrimoine lexical d'une langue : morphèmes et mots nouveaux qui, en quelque sorte, remplacent les anciens, en provoquent la disparition ou les condamnent à la marginalité. Le maïs a oblitéré la tradition médiévale du millet et du sorgho. Le succès de la pomme de terre a vu le déclin rapide du navet qui avait été, pendant le Moyen Âge, au cœur des modèles de consommation paysans. De même, mais cette fois sur les tables des riches, la dinde américaine a remplacé le paon dont elle a aussi repris la fonction scénographique si chère aux aristocraties médiévales. Le piment, au contraire, s'est affirmé comme une « épice des pauvres », comblant peut-être ainsi le manque d'offre pour une demande « populaire » modelée pour tenter d'imiter les denrées des classes supérieures.

On observe des phénomènes analogues pour ce qui est des boissons : à partir du XVII^e siècle, la diffusion du thé et du café a provoqué une baisse manifeste de la consommation de vin et de bière. Les nouveaux produits sont en effet parvenus à assumer, grâce à la complicité des compagnies commerciales, certains rôles interprétés jusqu'à par les boissons alcoolisées qui couvraient

depuis l'Antiquité, et sans concurrence, une gamme très étendue d'occasions de consommation (nutritives, conviviales, sanitaires, rituelles...). Les nouveaux produits, dans des mesures différentes selon les lieux et les groupes sociaux, ont alors brisé cette situation de monopole pour une part de ces espaces : le thé a remplacé en partie le vin ou la bière comme boissons de socialisation pendant la journée, mais parfois aussi comme boisson d'accompagnement durant les repas : en outre, les médecins anglais et hollandais, soit justement des savants provenant des pays les plus engagés dans la promotion des nouvelles denrées, n'ont pas hésité à les vanter comme une panacée pour une large variété de maladies – exactement comme l'avaient fait les médecins médiévaux pour le vin ou certains médecins français du XVII^e siècle pour le café. L'intrication des intérêts économiques, politiques et fiscaux relatifs aux nouveaux produits était trop forte pour ne pas rendre suspect l'intérêt de la science médicale qui s'est exprimé. Mais je voudrais souligner encore une fois la dimension *structurelle* des denrées alimentaires, qui ne sont perméables à la nouveauté qu'au prix de modifications fondées sur des mécanismes de *substitution* plutôt que d'*adjonction*, c'est-à-dire sur le transfert de *fonctions* d'un produit à l'autre. Cela apparaît clairement non seulement si nous considérons l'évolution historique des denrées européennes, mais aussi si nous confrontons les sociétés occidentales et orientales (chinoises, indiennes, japonaises, etc.) qui traditionnellement ne connaissent pas l'usage du vin ou de la bière : dans ces cas, c'est souvent justement le thé qui a joué le même rôle que le vin et la bière en Europe. Inversement, l'apparition du vin et de la bière sur les tables orientales, liée, au XX^e siècle, à des modes importées ou à de nouvelles réalités productives, a joué en défaveur de la consommation

traditionnelle de thé. Ce qui est exactement le contraire de ce qui s'est passé en Europe au XVIII^e et au XIX^e siècle.

Une «déconstruction» : le cas des *spaghetti al pomodoro*

Pour conclure notre parcours dans l'histoire des identités alimentaires je vous propose un exemple pris au cœur de la gastronomie italienne. Il s'agit des *spaghetti al pomodoro*, un plat particulièrement typique, un plat «identitaire», qui est aussi un mode de faire de la cuisine créative d'aujourd'hui. Il est dès lors intéressant de «déconstruire» un plat apparemment traditionnel.

Je vous propose donc, comme si j'étais une sorte d'historien-chef, une «déconstruction historique» de ce plat. Il est composé de :

- *spaghetti*;
- tomates;
- huile d'olive;
- ail;
- basilic;
- piment (facultatif);
- parmesan rapé.

Les *spaghetti*

Ce sont des pâtes sèches, une invention arabe du Moyen Âge.

Au XII^e siècle, à Trabià, près de Palerme, «on fabrique tant de pâtes qu'on en exporte partout, en Calabre et en d'autres pays musulmans et chrétiens; et on en envoie beaucoup en chargeant des navires» (Edrisi, vers 1152).

Les tomates

C'est un produit d'origine américaine, arrivé en Europe au XVI^e siècle, en Espagne vers 1540, en Italie vers 1596.

L'huile d'olive

C'est un produit ancien, mais qui n'a pas

connu d'usage alimentaire pendant très longtemps.

L'ail

C'est un produit ancien. Mais il n'est pas utilisé avant le XVIII^e siècle. Le mode de condiment typique des pâtes a été composé pendant longtemps de beurre, de fromage et d'épices.

Le basilic

Aucune mention de son usage n'a été trouvée avant l'époque moderne.

Les piments (facultatif)

C'est un produit américain, arrivé en Europe à la fin du XV^e siècle.

Le parmesan

C'est une invention médiévale (XII^e-XIII^e siècles) qui a connu un succès *parallèle* à celui des pâtes.

À la recherche des racines : techniques, procédures

- *Faire bouillir les pâtes*, c'est une technique médiévale (les pâtes sont sèches, il n'y a pas lieu de réhumidifier).
- *La sauce tomate* est connue en Europe depuis le XVII^e siècle, comme une «spécialité» espagnole. En Italie, elle n'apparaît pas avant le XVIII^e siècle.
- *Assaisonner à l'huile*, c'est un usage très récent (XX^e siècle). Au Moyen Âge, les pâtes l'étaient avec du beurre et du fromage. Au XIX^e siècle, la *première* recette italienne de «*spaghetti al pomodoro*» utilisait du saindoux!
- Pellegrino Artusi (1891) a joué un rôle décisif pour la diffusion en Italie du modèle «pâtes et tomates».

Une histoire instructive

- L'exemple des *spaghetti al pomodoro* nous

montre que c'est une longue série d'« innovations », en des lieux et des temps différents, qui a contribué à construire cette « tradition » typiquement italienne.

- Des produits anciens ne sont décisifs que par leur usage moderne (huile, basilic).
- Des produits anciens ont fait l'objet d'usages médiévaux (spaghetti, parmesan).
- D'autres produits sont modernes et donnent lieu à un usage moderne (tomate, piment).
- Les « racines » du plat se retrouvent à la fois en Italie et (pour la plus grande partie des composants) *hors* d'Italie.
- Toutefois, le plat est italien, ou bien plus : il est un *signe* de l'identité italienne.

Toute une série de superpositions historiques d'innovations qui se sont passées dans des lieux et dans des temps différents ont contribué à construire cette tradition typiquement italienne. Les racines du plat se trouvent donc n'importe où dans le monde et dans le temps. Mais cela n'empêche pas que l'on puisse penser à ce plat comme à un plat identitaire de la culture italienne. Et donc, cela veut dire que chaque culture, chaque tradition, chaque identité est un produit de l'histoire, dynamique et instable, engendré par des phénomènes complexes, des échanges, des croisements et des contaminations culturelles. Les modèles des pratiques alimentaires sont les points de rencontre de cultures différentes, sont le fruit de la circulation des hommes, des produits, des marchandises, des techniques, des goûts, d'une partie à l'autre du monde. J'ajouterai que les cultures alimentaires, comme les cultures en général, sont d'autant plus riches et intéressantes que les rencontres et les

échanges ont été plus vivaces et féconds, par exemple dans les situations frontalières qui sont toujours les plus intéressantes au point de vue gastronomique. La recherche des racines, quand elle est menée avec une méthode critique, et non sous la suggestion d'une pulsion émotive, comme cela se passe souvent, ne parvient jamais à définir un point d'où nous sommes partis, mais trouve au contraire un entrelacs de fils toujours plus vastes et compliqués à mesure que nous nous éloignons de nous. Dans ce système intriqué, d'apports et de rapports, ce ne sont pas les racines, mais nous, c'est-à-dire le point d'arrivée, qui sommes le point fixe. L'identité n'existe pas à l'origine, au début, mais seulement au terme du parcours. J'aime bien dire que les racines ne sont pas des carottes, comme on les imagine souvent, parce qu'on pense aux racines comme une sorte de carotte qui aurait un point inférieur qui serait le point d'où tout est parti. Mais si nous voulons vraiment parler de racines, il faut exploiter la métaphore jusqu'au bout. Les racines sont sous la surface, il faut donc aller sous la surface et se représenter l'histoire de notre culture alimentaire comme une plante qui s'agrandit à mesure qu'elle s'enfonce dans le sol, cherchant la lymphe vitale, insinuant des racines en des lieux les plus éloignés possibles, des lieux parfois impensables. C'est pour cela qu'on pourrait dire que les racines sont les autres qui vivent en nous parce qu'en recherchant les racines de notre identité, on ne se retrouve pas soi-même, mais on retrouve les cultures qui ont rendu possible la configuration historique de notre propre culture. Et il semble que cela ait une valeur épistémologique, et même didactique, très forte. ♦

Pourquoi écrire une histoire des peurs alimentaires

Madeleine Ferrières (Université d'Avignon)

Peut-on écrire une histoire des peurs alimentaires? La question pour moi est quelque peu incongrue, puisque je l'ai fait, ouvrant ainsi un chantier que d'autres, je l'espère, vont reprendre et poursuivre. Alors je préfère poser la question autrement, ou plutôt, en bonne méthode cartésienne, la diviser en trois sous-questions: une histoire des peurs, pourquoi? comment? et avec quels résultats?¹

Pourquoi écrire une histoire des peurs alimentaires

J'ai réfléchi et travaillé à ce sujet à la fin du siècle dernier, dans une actualité chargée en crises successives, si bien que la vache folle ou les épidémies de listériose devenaient un «problème de société». Or, dès qu'il y a un comportement collectif, l'historien a son mot à dire. Nous savons tous que l'historien est toujours contemporainiste, qu'il est fils ou fille de son temps, et qu'il part du présent pour poser des questions au passé.

1. Pour tout complément et toutes références, je renvoie à mon ouvrage: Madeleine Ferrières, *Histoire des peurs alimentaires, du Moyen-Âge à l'aube du XX^e siècle*, Paris: Seuil, 2002, (points-histoire, 2007). Pour un complément récent: «La sécurité alimentaire, entre santé et marché», *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. 51, N°3, 2004.

Quand a éclaté la crise de la vache folle, suivie d'épizooties à répétition, j'ai été interpellée par les commentaires ambiants: c'est la faute de l'agriculture industrialisée, avant c'était mieux... si nous continuons comme cela, nous courons au précipice, le paradis alimentaire est derrière nous. À suivre une telle pétition de principe, par avance et sans examen, la question serait tranchée: peurs et risques alimentaires ne peuvent se décliner au passé. Or, c'est bien là – quand on évoque le passé – que l'historien a son mot à dire.

Jean Delumeau naguère avait dressé un catalogue impressionnant des peurs occidentales entre XIV^e et XVIII^e siècles. La peur de l'aliment nocif n'y figurait pas. Était-il légitime d'ajouter un nouveau rayon dans ce magasin abondamment pourvu? L'intuition disait non, l'expérience disait oui. L'intuition était dictée par un préjugé: nous demandons à notre nourriture un certain nombre de qualités: équilibre, légèreté et sécurité sanitaire. Ils – je parle ici des hommes entre les XII^e et XIX^e siècles, de ce que j'appelle un long ancien régime alimentaire – demandaient d'abord et avant tout abondance. Bref, nous aurions tendance à penser que le besoin de sécurité était tout aussi fort,

mais qu'il résidait ailleurs : le nôtre se porte sur la qualité, le leur se portait sur la quantité. La peur alimentaire numéro un, c'était en effet celle de manquer. Une peur alimentaire oui, mais deux, non !

Et pourtant, si la peur de la pénurie est omniprésente, la peur de manger malsain existait aussi. J'en avais trouvé des indices, en bricollant dans toutes sortes de traces écrites : les règlements municipaux de boucherie, aussi attentifs à exclure de la consommation des viandes jugées suspectes que nous le sommes.

Vendre chair, bonne, loyale, en vue du commun profit et de la santé du corps humain... ne pas vendre chairs indignes d'entrer à corps humains. D'Arles à Lausanne, de telles normes municipales fleurissent au tournant du XIII^e siècle. Des textes littéraires attestent qu'on se méfiait de beaucoup de produits, seuls le lait et le miel – nourritures « naturelles » s'il en fut – échappant au soupçon collectif. La peur de l'aliment nocif existait bel et bien, je l'avais rencontrée... Restait à éviter de transposer dans le passé les angoisses et les attentes de notre présent...

Comment on écrit une histoire des peurs alimentaires

Deux ou trois choses que nous devons oublier.

Nous devons d'abord oublier ce que nous savons, ou croyons savoir, du haut de notre balcon du XXI^e siècle, et qui fait partie de notre bagage culturel, du SMIG culturel que nous partageons tous depuis Pasteur. Encombrant bagage, qui risque de nous induire en erreurs d'interprétation. L'historien doit voyager léger.

- Ce que nous savons sur l'aliment. Nos mots usuels sont récents : « calories », « protéines », datent de la première moitié du XIX^e siècle ; « vitamines » – cet « indéterminé alimentaire » qu'on a si longtemps cherché à

repérer, date de 1911. L'ancien régime alimentaire s'appuie sur une physique aristotélicienne, qui fait de chaque corps un tout, doté de qualités qui se combinent deux à deux. Ainsi pour les aliments, de nature froide ou chaude, humide ou sèche... l'aliment tempéré, ni trop sec ni trop humide, comme le pain, étant un « bon » aliment. Puis vinrent Lavoisier et son H₂O, qui font éclater ces « tous » au profit d'une combinaison de particules. Bien entendu, cet aliment considéré comme un corps simple est doté de vertus – ou de vices –, il est donc tout à la fois médicament et aliment – alicament dirions-nous aujourd'hui. « De ta nourriture, tu feras médecine », disait Hippocrate, père fondateur de cette médecine humorale qui a traversé les siècles jusqu'à Pasteur

- Ce que nous savons sur la maladie. Le terme « microbe » date de 1877, celui de « salmonelle » de 1888. Dans le paradigme médical ancien, la maladie ne peut venir d'un agent extérieur, elle est le fruit d'un désordre intérieur. Aussi l'estomac est-il un organe qui, peut-être plus encore que le cœur, est ausculté, interrogé : toute digestion difficile, tout désordre intestinal, peut engendrer la maladie, qui se manifeste de façons très différentes suivant les individus. Nous comptons aujourd'hui les fameuses TIAC (toxi-infections alimentaires collectives) sur les doigts d'une main. Nous mettons en cause nos habitudes alimentaires dans des pathologies au long cours, comme le cancer. Mais nous ne pensons pas qu'ingérer une nourriture malsaine puisse provoquer angine ou asthme. Eux oui. En ce sens, ils avaient une perception des risques alimentaires plus relevée que nous.

- Ce que nous savons sur la diététique. Dis-moi ce que tu me prescris, je te dirai de quelle époque tu es. Si c'est qu'il faut « manger cinq fruits et légumes par jour », alors tu es bien un homme du XXI^e siècle ! Dans l'ancienne

diététique, fruits et légumes sont classés tout en bas de l'échelle. Ils sont en général de nature froide et humide, donc peu nourrissants, et même dangereux. Prenez le melon : il est froid et humide au troisième degré, donc il n'est pas du tout recommandé d'en manger. Sinon avec précaution : uniquement en entrée du repas, pour permettre le long travail de cuisson dans la marmite stomacale ; et pour corriger sa nature, il faut compenser en mangeant avec le fruit quelque chose de salé, qui évite la corruption par l'humidité, et quelque chose de chaud, qui compense son excès de froideur. Du jambon salé et du vin doux feront parfaitement l'affaire... Ainsi le déguste-t-on dès le XVI^e siècle, quand on veut manger « diététique ».

Deux ou trois préjugés dont nous devons nous garder

- L'illusion de la modernité : nouveau risque, nouvelle crise... Le vocabulaire de la nouveauté accompagne souvent le discours actuel sur nos angoisses alimentaires : tout se passe comme si elles étaient inédites et inconnues. Inconnues de nous jusqu'à présent, certes, mais si on consulte l'autre mémoire – la mémoire écrite, et non plus la mémoire vive, on constate que le neuf n'est souvent que la réitération de l'ancien. On qualifie donc de nouveau ce qui n'est qu'ignoré, fruit de notre méconnaissance ou de notre inculture. Ainsi les épizooties. La vache folle, certes, est une maladie animale autrefois inconnue – sinon sous la forme de la tremblante du mouton. Nous savons que les microbes, ceux qui s'attaquent à l'homme comme ceux qui s'attaquent aux animaux, ont aussi une histoire et que chaque période a sa propre pathocénose, son paysage pathologique, avec des maladies qui émergent et d'autres qui disparaissent. Mais attribuer à notre élevage industriel l'émergence

d'épizooties, quelles qu'elles soient, c'est ignorer que, dans l'agriculture « biologique d'autrefois », les maladies animales étaient bien plus nombreuses et tout aussi redoutées. La peste bovine qui s'est répandue dans toute l'Europe en 1710-1711 en est un exemple que j'ai pu étudier dans divers pays.

Un homme au temps de Louis XIV ou Louis XVI subissait dans sa vie huit ou neuf épisodes de grandes maladies animales, avec à chaque fois cette peur que, la barrière des espèces étant franchie, il ne soit contaminé par la maladie de sa vache ou de son mouton, et donc que l'épizootie se transforme en épidémie. Et là, pour le coup, nous partageons les mêmes peurs.

- L'illusion des archives. Cette illusion est d'une tout autre nature. Elle met en cause la façon de lire et d'interpréter les traces du passé. Elle engendre une lecture « littérale » des documents, sans critique. L'histoire anecdotique de l'alimentation, ce que j'ai appelé la gastro-histoire, que nous connaissons tous (Marco Polo et les pâtes...) est coutumière de cette illusion. J'en donnerai un exemple, pris en dehors des peurs : celui du service à la française. Comme on le sait, avant que le service à la russe ne s'impose sur nos tables et impose le même menu à toute la table, régnait – pour les repas relevés – le service à la française. Par l'abondance des mets qu'il juxtapose et fait succéder, en deux ou trois services, ce service à la française impressionne. Dispensons-nous des tables princières, bien connues ; allons jeter un œil du côté des banquets municipaux, servis par nos bonnes villes lors de l'élection des échevins : à Agen, en 1731, quatre services, vingt-huit plats, mais qui font pâle figure à côté des trente-cinq servis à Bayonne, ou de la quarantaine à Libourne ! Ah décidément, disaient les historiens d'autrefois, nous n'avons plus l'estomac de nos pères... Et ceux d'hier, ceux de la génération de la démographie historique,

accoutumés à manier les tables de calories, nous donnaient des rations pantagruéliques, à 6000 ou 8000 calories par convive! Et pourtant, ils n'étaient pas obèses... Et pourtant, on pouvait sortir de ces tables buffets, où tout était offert à la vue, mais pas à l'assiette, en ayant faim... Les comptes étaient bons, mais on en tirait des conclusions fausses. Bien sûr, cela allait dans le sens de cette histoire alimentaire dramatique qu'on aimait à raconter, balançant d'un excès à l'autre, de la « grande bouffe » à la famine, sans que soit jamais évoqué cet « ordinaire » des jours ordinaires...

- Le discours téléologique. Nous connaissons la « fin du film », et forts de ce savoir, nous en profitons pour émettre des jugements de valeur. On connaît l'histoire officielle de la pomme de terre, celle d'un long purgatoire avant son adoption. L'histoire, bien sûr, finit bien, avec dans le rôle du héros Parmentier, en France, Engels en Suisse. Elle a aussi ses mécréants, innombrables, la masse de ceux qui n'ont pas cru en l'Américaine, qui ont refusé « le plus beau cadeau que le Nouveau Monde ait fait à l'Ancien ». Ce refus, bien entendu, ne pouvait procéder que de deux vices, très souvent cités : préjugés et routine. Il m'a semblé nécessaire pour comprendre, de chercher les raisons de ce refus obstiné, et finalement j'ai trouvé des raisons, de bonnes raisons si on les replace dans leur temps et leurs horizons scientifiques. Il y a dans la méfiance vis-à-vis de la pomme de terre sans doute une part d'irrationnel (la peur du neuf, la nature souterraine et donc diabolique...), mais les consommateurs d'autrefois ne sont pas tous les imbéciles que l'on veut bien dire. Ils sont des êtres de raison, appliquant un principe de précaution qui ne dit pas son nom. Si ce sont des imbéciles... qui sait ce que diront peut-être de nous des générations futures, découvrant notre refus des OGM...

Les mots nous ont pris au piège : pomme de terre... et l'image s'impose à nous du produit que nous connaissons. Mais les plantes changent et évoluent : la pomme de terre ramenée par les marins de Colomb ne ressemble guère à la nôtre, elle est petite, ridée, surtout fortement chargée en solanine, ce qui la rend pratiquement toxique. Celle que Parmentier propose à la Cour de Louis XVI, et qu'il a sélectionnée parmi les espèces qu'a expérimentées son ami le pépiniériste Vilmorin, est beaucoup plus proche de la nôtre, moins amer, non toxique : elle devient alors « bonne à manger, bonne à penser », selon la lumineuse formule de Claude Lévi-Strauss. Dans cette étude, je n'ai cessé de croiser l'histoire de l'agriculture avec l'histoire de la culture alimentaire. C'est en suivant toute la filière de la nourriture, du champ à l'assiette, qu'on peut, me semble-t-il, comprendre les comportements et leurs supposées aberrations.

Si Héraclite revenait...

Cette enquête, pour quels résultats ? Si Héraclite revenait, il nous redirait cette leçon fondamentale pour nous historiens : on ne se baigne jamais dans le même fleuve... Pourtant c'est bien le même fleuve, la même plage sur son bord... et ce sont les mêmes angoisses vis-à-vis des aliments... Mais l'eau coule, le temps passe, et dire qu'on a toujours éprouvé des peurs face à l'acte primordial de manger est une conclusion bien courte.

Les peurs existent, je les ai rencontrées, mais les réactions des hommes ne sont pas tout à fait les nôtres : leur perception du risque est différente, leur gestion aussi.

Entre angoisse et tranquillité

L'exercice qui consiste à isoler un à un tous les « ingrédients » qui contribuent à la peur est – pour le coup – un exercice à haut

risque! Tentons-le cependant, en gardant à l'esprit tout ce qu'il peut avoir de jeu virtuel, et en nous limitant à une énumération.

- Parmi les facteurs anxio-gènes : la notion de maladie, nous l'avons vue, qui rend le risque alimentaire très pensable ; l'urbanisation, parce que c'est en effet au XIII^e siècle que l'on voit émerger un peu partout une législation de proximité, celle qui encadre l'approvisionnement et le marché, soit qu'elle émane des autorités municipales, soit qu'elle vienne des métiers de bouche quand ils s'érigent en corps. Comment ne pas mettre en relation cette floraison de normes avec le grand élan d'urbanisation ? L'une des règles qui régit ses comportements alimentaires s'énonce ainsi : quand le consommateur sait ce qu'il mange, d'où cela vient, il est rassuré. Quand le circuit s'allonge, quand le mangeur perd ses repères (le jardin, le champ), alors l'inquiétude surgit. La distance est un paramètre essentiel. Bien sûr, le Moyen Âge n'ignore pas les produits venus de loin, parfois de très loin : épices et morue en fournissent deux bons indices. Mais avec le passage de la campagne à la ville, du jardin au marché, c'est la nourriture ordinaire qui est concernée, d'où sans doute, ce filet sanitaire que les villes jettent autour d'elles pour rassurer leurs habitants.
- Parmi les facteurs tranquillisans : le peu de produits transformés dans la nourriture quotidienne, alors qu'ils figurent à 85 % dans nos achats alimentaires d'aujourd'hui ; la culture du consommateur, averti, qui connaît les précautions à prendre en cuisine (faire cuire longtemps), qui n'ignore pas les précautions à prendre dans l'acte d'achat : c'est la figure du consommateur-expert qui est ainsi la plus originale, en un temps où l'analyse microbiologique n'existe pas. La frontière entre l'expert et le profane est donc très mince. Le cas le plus frappant est celui de la viande. Le consommateur d'Ancien Régime est un « zoophage », qui exige de voir les animaux de boucherie

entrer vivants dans les villes jusqu'aux abattoirs-boucheries. La tuerie se fait au centre même des villes, et dans les rues, le sang des bêtes coule à flots. C'est conforme aux normes sanitaires, celles qui sont en vigueur jusqu'à Napoléon, qui le premier éloignera l'abattoir en dehors des villes ; c'est aussi conforme aux souhaits du consommateur, qui veut pouvoir vérifier, *de visu*, que l'animal est en bonne forme, le jarret ferme et la tête haute...

Le cas du pain de seigle ergoté

On se permet quelques piquères de rappel : le seigle est dans le Royaume la céréale panifiable la plus cultivée, jusques et y compris sous le règne de Louis XIV ; l'ergot est un parasite toxique qui contamine l'épi certaines années, lorsque le printemps est trop humide ; l'ergotisme (ou mal des Ardents, ou feu Saint-Antoine) est la maladie que donne le pain fait d'une farine de seigle ergoté, qui cependant a bon goût. Toute l'Europe a connu de telles épidémies, mais c'est en Sologne que des observateurs des Lumières ont le mieux étudié l'ergotisme. Et tous manifestent une grande incompréhension : les paysans solognots n'ignorent pas les dangers d'un tel pain, et pourtant ils en consomment!...

Au lieu de les juger d'emblée comme l'ont fait ces observateurs (Fatalisme ! Imbécillité !), mieux vaut tenter de comprendre quelles techniques de survie sont en jeu, quelle est la part de la contrainte et la part de choix. On s'aperçoit alors que, loin de subir le risque, on choisit de prendre un risque, un risque calculé.

En effet, ces « rustiques » prétendument rustauds, connaissent bien la maladie. Ils savent comment elle commence, par l'ivresse, et comment elle peut finir : en urgence à l'Hôtel-Dieu d'Orléans ou de Blois, avec le risque d'y arriver déjà amputé d'un bras ou d'une jambe, puis de mourir...

Le risque assumé, c'est d'atteindre le premier stade de l'ergotisme... en évitant d'aller plus loin. L'ébriété ou ivresse ergotique est décrite ainsi par les médecins parisiens envoyés en observation: assoupissements, rêveries; éblouissements (hallucinations, visions colorées); stupidité. Dans le langage populaire, on dit qu'on a attrapé la berlué. Aujourd'hui, on sait que l'ergotine est un alcaloïde, une substance psycho-active de la même famille que le LSD.

On est donc prêt à affronter ces ivresses, ces visions colorées, oui; mais pas plus loin, avant la pleine expression clinique de la maladie, quand les sensations deviennent fourmillements dans les orteils, tétanies et brûlures internes.

Différentes stratégies sont mises en œuvre, pour aboutir à un pain de mélange.

On joue sur différents paramètres: tous les épis ne sont pas également ergotés; les grains bien secs sont moins toxiques; on peut aussi jouer avec le temps, en ménageant au maximum les provisions de bonne farine jusqu'à la prochaine récolte, celle de blé noir, à la fin de l'été. Ce mélange de farines différentes se fait de façon calculée: on détermine un seuil: ici il est d'un huitième de farine ergotée. En cherchant à éviter la dose létale, on arrive à quelque chose qui se rapproche de notre DJA (dose journalière admissible)...

Comment croire alors à des paysans imbéciles et fatalistes? Certes, le risque zéro pour eux n'existe pas. Ils ont le choix entre deux risques: mourir intoxiqué ou mourir d'inanition.

Leur notion du risque est binaire, graduée.

On met le calcul de probabilités au titre des grandes conquêtes de l'esprit scientifique qui émerge au XVII^e siècle à la suite de Descartes: il relèverait de la spéculation intellectuelle très élevée. Et pourtant, il n'est pas l'apanage de l'esprit scientifique; on le rencontre aussi dans la pensée sauvage, la science du concret: l'apprentissage alimen-

taire met en œuvre la capacité à ordonner ses aliments; la capacité aussi à ruser avec le risque.

Je dénonçais le piège du discours téléologique: mais pour conclure, je vais céder à cette tentation, car la question brûle les lèvres: avaient-ils ou non raison d'avoir peur? Et par raison, on entend ici une raison anachronique, la nôtre, informée par les connaissances scientifiques du XXI^e siècle.

Dans une typologie sommaire, on pourrait distinguer quatre cas:

- la peur fondée (au regard de nos connaissances scientifiques): la peur des poisons contaminants, comme le vert-de-gris; ou la peur du lait tuberculeux;
- la peur non fondée: le pain à la levure, qui fit si peur aux Parisiens des années 1660; ou la peur de la peste bovine, de sa transmissibilité à l'homme. Paradoxalement, ce sont ces peurs sans fondement qui ont eu le plus de retentissement « médiatique »;
- la peur qui se trompe de cible: par exemple la peur de la brucellose, ce qu'on appelle aujourd'hui brucellose ou fièvre de Malte, qui se transmet par le lait de chèvre. Savez-vous pourquoi la chèvre a un bêlement tremblotant? Mais Parbleu!, disait-on, parce qu'elle a la fièvre... évitons donc de manger sa chair... mais son lait ou son fromage sont bons...;
- la peur orpheline: c'est celle qu'on n'éprouve pas parce qu'on ne pressent aucun risque. Ainsi le botulisme, comptabilisé en France à partir des années 1880 seulement, mais qui fit des ravages sans qu'on le sache parmi les mangeurs de conserves ménagères. « Les mauvaises salaisons, disait Parmentier, ont sans doute tué plus d'hommes que toutes les guerres et tous les naufrages réunis. » Je suis d'accord avec ce diagnostic. Et les peurs orphelines ne sont-elles pas les plus redoutables? À côté de quel vrai danger sommes-nous en train de passer alors que nous fixons notre anxiété et notre vigilance sur les nitrates, les salmonelles ou les OGM? ♦

La police des viandes et les distinctions alimentaires

Marco Cicchini (Université de Genève)

Depuis trois décennies, les goûts alimentaires et les pratiques distinctives qui les accompagnent sont un observatoire fécond de la recherche historique¹. Intimement liée à l'histoire des aliments, des systèmes de production, des rapports sociaux, de la culture matérielle, des imaginaires sociaux et des modes de gouvernement, l'étude du goût et des pratiques de consommation promet de saisir tout à la fois le symbolique et le matériel, ou, pour le dire d'une autre formule, de célébrer « l'union des représentations et des réalités »². Les bénéfices d'une telle veine historiographique sont notamment illustrés par le statut qu'occupe la viande de boucherie

dans les pratiques de consommation sous l'Ancien Régime. Étudiés sur la longue durée, entre XIV^e et XVIII^e siècle, les traités de cuisine documentent en effet le renouvellement des formes d'appréciation de l'aliment carné. La cuisine aristocratique française des XVII^e et XVIII^e siècles délaisse volailles et gibier au profit de la viande de boucherie, inscrivant l'évolution du goût dans une transformation tout à la fois sociale, culturelle, économique et politique. D'abord, « la frontière sociale ne passe plus entre aristocrates mangeurs de gibier et volailles et bourgeois mangeurs de grosses viandes, mais entre les élites nobles et bourgeoises mangeuses de bons morceaux et le peuple, auquel on laisse les « bas morceaux ». Ensuite, les livres de cuisine distinguent de plus en plus soigneusement les morceaux de viandes, en sorte que « l'attention à la qualité des morceaux est de plus en plus un trait des élites sociales »³. L'histoire de la viande de boucherie embrasse un champ bien plus large, on le voit, que le cadre étroit des arrière-cuisines des hôtels particuliers.

1. Les travaux de Jean-Louis Flandrin ont été décisifs et demeurent incontournables. Parmi ceux-ci, « Le goût et la nécessité: sur l'usage des graisses dans les cuisines d'Europe occidentale (XIV^e-XVIII^e siècle) », *Annales. ESC*, 1983, pp. 369-401; « La diversité des goûts et des pratiques alimentaires en Europe du XVI^e au XVIII^e siècle », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1983, pp. 66-83; « La distinction par le goût », in Philippe Ariès et Georges Duby (dir.), *Histoire de la vie privée. III. De la Renaissance aux Lumières*, Paris: Seuil, 1986, pp. 261-302; « Le goût a son histoire », in Fabrice Piault (dir.), *Le mangeur. Menus, mots et maux*, Paris: Autrement, 1993, pp. 147-158; avec Massimo Montanari (dir.), *Histoire de l'alimentation*, Paris: Fayard, 1996, et en particulier « Choix alimentaires et art culinaire (XVI^e-XVIII^e siècle) », pp. 657-681. Sur la portée de ces travaux: Odile Redon, Line Sallmann, Sylvie Steinberg (dir.), *Le désir et le goût. Une autre histoire (XIII^e-XVIII^e siècles)*, Saint-Denis: PUV, 2005.

2. Daniel Roche, *Histoire des choses banales. Naissance de la consommation, XVII^e-XIX^e siècle*, Paris: Fayard, 1997.

3. Jean-Louis Flandrin, « La distinction par le goût », *op. cit.*, pp. 270-271.

Le présent article, fondé sur un cas circonscrit dans le temps et dans l'espace (une République urbaine au XVIII^e siècle), entend contribuer au dossier des distinctions alimentaires et des consommations carnées en montrant les relations complexes qu'elles nouent avec les pratiques de régulation sociale. En effet, si la viande de boucherie est un enjeu de gouvernement, c'est qu'elle est intimement liée à la police. Dans sa conception classique, telle quelle s'affirme au XVII^e et au XVIII^e siècle, la police désigne principalement l'ensemble des moyens qui ordonnent et agencent les conduites des habitants d'une ville⁴. Outil d'administration et de régulation des activités urbaines dans des domaines très variés (religion, mœurs, santé, voirie, vivres, commerce, sûreté publique, pauvres), la police joue un rôle prépondérant en faveur de l'approvisionnement des villes, et en particulier en matière de viande de boucherie. L'intérêt de la police pour la «grosse viande» (bœuf, veau, mouton, porc) est d'abord de nature politique. Il s'agit d'une denrée sensible qui est non seulement corruptible, mais aussi très importante pour l'équilibre alimentaire des populations urbaines. En 1760, par exemple, Jakob Friedrich von Bielfeld (1717-1770), dans un manuel destiné à la formation des princes héritiers des États germaniques, considère que «la viande de boucherie est la nourriture la plus ordinaire après le pain, et par conséquent la police doit tâcher de la procurer au peuple bonne et à bon marché, deux qualités assez difficiles à concilier en toutes choses»⁵.

Les archives de police, dont les sources de la pratique sont rarement exploitées par les historiens de la culture alimentaire, permettent d'interroger le statut de la viande

dans les «arts de gouverner» et d'envisager les pratiques de consommation comme un observatoire des «relations stratégiques» entre individus ou entre groupes sociaux⁶. Alors que les politiques d'approvisionnement des édiles d'Ancien Régime sont mues par des impératifs de «sécurité alimentaire»⁷ qui relèvent de la *nécessité*, comment celles-ci s'accordent-elles avec des pratiques distinctives qui reposent sur le *choix* et le *goût*? Quelles sont les relations qu'entretiennent les consommations distinctives avec le succès des théories libérales naissantes au mitan du XVIII^e siècle et comment l'interventionnisme étatique est-il en conséquence repensé?

La police de la viande de boucherie en République

À Genève, comme dans la plupart des villes du XVIII^e siècle, la consommation de viande est croissante, à mesure que la part du blé diminue dans l'alimentation quotidienne⁸. Bien que l'évaluation de la consommation de viande par habitant ne soit pas chose aisée (fraude, poids moyen des bêtes, consommations *intra* et *extra muros*), il est clair que le régime carné prend de l'ampleur à Genève. Entre 1720 et 1780, dans cette République souveraine (ville et proche banlieue), la consommation annuelle de viande passe de 40 à 70 kg par habitant, alors que la population consommatrice augmente dans le même temps de 22 000 à 30 000 personnes⁹. Aussi, vers la fin du siècle, faut-il tuer un peu plus de 50 000 bêtes par année (bœufs,

6. Michel Foucault, *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France, 1977-1978*, Paris: Seuil/Gallimard, 2004.

7. Martin Bruegel, Alessandro Stanziani, «Pour une histoire de la «sécurité alimentaire», *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 51/3, 2004, pp. 7-16.

8. David Hiler, «Permanences et innovations alimentaires: l'évolution de la consommation des Genevois pendant le XVIII^e siècle», *Bulletin de la Société d'histoire et d'archéologie de Genève*, 1989, pp. 23-47.

4. Paolo Napoli, *Naissance de la police moderne. Pouvoir, normes, sociétés*, Paris: La Découverte, 2003.

5. *Institutions politiques*, La Haye: Pierre Gosse, 1760, p. 127.

vaches, veaux, moutons et porcs) pour satisfaire la demande genevoise, ce qui revient à abattre quotidiennement (exclu le dimanche) plus de 150 animaux. Cette consommation exceptionnellement élevée dépasse celle de Paris, considérée elle-même comme une exception, où l'on consomme 60 kg de viande par habitant vers 1760¹⁰.

Le rôle des pouvoirs publics est déterminant dans l'approvisionnement en viande de boucherie. Plus exactement, il revient au Tribunal du lieutenant d'exercer l'essentiel des tâches de police¹¹. Composé de sept magistrats, le lieutenant et six auditeurs, le Tribunal du lieutenant a ainsi la mission de « veiller sur tous les marchés publics, sur la boucherie et sur toutes les denrées, pour en procurer l'abondance et le bon marché, et en prévenir les accaparements »¹². Les magistrats de police ne prennent pas en charge l'approvisionnement, mais ils assurent sa réalisation par un ensemble de dispositifs contraignants dont témoignent, en particulier, les règlements de police, lesquels par dizaines au XVIII^e siècle, rappellent, précisent et modifient les règles de la police de la boucherie.

S'inscrivant dans le modèle municipal caractéristique des villes méridionales (par opposition au modèle professionnel des villes du nord de l'Europe, où les bouchers

sont réunis en corporations¹³), le contrôle des magistrats de police s'exerce d'abord sur les bouchers. Ces derniers, sous l'Ancien Régime, cumulent les fonctions: ils achètent les bêtes sur pied, les tuent et en vendent le produit. Le nombre de bouchers habilités à exercer est fixé par règlements (12 en 1694, 14 en 1747, puis 18 en 1776) et ils sont nommés par les magistrats. Les bouchers, qui ne sont pas réunis en corporation, exercent un quasi service public, comme le montre notamment le serment de « fidélité à l'État » qu'ils sont obligés de prêter et qui les contraint à approvisionner la ville en échange du privilège d'exercer leur métier.

Les bouchers, qui s'approvisionnent dans les marchés aux bestiaux à l'étranger, achèment les bêtes dans les deux boucheries de la ville. L'une, la grande boucherie, est située sur la rive gauche, à Longemalle; l'autre, dans le quartier de Saint-Gervais, est installée dès 1726 sur les quais de la Petite Île. À la différence des abattoirs du XIX^e siècle, les tueries et les étaux des bouchers sont réunis à proximité immédiate¹⁴. Aucune tuerie particulière n'est tolérée dans la ville, mais les particuliers qui possèdent à la campagne du bétail sont en droit de le vendre en ville, aux mêmes conditions que les bouchers. Chaque bête tuée est préalablement « visitée » par deux inspecteurs de la boucherie, ceux-ci étant établis par l'État et chargés de constater l'état sanitaire de l'animal. Armés de registres de contrôle, ces experts – souvent des bouchers en exercice ou d'anciens bouchers – sont garants de la comestibilité de la viande. Aux

9. (Note de la p. 34.) Anne-Marie Piuze, Liliane Mottu-Weber (dir.), *L'économie genevoise de la Réforme à la fin de l'Ancien Régime*, Genève: Georg, 1990. Voir l'article pionnier d'Anne-Marie Piuze sur la réalité matérielle de l'approvisionnement en viande de boucherie: « Le marché du bétail et la consommation de la viande à Genève au XVIII^e siècle à Genève », *Revue suisse d'histoire*, 1975, pp. 37-70.

10. Sydney Watts, « Boucherie et hygiène à Paris au XVIII^e siècle », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2004, pp. 79-103.

11. Marco Cicchini, *La police de la République. Construire un ordre public à Genève au XVIII^e siècle*, thèse de doctorat, Université de Genève, 2010.

12. Antoine Tronchin, « L'état du gouvernement présent de la République de Genève » (1721), in *Mémoires et documents publiés par la société d'histoire et d'archéologie de Genève*, Genève, 25, 1901, p. 222.

13. Madeleine Ferrières, *Histoire des peurs alimentaires. Du Moyen Âge à l'aube du XX^e siècle*, Paris: Seuil, 2002, pp. 44-46.

14. À propos de l'abattoir à Genève, voir Bruno Racalbutto, « L'abattoir: enjeu politique et architecture publique. Genève, 1844-1876 », *Carnets de bord en sciences humaines*, 15, 2008, pp. 28-41. Pour le cas lausannois, voir le texte de Louis-Philippe Lhoste dans la présente revue et ses documents sur [www.didactique-histoire.net].

tueries, deux ou trois autres commis sont encore établis pour prélever « la gabelle de la chair », soit l'impôt sur la viande. La graisse, transformée en suif, est vendue aux chandeliers au taux fixé par les magistrats de police, tandis que la peau des bêtes est vendue aux tanneurs.

Le plus délicat, pour les magistrats, consiste à déterminer le juste prix de la viande, qui varie en fonction des frais d'approvisionnement, de la qualité des bêtes, mais aussi de l'abondance ou de la rareté du fourrage, la bonne récolte fourragère incitant les éleveurs à garder plus longtemps le bétail, ce qui raréfie l'offre et provoque l'augmentation du prix de la viande. Au XVIII^e siècle, face à une consommation grandissante et à la raréfaction des élevages dans le Pays de Gex et en Savoie, les « bfourouchers » s'approvisionnent auprès des éleveurs de Berne, de Porrentruy et jusqu'en Bourgogne. Les magistrats de police s'informent de l'état des récoltes, cherchent à anticiper les besoins des éleveurs et les intérêts des marchands, n'hésitant pas, parfois, à calculer les profits des bouchers genevois, en les comparant à ceux des villes voisines. Ils estiment le volume des bêtes à disposition dans les foires voisines et anticipent le temps nécessaire à la reconstitution des cheptels en cas d'épizooties, croissantes au cours du siècle¹⁵.

Qu'est-ce que l'on entend par viande? Jusqu'aux dernières décennies de l'Ancien Régime, les pouvoirs publics ne désignent que la « chair » des animaux, sans référence à différentes sortes de morceaux, à la manière des livres de cuisine du XIV^e siècle. En revanche, la « chair » est distinguée de la « charge », soit les bas morceaux, qui comprend la tête, le cou, le jarret, la queue, les pieds, les poumons,

le cœur, qui sont vendus par des vendeurs spécialisés au prix fixé par les magistrats, soit à la pièce, soit au poids. Ensuite, le prix de vente imposé au boucher s'entend par espèce. Le bœuf se vend à 5 sols la livre au début du siècle, et augmente peu à peu jusqu'à atteindre, suivant les années et les saisons, 10 sols la livre. La viande de vache est distinguée sur les étaux de celle du bœuf, mais jusqu'au premier tiers du XVIII^e siècle, les prix sont identiques. Puis, progressivement, alors que le prix de la viande de bœuf augmente, celui de la viande de vache stagne entre 6 et 7 sols. Le veau et le mouton, dont le prix connaît des fluctuations saisonnières, sont vendus entre 5 et 9 sols la livre¹⁶.

Les magistrats ne se chargent pas que de fixer les prix et les règles du commerce de la viande. Des six auditeurs qui composent le Tribunal du lieutenant, deux d'entre eux sont spécifiquement détachés sur la police des boucheries avec pour mission de veiller aux fraudes, d'enregistrer les plaintes des lésés, de convoquer les parties en litige devant le Tribunal de police. Les délits de boucherie occupent largement le Tribunal du lieutenant puisqu'ils concernent 11 % des délits de police réprimés au XVIII^e siècle. Pour une grande part, ces infractions à la police de la boucherie relèvent de fraudes commises par les bouchers. Ils mélangent de la chair et des abats, des viandes d'animaux différents ou utilisent des balances défectueuses. Les peines que leur prononcent les magistrats de police sont essentiellement pécuniaires, et rares sont les incarcérations. Les amendes varient de 5 florins, pour les plus clémentes, mais peuvent s'élever jusqu'à 250 florins. Plus rarement, les infractions concernent la qualité sanitaire des viandes. Les bouchers ten-

15. Jean-Blaise Claivaz, « *Vaches tristes* », *vaches malades... Les épizooties bovines et l'émergence de la médecine vétérinaire au XVIII^e siècle dans la région de Genève*, Genève: Société d'histoire et d'archéologie de Genève, 1997.

16. Le salaire journalier d'un ouvrier de l'État, vers 1730, se monte à 24 sols. Par comparaison, au milieu du siècle, la livre de pain vaut à Genève 3 sols.

tent parfois de dissimuler les viandes avariées. Mais le délit le plus fréquent, on y reviendra, est celui du «surpaiement» ou de la «surtaxe». Les bouchers, avec la complicité des acheteurs, vendent la viande au-dessus du prix fixé par les autorités.

Police de la boucherie versus libéralisme

Si le commerce de la viande génère des conflits quotidiens, rien n'est aussi dévastateur pour la police de la boucherie traditionnelle que la critique libérale qui s'amorce sur le mitan du siècle. C'est en effet avec vigueur que le discours sur la concurrence s'attaque aux principes de la police de la boucherie à Genève, tandis qu'émerge dans l'Europe éclairée le débat sur la liberté dans le commerce des blés.

Rappelons les éléments principaux sur lesquels repose la théorie libérale telle qu'elle affleure dans les débats du XVIII^e siècle et ce à quoi elle s'oppose. Dans la théorie interventionniste défendue par la police domine une conception pessimiste de l'action du marchand. Le marchand est perçu par les administrateurs, et souvent désigné comme tel dans les textes, comme un tyran semeur de malheurs publics. Pour les acteurs de la police, le monopole, l'accaparement et la fraude sont les conséquences inéluctables du penchant égoïste à l'enrichissement. La police consiste dès lors à «brider», à «freiner» l'action des marchands et à surveiller les marchés.

Du point de vue des promoteurs de la concurrence, la conviction inverse domine : c'est de la somme des intérêts particuliers que provient l'intérêt général. Le principe du marché, déterminé par l'offre et la demande, suppose une certaine autonomie dans le commerce, ainsi qu'un «affranchissement de tout contrôle». Il s'oppose au marché comme

«emplacement spatial» sur lequel s'exercent «surveillance et réglementation»¹⁷.

À Genève, des projets qui visent à repenser radicalement la police de la boucherie surviennent dans les années 1740-1750, bien avant que l'approvisionnement en blé fasse débat dans la République¹⁸. D'après les rumeurs glanées par les magistrats de police, la population ne cesse de se plaindre de l'approvisionnement en viande de boucherie, celle-ci étant jugée de mauvaise qualité et chère. La réglementation sur la boucherie subit l'assaut critique d'un public large, aisé sans doute, mais difficile à circonscrire avec précision, qui se montre favorable à l'introduction de la concurrence dans la boucherie. Ces critiques ne laissent pas les autorités de police indifférentes, lesquelles mettent sur pied – c'est une manie naissante – commission sur commission pour réformer le gouvernement de la viande.

Sans entrer dans le détail des réflexions qui s'échafaudent sur plusieurs années¹⁹, les magistrats de police discutent de diverses solutions alternatives à la police traditionnelle de la boucherie. Parmi celles-ci, l'option la plus largement débattue est celle qui vise à soumettre le commerce de la boucherie à la «concurrence». Dans l'esprit de ses promoteurs, il s'agit de briser le monopole des bouchers et de mettre en place une «boucherie libre» susceptible d'améliorer la qualité de la viande et de l'offrir à meilleur marché. La concurrence dans la boucherie est toutefois

17. Steven L. Kaplan, *Les ventres de Paris. Pouvoir et approvisionnement dans la France d'Ancien Régime*, Paris : Fayard, 1988, p. 18. Du même auteur, voir également *Le pain, le peuple et le roi. La bataille du libéralisme sous Louis XV*, Paris : Perrin, 1986.

18. Laurence Wiedmer, *Pain quotidien et pain de disette. Meuniers, boulangers et État nourricier à Genève (XVII^e-XVIII^e siècles)*, Genève : Georg, 1993.

19. Je reprends ici les principaux éléments d'un précédent article : «Viande politique et politique de la viande. Genève au XVIII^e siècle», *Carnets de bord en sciences humaines*, 15, 2008, pp. 18-25.

pensée par degrés. Selon un premier projet, il s'agirait de permettre à quiconque de faire commerce de viande, sans accorder de privilèges. Les bouchers, soumis à l'impôt et aux examens sanitaires d'usage, seraient encore tenus d'occuper les étaux de l'une des deux boucheries officielles et de respecter les tarifs imposés par les autorités. La seconde façon d'envisager la concurrence, réclamée dès 1750 par une partie du gouvernement et par une partie de la population, est désignée comme une « concurrence générale ». Tout boucher aurait librement la possibilité d'exercer son métier là où bon lui semble et au prix qu'il déciderait souverainement.

Face à cette campagne d'opinion en faveur de la boucherie libre, les magistrats de police opposent une batterie d'arguments, résumés notamment dans un rapport de 1753²⁰. Selon le Tribunal du lieutenant, la concurrence, dans les périodes de mauvaise conjoncture, aurait des effets contraires à ceux poursuivis, soit l'abondance de viande et un bon prix. Dans une période de rareté du bétail, les bouchers quitteraient la ville ou leur métier ou alors les prix deviendraient prohibitifs. Or, la pénurie et la cherté sont des facteurs d'instabilité sociale : « [Il n'est pas] de la sagesse du gouvernement de s'exposer à de tels événements et de courir le hasard de voir une ville entièrement dénuée de viande et d'entendre les clameurs de tout un peuple qui ne manquerait pas de s'en prendre aux conducteurs de la police. » Les magistrats de police rappellent par ailleurs que la viande n'est pas une marchandise ordinaire. Elle est rapidement corrompible et le marchand n'a pas la possibilité d'attendre le moment opportun pour la vendre, en fonction de l'offre et de la demande. Les magistrats craignent encore que la concurrence compromette la

« visite » des bêtes nécessaire non seulement au prélèvement de l'impôt, la gabelle de la chair, mais aussi à l'examen sanitaire, car les étaux des bouchers seraient disséminés dans toute la ville.

Un des arguments des magistrats, qui deviendra leur principal cheval de bataille, concerne leur volonté de lutter contre l'inégalité de l'accès à la viande de boucherie. Avec la concurrence, craignent les administrateurs, les riches auraient certainement la préférence des bouchers qui leur fourniraient les meilleures viandes : « Les riches et les aisés se [prévaudraient] de leur opulence et de l'avantage de leur situation pour avoir les bons morceaux », étant « d'intelligence avec les bouchers », alors que « les pauvres et les médiocres » n'auraient qu'à constater sans défense que l'avantage de la fortune peut « contribuer à l'agrément de la vie et au mieux être ». Tout au contraire, l'interventionnisme qui caractérise la police de la boucherie vise à une distribution équitable de la denrée carnée : « La taxe ne laisse pas de produire toujours quelque effet, de gêner un peu les riches, de les obliger à se tenir un peu sur leurs gardes, au lieu que si elle était totalement supprimée, qu'il n'y eut plus aucun frein, l'abus que les riches feraient de leur fortune deviendrait infiniment plus frappant. »

Les controverses sur le gouvernement de la viande de boucherie qui agitent la République sont quasiment ininterrompues jusqu'à la fin de l'Ancien Régime. Les motivations des magistrats de police qui les poussent à défendre leurs prérogatives en matière de boucherie sont certes multiples (conception paternaliste de l'État, réflexe de corps pour défendre la magistrature de police, entre autres). Sur l'ensemble du siècle, toutefois, et en particulier à partir de 1750, leurs réflexions sur les modalités de l'approvisionnement sont constamment indexées sur la distribution équitable de la denrée

20. Archives d'État de Genève [AEG], Jur. Pén. 12 8, 26 juin 1753.



REGLEMENS POUR LA BOUCHERIE

Revis & approuvés au Magnifique Conseil des Deux Cent le 25. Septembre 1726.

ARTICLE I.

I. Il y aura douze Bouchers choisis par le Conseil, qui seront chargés de fournir la Ville de viande, & obligés chacun en particulier d'en être pourveu pendant l'année, à peine d'être cassés & punis, suivant l'exigence du cas; desquels Bouchers, neuf serviront la grande Boucherie, & trois celle de l'île.

II. Il y aura sept desdits Bouchers chargés de vendre du bœuf, savoir six à la grande Boucherie; & un à celle de l'île, qui seront séparés des autres, & ne pourront vendre de la vache sous quelque prétexte que ce soit; Et les cinq autres chargés de vendre de la vache, ne pourront de même vendre du bœuf.

III. Nul ne pourra être reçu Boucher avant l'âge de vingt-cinq ans, & sans avoir fait quatre ans d'apprentissage & chef d'œuvre en cette Ville, ou ailleurs; dont il sera constaté par Acte portant témoignage de sa bonne conduite.

IV. Quand il y aura une place vacante, il y sera pourvu par le Seigneur Lieutenant, sous l'approbation du Conseil.

V. Il y aura deux Commis ou Inspecteurs Jurés, préposés pour visiter le bétail avant qu'il soit tué, & après: Auxquels il sera payé trois sols pour chaque bœuf ou vache, & six deniers pour chaque petite bête qui sera vendue, dont ils tiendront un Registre exact soit Contrôle: lesquels régleront, à quel des prix de la taxe établie, chaque bête devra être vendue. Et lesdits Officiers, que le Seigneur Lieutenant établira sous l'approbation du Conseil, prêteront serment de vérifier fidèlement dans leur Emploi.

VI. Il y aura comme ci-devant deux Jurés Bouchers, choisis par le Corps des Bouchers, & approuvés par le Seigneur Lieutenant, qui serviront chacun deux années, & dont il n'en sortira qu'un tous les ans, lesquels seront appelés pour visiter le bétail, & rendront compte au Sr. Auditeur, soit auxdits Inspecteurs en son absence, auxquels ils devront obéir à cet égard.

VII. Les Bouchers qui seront établis, ne refuseront à qui que ce soit, la quantité de viande qu'on demandera, en la payant au prix quelle aura été taxée.

VIII. Ils ne pourront vendre aucune viande, que sur leur banc & publiquement; à la réserve du jour du Dimanche, pour quelque malade; Et défenses sont faites auxdits Bouchers de à toute personne, d'en porter ni faire porter par la Ville, à peine de confiscation & d'amende.

IX. Ils prêteront séparément le bœuf, le mouton & le veau, ou la vache, lors qu'ils seront de prix différent; Et ne pourront exposer en vente, sur leur banc ni ailleurs, ni vendre en même tems, le bœuf taxé à différents prix, ni la vache: taxée à différent prix; mais seront obligés d'achever la vente de la bête d'un prix, avant que commencer celle d'un autre prix.

X. A l'égard de la charge; la tête, tout le col, les jarrets dès le dessus de la jointure, & coupés à la mesure qui a été réglée, & la queue des grosses bêtes sont repelés charge soit garrageon; les pieds, le cœur & la rate, ne seront point vendus au poids. A l'égard des moutons, la tête rare seulement sera repelée charge soit garrageon; Et à l'égard des veaux, les jarrets, lors qu'ils seront séparés du quartier, seront chargés le cœur, le pouton, le foie & les pieds des veaux & moutons seront vendus séparément. Et lesdits Bouchers ne pourront point vendre de charge à quelque prix que ce soit, à peine de vingt cinq sols d'amende, mais la remettront, à ceux qui sont établis pour la vendre, comme ci après.

*Par Messieurs Seigneurs Syndics,
Pein & Grand Conseil*

XI. La charge sera vendue par des particuliers choisis par le Seigneur Lieutenant, dans des bancs séparés, au prix de trois sols la livre; Et les Bouchers la leur délivreront à deux sols six deniers la livre; Lesdits Bouchers leur délivreront à deux sols six deniers la livre; Lesdits Bouchers leur délivreront la dite charge, aussi tôt qu'elle aura été séparée, & la dite séparation sera faite en présence de ces Commis Inspecteurs, lors que les bêtes seront apportés de l'écorcherie.

XII. Il ne sera vendu aucun bœuf, vache, mouton, ou veau, apporté mort du dehors, entier ou par quartiers, à peine de confiscation & d'amende.

XIII. Il y aura deux marchez dans la Ville pour les veaux & les moutons, l'un auprès de la grande Boucherie, & l'autre auprès de celle de l'île, où il sera permis à toutes personnes, Citoyens, Bourgeois, Habitans, & Etrangers, de tuer & vendre des veaux & des moutons, en payant les droits, & auxquels marchez les Bouchers seront obligés d'apporter de ceux qu'ils auront, toutes les fois qu'il leur sera ordonné par le Sieur Auditeur Commis à la Boucherie, & dans la quantité qu'il leur prescrira, pour être lesdits veaux & moutons, tant ceux des particuliers, que ceux que lesdits Bouchers auront fournis, distribués & vendus suivant la taxe qui sera mise par un des Seigneurs Auditeurs.

XIV. Les cochons, boucs, chevres & chevreux, seront vendus comme ci devant par les particuliers qui les amènent; Défendant d'exposer en vente les chevreux qui n'auront pas quinze jours, & d'apporter aucune chair de cochon en fucille, à la réserve de ceux qui en auront obtenu la permission, à peine de confiscation & d'amende.

XV. Seront établis deux bancs, l'un à la grande Boucherie, & l'autre en celle de l'île; dans lesquels les particuliers de cette Ville qui ont des fonds, leurs Fermiers, Grangers & Vignerons pourront vendre en détail au prix qui sera taxé, leur petit & gros bétail, en payant les droits.

XVI. Il ne sera point exposé de veau en vente, qui n'ait au moins trois semaines, à peine de confiscation & d'amende; Et lors que les particuliers prendront un quartier de veau entier, ils paieront le quartier de devant, six deniers moins que le prix auquel ledit veau aura été taxé.

XVII. Les Bouchers qui seront surpris ou reconnus avoir vendu au dessus de la taxe, qui auront pesé la viande de différents prix ensemble, qui auront donné de la charge soit garrageon avec de la bonne viande, ou contrevenu en quelque manière que ce soit, aux présents Réglemens, seront condamnés à l'amende de vingt-cinq écus, sans appel ni moderation, le tiers pour le revelateur, & en cas de recidive seront interdits.

XVIII. Et afin que les particuliers qui font prendre leur viande à taille, ou en la faisant marquer sur un livre, pour la paier ensuite à la fin de la semaine ou du mois, soient à couvert de l'inhérence de leurs domestiques & des Bouchers, il sera tenu par les Commis un Registre, des prix auxquels la viande aura été taxée à chaque Boucher, chaque jour de la semaine, pour que lesdits particuliers les puissent vérifier, & le dit Registre se trouvera au bureau des Commis qui taxent la viande.

XIX. Défendant à tous particuliers de quelque condition & sous quelque prétexte que ce soit, de payer aucune viande à aucun prix, au dessus de la taxe, & de recomposer directement ni indirectement les Bouchers par érennes ou autrement, à peine de vingt-cinq sols d'amende, sans appel ni moderation, dont le tiers appartiendra au revelateur; & soumettant lesdits particuliers au serment, que le Seigneur Lieutenant exigera d'eux sur cet article.

GAUTIER

Règlement en 19 articles «pour la boucherie», soit sur le commerce de la viande de boucherie, du 25 septembre 1726 (Archives d'État de Genève, Placards 44). Il illustre le quasi service public dont s'acquittent les bouchers, ainsi que l'imbrication des normes sanitaires, professionnelles, commerciales qui caractérisent la police de la boucherie sous l'Ancien Régime.

carnée. Les pratiques de gouvernement font face à des pratiques de distinction alimentaire qui sapent leurs fondements. Loin de gagner la partie, les premières qui tentent d'abord de juguler les secondes, finissent par s'accommoder des nouvelles formes de distinction culinaire.

Distinctions alimentaires et gouvernement de la viande

Contre tout soupçon d'opportunisme politique et circonscrit par la part des magistrats, l'argument de l'équité sociale a une longue tradition dans la République. Depuis le XVI^e siècle, depuis que la ville s'est constituée en État libre et souverain, la réglementation genevoise insiste sur la juste distribution sociale de la denrée carnée. Publiée au lendemain de l'adoption de la Réforme en 1539, la première disposition de police concernant la viande de boucherie contraint les bouchers à vendre la denrée aux mêmes conditions pour tous, indépendamment de la situation sociale de l'acheteur : « Que nul boucher ne doive refuser à personne quel qu'il soit, soit pauvre ou riche, de lui donner de la chaire qu'il aura soit en petite, soit en grande quantité, pour son argent. »²¹ La police de la boucherie n'a pas seulement pour tâche de contribuer à un approvisionnement quantitativement et qualitativement satisfaisant en produits carnés, elle vise aussi, pour la paix de l'ordre social, à garantir une distribution équitable de la viande. Riches et pauvres doivent pouvoir l'acquérir au même prix, lequel sera le plus avantageux possible.

La volonté de combler par une politique taxatrice les écarts de fortune, et les distinctions dans l'approvisionnement, doit cependant composer avec la réalité des pratiques,

dès la fin du XVII^e siècle. En 1687, le Tribunal du lieutenant s'engage à surveiller de près la vente de la viande, car les autorités constatent qu'il y a « des particuliers de la ville [qui] payent en secret aux bouchers la chair au-delà du taux établi »²². Réalisé avec la complicité de l'acheteur, qui se recrute parmi l'élite urbaine, le « surpaiement » consiste à payer la viande au-dessus du prix fixé par les magistrats pour obtenir un produit de qualité supérieure. En 1698, le lieutenant de justice et de police vitupère contre ceux qui, issus du cercle des familles dirigeantes, s'ingénient à comploter avec les bouchers : « Tant que l'on souffrira les prix faits à un grand nombre de bonnes familles, et surtout à une partie de Nos Seigneurs [du Petit Conseil], il sera impossible de remédier aux contraventions des [...] bouchers. »²³ Autre autorité à se plaindre, en 1703, le procureur général dénonce les « grands abus et infidélités continuelles des bouchers » qui servent de la « mauvaise viande » à ceux qui en paient le prix fixé par la police, réservant la meilleure à ceux qui les paient au-dessus du taux officiel. La viande supérieure que recherchent les élites entre fin du XVII^e siècle et début du XVIII^e siècle est-elle identifiable à des morceaux spécifiques ou s'agit-il simplement de bêtes jugées dans leur entier de meilleure qualité car, notamment, plus grasses ?

Dans les sources policières genevoises, la distinction des morceaux de viande n'apparaît qu'à partir du milieu du XVIII^e siècle comme un moyen de remédier aux défauts de la police de la boucherie. Pour répondre à des pratiques de consommation qui contournent la volonté des autorités de fixer un prix uniforme de la viande, certains magistrats de police proposent de différencier les

21. Émile Rivoire, Victor Van Berchem, *Les sources du droit du canton de Genève*, t. II, Aarau : Sauerländer, 1930, pp. 350-351.

22. AEG, R. publ. 3, 4 octobre 1687, f° 187v.

23. AEG, Jur. Pén. 12 2, 12 janvier 1698, pp. 85-86.

parties des bêtes de boucherie, chose qui n'avait jamais été envisagée jusque-là dans l'arsenal des pratiques de gouvernement. Le prix de la viande continuerait d'être fixé, plus seulement pour la « chair », mais pour chacun des morceaux de la bête. De manière à étayer une telle modalité de vente de la viande, les magistrats de police enquêtent auprès des bouchers sur les différents prix qui pourraient être établis selon les morceaux. La proposition rencontre toutefois de fortes oppositions. Avec un tel régime d'approvisionnement, affirment les partisans du statu quo, le boucher pourrait facilement tromper l'acheteur dépourvu des compétences nécessaires pour reconnaître les divers morceaux. La relation entre le boucher et le client serait alors entachée par ce que les économistes contemporains désignent comme une « asymétrie d'information ». Pour les partisans de la « taxe proportionnelle » en fonction des morceaux, le problème pourrait être résolu en installant dans la boucherie un tableau des différentes parties des bêtes : chaque acheteur pourrait « s'éclairer sur ses intérêts et voir si on le trompe ».

Marginalisée dans un premier temps, cette proposition revient sur le devant des débats dans les années 1780, alors que la police de la boucherie semble mécontenter tout le monde, y compris les bouchers. Afin de sortir des modèles de gouvernement déployés jusque-là, le Tribunal du lieutenant – dans un rapport qu'il fait parvenir au Petit Conseil – envisage de distinguer pour chaque bœuf des morceaux de qualité supérieure (aloyau, « *cuar* », petites côtes, grumeau) des autres morceaux, considérés de qualité inférieure²⁴. Chacune des deux catégories de viande aurait un prix différent, fixé par l'autorité de police : la première serait

au-dessus du prix moyen, la seconde en dessous, en sorte que chacun paierait selon sa volonté et ses facultés la qualité de viande à sa convenance. En cherchant à instituer la différenciation des morceaux de viande, le Tribunal du lieutenant propose d'encadrer et d'officialiser les pratiques de distinction que les élites adoptent de plus en plus dans la discrétion.

Parmi les objections qu'anticipe le Tribunal du lieutenant, il y a celle des fraudes que les bouchers seraient tentés de faire sur les différences des morceaux. Dans l'ensemble, les magistrats considèrent les viandes de première catégorie comme suffisamment identifiables : à leur forme, tant les bouchers que les consommateurs peuvent les reconnaître. Et ces derniers sont notamment susceptibles de juger de leur achat, ou ceux de leurs domestiques, une fois passés à table, puisque le « caractère distinctif » des premiers morceaux est d'être bien meilleur. Ils admettent toutefois que les papilles gustatives ne sont pas infaillibles. Ils concèdent en effet que la partie du « *cuar* », qui doit être séparée de la cuisse, est « un peu sujette à l'arbitraire ». Anticipant les fraudes possibles, les magistrats imaginent un étalonnage précis de ce que doit être un tel morceau de viande. Malgré toutes les préventions du Tribunal du lieutenant pour obtenir l'assentiment du gouvernement sur ce « nouveau régime » de boucherie, les autorités le rejettent, arguant que le projet complique outre mesure la police de la boucherie.

Si, au cours du XVIII^e siècle, les pratiques distinctives dans la consommation de viande deviennent le vecteur cardinal de la réflexion sur la police de la boucherie, c'est qu'elles sont désormais très répandues. Contre la foi, dominante jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, dans la politique de réglementation et sa capacité à rendre équitablement accessibles les produits carnés, les revendications d'une partie de la

24. AEG, Jur. Pén. I2 13, 28 septembre 1787, annexe p. 23.

classe aisée, et dirigeante, en faveur d'une libéralisation du marché de la viande prenant de l'ampleur, tout comme l'idée d'une taxation différenciée des morceaux de viande. En 1787, un ancien auditeur, René Guillaume Jean Prevost, faisant le voyage en Angleterre en compagnie de Charles Pictet de Rochemont, constate que la boucherie y est un commerce libéré des contraintes policières et que la viande n'est pas considérée comme une denrée qui doit occuper les pouvoirs publics, mais comme une marchandise. Là-bas, écrit-il non sans admiration, « la viande est une marchandise qui varie suivant la plus ou moins grande abondance et la qualité des morceaux », alors que « le gouvernement ne se donne aucune peine pour y pourvoir »²⁵. Ce récit de voyage, à certains égards, fait le portrait inverse de ce qui se pratique dans la République de Genève. Certes, la police de la boucherie n'y est pas aussi rigide que le laisse supposer la réglementation qu'elle produit, puisque les accommodements et les tolérances tacites de « surpaiements » sont légions sous l'Ancien Régime. Toutefois, jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, mû par l'idéal de l'État nourricier, le paternalisme éditif ne cesse de s'ériger en rempart des pratiques distinctives que la liberté de choix dans la consommation promeut.

Les choix alimentaires, une affaire complexe

Le cas présenté ici est exceptionnel, tant par l'importance quantitative de la consommation de viande et donc du poids de la politique de la boucherie parmi les priorités du gouvernement, que par le cadre politique républicain qui fait de l'égalité des citoyens une vertu essentielle de la vie publique.

25. Bibliothèque de Genève, Ms suppl. 871, « Journal de mon voyage en Angleterre en 1787 », f° 168.

Quelques éléments de conclusion qui ont une validité plus générale peuvent cependant être mis en évidence.

Tout d'abord, l'importance de la viande dans la culture alimentaire de l'Ancien Régime y apparaît comme une évidence. Or, l'étude de la viande de boucherie a longtemps été reléguée par les travaux sur les blés. Pour Paris, par exemple, ce n'est que depuis peu que l'on connaît toute la diversité des produits alimentaires qui se consomment, bien loin d'une « tyrannie des blés » qui s'accommodait mal avec la réalité des villes au siècle des Lumières²⁶. Bien que le phénomène urbain représente une minorité de la population d'Ancien Régime, il favorise cependant les échanges et participe, dès la fin du XVII^e et du XVIII^e siècle, à la naissance de l'individu consommateur.

Le deuxième constat est corollaire du premier et concerne les pratiques distinctives en matière d'alimentation. Celles-ci ne peuvent pas simplement être appréhendées sur un mode linéaire, car les catégories de la distinction doivent non seulement être indexées sur le système de valeur propre à chaque époque, mais aussi sur les réalités matérielles, sociales, économiques et politiques qui les rendent possibles. Si l'attention nouvelle portée à la qualité des morceaux de viande, entre la fin du XVII^e siècle et le XVIII^e siècle, se confirme à Genève, la part des pratiques de gouvernement doit être restituée pour saisir pleinement l'ampleur du processus qui affecte la redéfinition des goûts alimentaires. L'exemple genevois permet de montrer que les régimes d'approvisionnement sont capables de limiter, mais aussi d'accompagner et de favoriser les pratiques de consommation. Dans les dernières décennies de l'Ancien Régime, les pratiques distinctives sont bien

26. Reynald Abad, *Le grand marché. L'approvisionnement alimentaire de Paris sous l'Ancien Régime*, Paris: Fayard, 2002.

moins combattues par la police de la boucherie à mesure que des espaces de liberté sont introduits dans le commerce de la viande. Rien n'est plus banal, pour un historien, de dire que le goût et la possibilité d'exprimer des préférences alimentaires ne se réduisent pas à la psychologie individuelle et qu'ils dépendent d'un cadre collectif. Il est en revanche plus difficile de débusquer les régimes de légitimité et de possibilité dont ils relèvent.

Enfin, si la police de la boucherie, à l'aube du XIX^e siècle, perd de sa centralité comme expression de l'autorité publique, les

institutions étatiques et les normes ne disparaissent évidemment pas du marché de la viande, car elles continuent à induire, ou à cautionner, certaines pratiques de production, de ventes et de consommations, plutôt que d'autres. Aujourd'hui, l'offre alimentaire est toujours déterminée par des normes de certification et de classification qui délimitent le marché de la viande et produisent des hiérarchies de consommation²⁷. Loin de l'anecdote, l'histoire sociale et culturelle de la consommation éveille la curiosité sur nos pratiques contemporaines et en dénature les fondements. ♦

27. Jérôme Bourdieu, Laetitia Piet et Alessandro Stanziani, « Crise sanitaire et marché de la viande en France (XVIII^e-XX^e siècles) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 51-3, 2004, pp. 121-156.

«La viande, c'est quand même le meilleur des légumes!»

Dispositions et aménagements de la viande. L'exemple lausannois, XVIII^e-XIX^e siècles¹

Louis-Philippe Lhoste (Gymnase de Morges)

«Aux uns, il coupe la tête; d'autres, il leur relève le muflle, les égorge ou les assomme; d'autres, il les brutalise, entravés comme ils sont. Il se jette sur ce bétail comme il eût fait sur des humains. [...] Alors, à la vue du désastre qui remplit son logis, il se frappe la tête, il pousse un grand cri, il s'affaisse sur l'amas croulant de cadavres qu'a formé cette boucherie, il s'arrache les cheveux à pleines mains. Longtemps il reste là, effondré et sans voix. Puis il s'adresse à moi et me menace des plus terribles peines, si je ne lui révèle pas tout ce qui lui est arrivé; il veut savoir où il en est. Et moi, mes amis, saisie de terreur, je lui dis ce qu'il a fait, tout ce que j'en sais du moins. Alors il éclate en sanglots affreux. [...] Les hommes comme lui ne cèdent jamais qu'à la voix des leurs.»

Sophocle, *Tecmesse racontant au Coryphée la folie d'Ajax*,
V^e siècle avant J.-C.

1. Je reprends ici des extraits de la conclusion de mon mémoire de diplôme en histoire économique et sociale de l'Université de Genève, sous la direction d'Anne-Lise Head et David Hiler, 1992, pp. 93-98. J'ai enlevé le passage concernant la partie microhistorique sur les familles des bouchers à Lausanne. Des documents et extraits de sources sont disponibles sur [www.didactique-histoire.net].

La viande fait partie d'enjeux sociaux qui sont prétextes à tirer un voile inattendu, afin de dévoiler et d'observer une société dans sa globalité et sa complexité.

Une période clé est à retenir qui articule l'ensemble des questions qui sont posées. Les années 1850-1860 sont en effet le moment des grandes modifications de l'usage et de l'image de la viande à Lausanne. La ration carnée moyenne par individu augmente alors que la population croît fortement. La Municipalité autorise, par le règlement de 1855, l'ouverture d'étaux particuliers hors des séculaires «Boucheries» qui rassemblaient les bouchers en un lieu unique. La Société protectrice des animaux est fondée en 1861. Une nouvelle forme de vente et de débitage des viandes fait son apparition en 1854 avec la mise sur pied de la Société de consommation de Lausanne. En 1855, le vocabulaire administratif utilisé pour désigner l'acte d'abattage abandonne le verbe «tuer» pour le remplacer par celui d'«abattre». Ces années sont également le point de départ d'une volonté de «camoufler» le spectacle des bêtes destinées aux abattoirs, de même que les viandes transportées dans l'intérieur de la ville. Ce «camouflage» s'est concrétisé à l'aide de différents éléments: des portes, des chars

fermés et des draps enveloppant la viande dissimulent aux regards la bête ou la chair.

Entre les XVIII^e et XIX^e siècles, de l'assiette du mangeur lausannois à la désignation de son alimentation, de profondes modifications se sont opérées. Lentement et jusqu'à la sensibilité intérieure des individus, elles ont tennaillé les groupes sociaux qui se sont efforcés de trouver une justification à ce bien-être désormais accessible au plus grand nombre : la viande.

Les activités des bouchers qui sont dès lors considérées comme des gestes violents s'inscrivent dans la ligne d'une société qui cherche à canaliser les violences en général. Les divertissements populaires maltraitant les animaux sont prohibés. Les Sociétés protectrices des animaux militent pour une dignité animale reléguant ainsi aux époques barbares les comportements qui font violence envers nos «frères inférieurs». Élargissant encore le contexte, c'est en 1863 qu'Henri Dunant fonde la Croix-Rouge pour le secours aux blessés de guerre. La violence dans cette seconde partie du XIX^e siècle est considérée comme inhumaine. Il faut éduquer le cœur humain à se sentir blessé chaque fois qu'un acte de cette nature est commis. Cette société va procéder alors à une nouvelle «institutionnalisation» de la violence. Pour reprendre le vocabulaire conceptuel de Norbert Élias, les institutions vont monopoliser la violence. L'État et ses organes la circonscrivent, ou la délèguent, tout en la désignant. Les armées nationales en sont un exemple. Les bouchers, quant à eux, reçoivent l'autorisation d'abattre les animaux dans des endroits précis et selon une procédure réglementée. Au XIX^e siècle, les autorités de la ville ne font plus le chantage aux bouchers d'autoriser quiconque à abattre du bétail s'ils ne se conforment pas aux règles édictées. Au XVIII^e siècle, cette pratique courante, calmait les bouchers. Au siècle suivant, la surveillance

opérée par de nombreux fonctionnaires sur les lieux et sur le milieu de la boucherie réprime de manière plus subtile.

La boucherie est toujours prise dans un contexte social global lorsqu'elle voit les abattoirs expulsés hors de la localité, dans ses marges. Une enceinte et un itinéraire subtil enferment et conduisent les animaux à la mort, dissimulant là encore cet espace au regard public. Les cimetières ont participé au même cheminement. «Séparer le séjour des morts de celui des vivants devient une exigence sans cesse réitérée», écrit Alain Corbin². L'odeur et la vue des cadavres dans les villes deviennent intolérables, poursuit cet auteur. Rejet d'une image de la mort que nos sociétés modernes cultivent encore aujourd'hui. L'abattage des animaux s'est doté de la «métaphore végétalisante» pour éloigner des sens ce possible rapprochement entre le mangeur de viande et le responsable d'un «massacre» sur grande échelle. Le persil naturel ou plastifié, donc aseptisé, garnissant les plateaux de viande dans les boucheries actuelles en est une expression.

Mais pourquoi tant de gêne face à l'animal que nous mangeons? J'ai avancé l'explication suivante. La hausse de la consommation alimentaire carnée généralisée à Lausanne s'est faite au milieu du XIX^e siècle. Les viandes de bœuf et de porc ont permis cette augmentation des rations. Alors que la consommation augmente, la population lausannoise suit la même évolution. L'abattage dans le même temps prend des proportions grandissantes. Au début du XIX^e siècle, 7600 à 8000 animaux étaient abattus annuellement alors qu'en 1893 plus de 23000 bêtes le sont³. La vue de ce spectacle, autrefois toléré, est maintenant rejetée hors de la portée visuelle de la société du XIX^e siècle. Les proportions de

2. Alain Corbin, *Le miasme et la jonquille, l'odorat et l'imaginaire social au XIX^e siècle*, Paris: Seuil, 1986, p. 69.

3. Je parle ici de têtes de bétail et non de poids de viande.

l'abattage et les modifications sensibles obligeant la dissimulation de cette action. Ce « camouflé » de la bête ne se retrouve-t-il pas, de nos jours, dans certaines viandes ? La viande hachée, le hamburger et la découpe fine des morceaux font disparaître la désignation possible d'une forme animalière dans l'assiette. Il s'agit « d'oublier la bête » jusque dans la découpe des parties de l'animal, écrit Noémie Vialles⁴. Le débitage moderne divise l'animal en morceaux rectilignes rendant impossible toute analogie visuelle. Cette présentation moderne de la viande prend ses racines dans les enjeux sociaux du XIX^e siècle que j'ai décrits : canaliser les violences, pacifier les individus qui composent la société. L'ensemble de ces transformations est justifié de manière rationnelle. Le discours utilisé puise dans les explications scientifiques : hygiène, manque de place, sécurité. Il fait également recours à un autre type d'arguments, économiques cette fois, quand il présente les questions financières relatives aux abattoirs et aux boucheries. On reste dans le même do-

maine avec le discours avancé en faveur de la viande chevaline.

Derrière l'ensemble de ces arguments, réels et fondés, j'ai cru déceler un changement fondamental : le fait de manger de la viande en quantité relativement abondante pour l'ensemble du site urbain tout en évacuant l'éventuelle culpabilité face à la mort animale et la mort en général. Se nourrir du sang des bêtes sans se donner l'image de « barbares ». La réponse sociale est de faire de l'animal de boucherie quelque chose qui n'est plus tout à fait un être vivant [...].

C'est aussi entre ces deux siècles, les XVIII^e et XIX^e siècles, que le sens métaphorique de la profession de boucher s'est transformé dans les dictionnaires. De l'« homme riche », il fait place à l'être « sanguinaire ». Le charcutier, lui, semble plutôt valorisé ; il n'est d'ailleurs plus considéré comme un professionnel de la viande tuant les animaux. Ses compétences sont dans la présentation de la viande, j'allais dire dans le « déguisement » de l'animal mort ! ♦

4. Noémie Vialles, « La viande ou la bête, des hommes et des bêtes », *Terrain*, N° 10, avril 1988, pp. 86-96.

Culture alimentaire et altérité en question: l'interdiction de l'abattage rituel en Suisse

Nadine Fink (Université de Genève)

Le 20 août 1893, 60 % de l'électorat suisse vote pour une initiative qui rend l'abattage rituel contraire à la loi. Le nouvel article 25bis est adopté et introduit dans la Constitution en ces termes: «Il est expressément interdit de saigner les animaux de boucherie sans les avoir étourdis préalablement.»¹ Première initiative populaire votée en Suisse, tout juste deux ans après l'introduction de ce nouveau droit par la révision partielle de la Constitution suisse, l'interdiction de l'abattage rituel est un événement fécond pour traiter de l'histoire des mentalités dans la seconde partie du XIX^e siècle et alimenter une séquence d'enseignement de l'histoire suisse².

Le contexte historique: les Constitutions de 1848 et de 1874

En 1847, une brève guerre civile – la guerre du Sonderbund – déchire la Suisse en opposant une alliance de cantons conservateurs-catholiques (le *Sonderbund*) à un bloc

de cantons progressistes-protestants (libéraux-radicaux). Ces derniers remportent une victoire rapide conduisant à la naissance d'un nouvel État fédéral, une Suisse moderne et libérale imposée par les armes aux forces conservatrices. La famille libérale-radical qui domine les nouvelles autorités fédérales opte alors pour une «politique d'apaisement» à l'égard des forces conservatrices et adopte un «discours de réconciliation»³.

C'est dans cet esprit d'apaisement et de réconciliation que la Constitution de 1848 accorde la liberté de culte (art. 44) et la liberté d'établissement (art. 41), de même que l'égalité des droits à tous les citoyens de confession chrétienne. Malgré cette «paix religieuse» entre protestantisme et catholicisme, une série d'articles confessionnels vient restreindre la liberté religieuse de la communauté catholique, signe d'un «climat d'intolérance religieuse marqué par une opposition entre majorité radicale et une minorité catholique»⁴. Si la révision de la

1. [<http://www.admin.ch/ch/f/pore/vi/vis1t.html>].

2. Je renvoie le lecteur au site du GDH où se trouvent un certain nombre de documents présentés dans le cadre de l'atelier dont le présent article rend compte: [http://www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/AtelierC_CoursGDH2010.pdf].

3. Cédric Humair, 1848. *Naissance de la Suisse moderne*, Lausanne: Antipodes, 2009.

4. François Bellanger, «Le statut des minorités religieuses en Suisse», *Archives de Sciences sociales des religions*, N° 121, janvier-mars 2003, pp. 87-99, en particulier p. 91. Bellanger souligne toutefois que ces dispositions n'ont pas été véritablement appliquées.

Constitution de 1874 étend la liberté de conscience et de croyance à toutes les confessions chrétiennes, elle maintient ou introduit certaines dispositions, comme par exemple l'interdiction des jésuites (abrogée en 1973), l'interdiction de nouveaux couvents ou ordres religieux catholiques (abrogée en 1973) et l'exigence d'une autorisation fédérale pour la création d'un nouvel évêché (abrogée en 2001).

Or, au-delà des rapports de force entre catholiques et protestants, se pose la question des citoyens suisses qui ne sont ni l'un ni l'autre. En limitant la liberté de culte et d'établissement, ainsi que l'égalité des droits, aux seuls citoyens de confession chrétienne, la Constitution de 1848 exclut les autres minorités religieuses dont la plus concernée est à l'époque celle des citoyens suisses de confession juive⁵. Selon Humair, ces décisions s'expliquent par la forte présence d'un antisémitisme qui se caractérise par une politique restrictive à l'égard des juifs, notamment en matière de droit d'établissement⁶.

Il faut attendre la révision constitutionnelle de 1866 (art. 41 et 48), puis la nouvelle Constitution de 1874 (art. 59) pour que soient respectivement accordés le libre établissement et la liberté de culte sans restrictions aux seules confessions chrétiennes. Les juifs obtiennent alors une égalité juridique avec les autres citoyens suisses. Ils ont la liberté de choisir leur domicile et leur profession, d'aménager leur vie religieuse sans restrictions.

La votation de 1893 interdisant l'abattage rituel constitue ainsi un recul dans le mouvement d'émancipation des juifs en Suisse dans la mesure où elle est vécue à la fois

5. Précisons encore que la Diète de 1489 bannit les juifs du territoire de la Confédération. Si les juifs se réinstallent progressivement sur le territoire helvétique, une loi fédérale de 1776 restreint leur établissement aux seules communes d'Endingen et de Lengnau dans le canton d'Argovie.
6. Cédric Humair, *op. cit.*, 2009.

comme une discrimination et comme une infraction à la liberté de culte. Dans cette votation, l'antisémitisme semble jouer un rôle au moins aussi important que celui d'une volonté de protéger les animaux⁷. Aussi l'initiative peut-elle être interprétée comme une réaction à l'émancipation des juifs et au vent de libéralisme et de modernité insufflé par les libéraux-radicaux ayant précisément ouvert la voie à ce processus d'émancipation.

L'initiative de 1893

L'initiative populaire permettant la révision partielle de la Constitution est introduite dans la Constitution suisse en 1891 (art. 121). Une motion demandant l'introduction de ce droit populaire est déposée en 1884 par Josef Zemp – conseiller national lucernois – et d'autres politiciens conservateurs catholiques⁸. Son objectif est d'introduire un instrument d'opposition à la majorité politique, celle-ci étant alors détenue par les forces progressistes. Outil central de la démocratie directe, l'initiative populaire permet à un certain nombre de citoyens ayant le droit de vote (à l'époque, seuls les hommes majeurs) de faire une proposition soumise au vote populaire⁹.

Les enjeux de la votation

Les autorités suisses s'opposent d'emblée à cette initiative, la jugeant contraire à la liberté

7. Voir Beatrix Mesmer, «Das Schächtverbot von 1893», in Aram Mattioli (dir.), *Antisemitismus in der Schweiz 1848-1960*, Zurich: Orell Füssli, 1998.

8. En 1891, Josef Zemp est élu conseiller fédéral. Il est le premier membre du Conseil fédéral n'appartenant pas à la famille libérale-radical.

9. Les initiants doivent récolter un nombre de signatures pour pouvoir déposer leur proposition (50 000 signatures exigées en 1891 -7,6% du corps électoral; 100 000 signatures exigées depuis 1977 -2,1% du corps électoral en 2000, un corps électoral composé également de femmes depuis leur obtention du droit de vote en 1971).

de conscience et de culte des juifs¹⁰. Leur point de vue est partagé par une large part de la population suisse qui n'envisage pas qu'une initiative qualifiée d'anticonstitutionnelle puisse être plébiscitée par les urnes.

C'est donc principalement du côté des initiants que s'engage la campagne. D'emblée, ils nient le caractère religieux de l'abattage rituel et argumentent en termes de protection des animaux. Ce sont en effet les sociétés de protection des animaux (ci-après SPA) qui sont à l'origine et qui militent en faveur de l'initiative. Apparues en Suisse vers le milieu du XIX^e siècle (Berne 1843, Bâle 1849, Zurich 1853), une SPA nationale fut fondée en 1861. Ces sociétés, formées essentiellement de la bourgeoisie cultivée, poursuivent un objectif « d'éducation à la compassion ». Dans une société sujette à l'urbanisation et à l'industrialisation, développer la compassion envers la souffrance des animaux est considéré comme un moyen pour améliorer les mœurs des humains entre eux¹¹. D'une manière plus générale, la protection des animaux, et notamment l'interdiction de l'abattage rituel, devient un enjeu de lutte pour ceux qui s'opposent au processus de modernisation et de libéralisation. Aussi l'initiative de 1893 et son adoption par le peuple représentent-elles de prime abord une victoire des forces conservatrices à l'encontre des libéraux-radicaux.

Une analyse plus fine des débats met toutefois au jour des enjeux bien plus complexes que celle d'une opposition politico-religieuse. Krauthammer distingue au moins quatre types d'arguments à l'œuvre dans le discours de ceux qui militent en faveur de

l'interdiction de l'abattage¹². Il s'agit d'abord pour les initiants de démontrer que l'abattage n'a rien d'une obligation religieuse. L'enjeu est d'éviter que son interdiction ne soit protégée par l'article constitutionnel sur la liberté de conscience. Les initiants cherchent et reçoivent notamment l'appui de membres des courants juifs réformés en Allemagne. Parallèlement à cette argumentation religieuse, les initiants mènent également une campagne diffamatoire à l'encontre des experts qui se prononcent majoritairement en faveur de l'autorisation de l'abattage rituel, celui-ci n'étant pas jugé plus cruel que toute méthode de mise à mort des animaux de boucherie. La campagne diffamatoire menée contre les experts scientifiques et leur rôle croissant dans l'espace public fait écho aux discours qui condamnent et combattent alors le développement de la vivisection. Parallèlement à ces arguments de remise en cause de la nécessité religieuse de l'abattage et de la parole des experts, les initiants présentent l'abattage comme une sombre survivance de pratiques moyenâgeuses et contraires au processus de civilisation. La Suisse est dès lors décrite telle une pionnière dans un processus de civilisation et de progrès de l'humanité. C'est à cette fin que les initiants modifient leur vocabulaire dans le sens d'une « modernité » et adoptent la terminologie d'« étourdissement préalable » plutôt que d'« abattage rituel ». Malgré ce jeu lexical et les démentis, les enjeux antisémites dominent dans les discours des partisans de l'interdiction. Tracts, conférences, lettres de lecteurs se font l'écho de préjugés et de stéréotypes à l'encontre des juifs, allant jusqu'à faire référence au préjugé du meurtre rituel¹³.

10. La population juive était alors la seule concernée par l'interdiction de l'abattage rituel. Celle-ci concerne aujourd'hui bien plus largement encore la population musulmane en Suisse.

11. Pascal Krauthammer, *Das Schächtverbot in der Schweiz 1854-2000. Die Schächtfrage zwischen Tierschutz, Politik und Fremdenfeindlichkeit*, Zurich : Schulthess Juristische Medien, 2000.

12. Pascal Krauthammer, *op. cit.*, 2000.

13. Ce préjugé, totalement infondé, consiste à accuser les juifs de tuer des enfants chrétiens et d'en utiliser le sang dans la fabrication des pains azymes consommés lors de la Pâque juive.

Quatrième type d'arguments, les prises de position en faveur de l'interdiction décrivent le judaïsme comme une religion qui met en danger la nation dans la mesure où elle prônerait – selon un principe religieux d'interdiction de fréquenter les non-juifs – la séparation des identités culturelles. Les relations que les juifs entretiendraient avec les chrétiens se limiteraient aux affaires tout en excluant toute autre forme de cohabitation.

Le résultat du vote

L'initiative est votée le 20 août 1893 avec un taux de participation de 49,18%. Elle obtient 60,1% de votes favorables (191 527 voix) contre 39,8% de refus (127 101 voix) et la majorité des cantons (dix cantons et trois demi-cantons contre neuf cantons et trois demi-cantons).

Le premier élément qui frappe dans ces résultats est le faible taux de participation, avec une abstention significative dans les cantons catholiques de Suisse centrale. En effet, sur les vingt votations qui ont eu lieu depuis 1878, le taux de participation moyen s'est élevé à 60%. Le second élément – qui est alors totalement inédit – est la ligne de partage entre la Suisse alémanique et la Suisse latine, l'initiative étant largement rejetée par l'ensemble des cantons romands et par le Tessin. Trois éléments peuvent nous fournir quelques clés d'interprétation de ces résultats.

Un premier élément est la forte implantation des SPA à Berne, Zurich et en Argovie et leur engagement significatif dans la campagne de vote qui se traduit par un succès flagrant (85,9% de «oui» pour Zurich, 80,1% pour Berne et 90,1% en Argovie). En revanche, dans les cantons où la SPA s'est publiquement prononcée en défaveur de l'initiative, celle-ci a été refusée. C'est, par exemple, le cas des cantons de Saint-Gall, pourtant catholique conservateur, et de

Genève qui rejettent l'initiative avec respectivement 59,7% et 87,2% de «non».

Un second élément relève du dilemme dans lequel se trouve une partie de la population catholique, entre la volonté de défendre une liberté de conscience dont elle-même a pu être – et est encore partiellement – privée et la tentation de céder à un antisémitisme religieux dont le catholicisme est alors fortement imprégné. Ce «dilemme catholique» peut expliquer le très faible taux de participation dans les cantons catholiques de Suisse centrale (par exemple 26,98% de participation pour Lucerne ou 21,41% pour Schwytz). En revanche, la question confessionnelle est moins frappante en Suisse romande.

Finalement, il faut souligner le rôle significatif de la presse qui, en Suisse romande, a soutenu les opposants à l'initiative. En revanche, la presse alémanique a été soit discrète, soit s'est faite le relais des défenseurs de l'initiative et d'une campagne fortement teintée d'antisémitisme. C'est ce que montre l'analyse de presse effectuée par Krauthammer¹⁴. Dans le canton de Thurgovie par exemple (77% de votes favorables à l'initiative), deux journaux ont relayé des arguments antisémites (*Thurgauer Volksfreund* et *Thurgauische Volkszeitung*). La contribution la plus importante est sans doute celle du *Berner Volkszeitung*, journal antisémite dont l'influence s'étend non seulement sur le canton de Berne, mais aussi sur des cantons voisins tels que Soleure, Fribourg, voire même Lucerne, Schwytz, Nidwald et Zoug. Traduisant ces enjeux avant tout antisémites, le rédacteur très influent de ce journal, Ulrich Dürrenmatt, commente en ces termes, dans le *Berner Volkszeitung* du 23 août, le résultat du vote: «La Suisse n'est pas encore enjuivée.»¹⁵

À l'inverse, des journaux romands se sont engagés en défaveur de l'initiative. C'est par

14. Pascal Krauthammer, *op. cit.*, 2000.

15. *Ibid.*, p. 90.

exemple le cas du *Journal de Genève*, comme le traduisent les trois extraits ci-dessous¹⁶.

26 février 1892, au moment du lancement de l'initiative

«Comme le droit d'initiative fédéral ne s'exerce qu'en matière constitutionnelle, c'est dans la Constitution que devra prendre place le nouvel article sur l'abattage. Il y fera une singulière figure entre la garantie de la liberté de conscience et celle du droit d'établissement.

»Notre Constitution suisse ne contient pas de déclaration des droits de l'homme. Il lui était réservé de proclamer, la première, le droit de l'animal! [...] Or c'est bien le caractère d'une campagne antisémitique que revêt, malgré les efforts qu'on fait maintenant pour le dissimuler, la demande d'initiative décrétée dans la réunion de Berne. [...] Nous pouvons d'autant moins appuyer la demande d'initiative qu'il ne nous est nullement prouvé que l'abattage israélite, tel au moins qu'il se pratique à Genève, soit plus cruel que l'abattage ordinaire. [...] Dans le doute, nous n'hésitons pas à nous ranger à l'avis qui respecte la liberté de conscience.»

19 août 1893, à la veille du scrutin

«Introduire dans la Constitution une proposition telle que celle qu'on nous propose, c'est en changer le caractère, la déconsidérer, la ravalier au rang d'un règlement d'abattoir. Nous voterons NON pour sauver la Constitution suisse du ridicule. [...] Peut-il du reste rester quelques doutes sur les intentions des promoteurs de l'initiative? Le fanatisme, la haine du juif ne se lisent-ils pas entre toutes les lignes de leur proclamation? [...] Donc, qu'aucun de nos concitoyens ne s'abstienne. Que tous

viennent déposer leur NON dans l'urne, et défendre ainsi, entre les violences des fanatiques et les toquades des esprits étroits, les droits de la liberté religieuse, du bon sens et de la raison.»

23 août 1893, après le vote

«En politique, il ne faut rien prendre au tragique; mais il faut tout prendre au sérieux. [...] Voilà une conséquence inattendue de la disparition du Kulturkampf. Jusqu'à ces dernières années, la Suisse catholique était une puissance. Elle avait une politique, une discipline et l'étreinte de fer d'une persécution ou d'une apparence de persécution à repousser ensemble. Aujourd'hui, elle se fond, elle se disperse, comme le parti radical se fond et se disperse. Alors, à la place des anciennes divisions, nous en voyons surgir une autre, plus naturelle peut-être, beaucoup plus grave si on ne s'empresse de l'atténuer et de la faire même disparaître. Le vote d'hier a mis en opposition le tempérament assez répandu dans la Suisse allemande, très égalitaire, dans le sens étroit du mot, mais pas libéral du tout, et le tempérament plus individualiste, plus large et plus ouvert de la Suisse romande. On a été pris dans la Suisse occidentale d'une véritable indignation à l'égard d'une proposition qui a paru toute naturelle ailleurs. C'est là un symptôme qui doit faire réfléchir.»

Ainsi l'analyse quasi visionnaire du *Journal de Genève* au lendemain du scrutin met en évidence une nouvelle ligne de fracture dans l'espace helvétique – entre les cantons alémaniques et les cantons romands –, ligne de fracture qui se dessine pour longtemps dans les faits et plus encore dans les esprits.

16. Source: [<http://www.letempsarchives.ch>].

Que retenir de cette initiative pour l'enseignement de l'histoire ?

La loi de 1893 est le dernier article que l'on peut qualifier de « confessionnel » encore en vigueur aujourd'hui. Ce passé de la Suisse fait écho dans le présent à des questions vives dans l'espace public helvétique. C'est le cas par exemple de la récente initiative acceptée en novembre 2009 et inscrivant dans la Constitution l'interdiction de construire des minarets¹⁷. Ou encore des débats actuels sur l'interdiction du port du voile et de la burka. Ces débats touchent à la question des différentes identités religieuses en présence dans l'espace helvétique. Dans le cas de l'abattage rituel, il s'agit plus précisément de différentes cultures alimentaires et des imaginaires dont elles se font l'écho. Se joue ici la manière dont se définissent l'identité et l'altérité en Suisse, entre reconnaissance de l'égalité et affirmation de la différence, entre universalisme et différentialisme. Selon Gianni, ce n'est pas « l'existence des différences culturelles qui pose problème, mais plutôt la transformation de ces dernières en inégalités »¹⁸.

La suppression dans le texte de la Constitution de l'interdiction de l'abattage rituel a été maintes fois débattue depuis son introduction en 1893. Elle l'a été encore récemment, en 2001-2002 à la suite d'une volonté du Département fédéral de l'intérieur d'assouplir cette loi. Se pose alors la question de la difficulté de savoir selon quel principe moral une telle interdiction doit être maintenue ou supprimée : « S'agit-il de reconnaître le droit des juifs et des musulmans à s'alimenter

de manière conforme à leurs croyances religieuses, ou bien le droit des animaux à être tués de la manière la moins douloureuse possible, ou encore le droit des citoyens chrétiens de continuer à vivre avec une législation créée par eux et conçue pour eux ? C'est de tels dilemmes qui sous-tendent les conflits de reconnaissance. Ce sont de tels dilemmes que les États démocratiques sont appelés à gérer pour préserver une unité et une stabilité sociale minimale. »¹⁹ Dès lors que l'on se situe au niveau des valeurs, cette question ne peut pas être traitée en termes de « juste » ou de « faux ». Elle est à considérer en termes de conflits de valeurs qui la sous-tendent et dont la résolution renvoie à des choix éthiques et politiques²⁰. Aussi un objet d'histoire tel que l'interdiction de l'abattage rituel en 1893 entre-t-il en résonance avec des questions d'actualité, notamment toute la question débattue, en Suisse et ailleurs, d'une renégociation et d'une redéfinition « [d]es principes et [d]es procédures d'un régime démocratique qui serait adapté à la réalité du multiculturalisme »²¹.

Sans aspirer à épuiser toutes les pistes possibles dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, j'en esquisserai ici quelques-unes qui me semblent pertinentes et fécondes, notamment pour traiter de l'histoire suisse. Il y a d'abord la comparaison passé-présent qui interroge les ruptures et les continuités en Suisse dans une forme de définition de l'identité et de l'altérité, de l'articulation entre la reconnaissance de l'égalité et la reconnaissance de la différence. Il y a ensuite la possibilité d'étudier la manière dont se sont construits, progressivement et par tâtonnement, l'État fédéral et la démocratie directe et comment se gère, au fil des décennies et

17. Le 29 novembre 2009, 57,5 % de la population suisse s'est prononcée en faveur d'une initiative visant à interdire la construction de minarets en Suisse.

18. Matteo Gianni, « Politique de reconnaissance dans une société multiculturelle : enjeux et perspectives », in Monique Eckmann, Michèle Fleury (dir.), *Racisme-s et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action*, Genève : HETS, 2006, p. 51.

19. Matteo Gianni, *op. cit.*, p. 51.

20. Alain Beitone, « Débattre des questions « socialement vives » ? », *Cahiers pédagogiques*, 427, 2004.

21. Matteo Gianni, *op. cit.*, p. 52.

des rapports de force politiques et sociaux, la définition de l'identité, de l'altérité, de la reconnaissance. Vient s'ajouter l'étude du mouvement d'émancipation des juifs en Suisse en tant qu'exemple de la manière dont s'est présenté et peut encore se présenter le « jeu » de la reconnaissance et de la non-reconnaissance des minorités culturelles

dans l'espace helvétique. Enfin, la question de l'abattage rituel ouvre celle des valeurs sur lesquelles s'appuient les sociétés démocratiques pour construire un certain nombre de normes de ce qui est acceptable et de ce qui ne l'est pas, comme par exemple la question de savoir si le droit des animaux prime sur celui d'êtres humains. ♦

La «fée verte»: percée et succès d'un interdit alimentaire

Charles Heimberg (Université de Genève)

L'histoire de l'alimentation est d'autant plus intéressante lorsqu'elle est reliée à la grande diversité des questionnements de l'histoire sur les sociétés humaines. Elle peut par exemple se déployer dans chacune des configurations historiographiques décrites par Antoine Prost et Jay Winter¹: une histoire politique de la manière dont les élites ont géré les questions alimentaires, une histoire économique et sociale des pratiques et des expériences en la matière qui distingue soigneusement celles des couches dominantes et celles des couches dominées, et enfin une histoire des représentations, des attributs, des peurs suggérées par tel ou tel aliment, par tel ou tel usage alimentaire.

Avec l'affaire de l'interdiction constitutionnelle de l'absinthe en Suisse au début du XX^e siècle, nous retrouvons des éléments reliés à l'un ou à l'autre de ces questionnements: un événement politique singulier dans l'histoire helvétique; un enjeu sanitaire et social autour de l'alcoolisme qui va en réalité bien au-delà du seul cas de l'absinthe; une émotion collective consécutive à un drame familial qui engendre des représentations

fortes et forge en même temps un phénomène d'opinion nourri par la peur; mais aussi une dimension de genre s'exprimant d'une manière contrastée, entre modernité et tradition: par l'émergence ponctuelle de femmes bourgeoises au rang de protagonistes malgré des droits politiques exclusivement masculins; par une violence domestique dont la reconnaissance ne va alors pas vraiment de soi; par des représentations érotisées de la boisson maudite suggérées par une «fée verte» aguicheuse; etc.²

Les variations d'un récit postérieur

«Le peuple suisse accepta en 1908, à une large majorité, une initiative pour l'interdiction de l'absinthe. Le processus trouva son impulsion dans un drame survenu à Commugny quelques années auparavant: un jeune ouvrier vigneron sous l'emprise de l'alcool avait alors tué à coups de fusil sa femme et ses enfants. Des pétitions cantonales circulèrent. Vaud introduisit la prohibition en 1906 et Genève en 1907. Le

1. Antoine Prost, Jay Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris: Seuil, 2004.

2. Voir aussi le dossier disponible sur le site du Groupe d'étude des didactiques de l'histoire (GDH): [www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/atelier_D_absinthe.pdf].

mouvement antialcoolique lança une initiative populaire qui recueillit le nombre record de 167 814 signatures. Soutenue par la majorité des parlementaires et des partis, elle fut adoptée le 5 juillet 1908 par 241 048 voix contre 138 669 (article 32^{ter} de la Constitution fédérale).»

Cet extrait de l'article consacré en 2002 à l'absinthe dans le *Dictionnaire historique de la Suisse*³ nous donne l'essentiel de la trame événementielle provoquée par le crime du 28 août 1905 telle qu'elle s'exprime aujourd'hui.

En 1908, presque trois ans après les faits, quelques semaines avant le vote populaire, le récit des événements était résumé de la manière suivante au Conseil national :

«Voilà un jeune paysan, ni plus ni moins ivrogne que des milliers et des milliers de nos concitoyens qui, en ce jour de malheur, rentre chez lui ivre d'absinthe. Sa femme est à la cuisine, elle prépare le repas du soir; ses enfants jouent auprès d'elle. Sans aucun motif, rendu fou par le poison qu'il a avalé, le père va dans la chambre voisine, prend son fusil et froidement, automatiquement, il tue femme et enfants. Le tribunal le condamne et, dans la nuit qui suit le jugement, ne se sentant pas la force de vivre avec le cauchemar atroce de l'attentat odieux qu'il a commis contre des êtres innocents et qu'après tout il aimait, le malheureux se suicide. En sorte que d'un seul coup une famille entière est supprimée.»⁴

Reste un troisième récit qui pourrait nous ouvrir d'autres pistes de réflexion encore. Nous sommes en 1959 et les femmes vaudoises viennent, enfin!, d'obtenir les droits politiques. Celles de Commugny et d'une

autre commune vaudoise ont ainsi été les premières à élire, le 19 avril, un conseiller municipal. Il est alors rappelé que «les femmes de Commugny sont des femmes de tête et de cœur. En 1905, émues par un drame affreux dû à l'alcoolisme, elles lancèrent une pétition visant à l'interdiction de l'absinthe sur le territoire vaudois, interdiction qui s'étendit au territoire de la Confédération.»

«Voici les circonstances de l'affaire. Le 28 avril 1905, un Français habitant une petite ferme du village, au cours d'une crise d'alcoolisme aiguë, tue sa femme et ses deux fillettes. Bouleversées par ce drame, les femmes de Commugny, appuyées par leur municipalité, prirent l'initiative de lancer une pétition demandant l'interdiction de la vente au détail de l'absinthe dans le canton de Vaud; la pétition était alors, et le demeura jusqu'en 1959, le seul moyen pour les femmes de s'adresser aux autorités.»⁵

Ces trois brefs récits se distinguent d'abord par leur distance temporelle des faits. Mais aussi par les contextes de leur formulation. Dans cet échantillon, l'absinthe est ainsi centrale en 1908, mais c'est l'alcoolisme qui est désigné comme cause générale en 1959 et en 2002. Si le rôle des femmes de Commugny n'est souligné qu'en 1959, c'est dans un article qui est justement consacré à leur accession aux droits politiques. Quant au meurtrier lui-même, c'est un jeune paysan en 1908; il devient un Français, un étranger!, habitant une petite ferme du village en 1959; et il est décrit comme un jeune ouvrier vigneron en 2002. Il apparaît donc, même à travers des récits aussi brefs, que des éléments aussi importants que la désignation de l'auteur du crime, l'affirmation des causes réelles

3. Voir [www.dhs.ch].

4. Reproduit dans la *Gazette de Lausanne* du 4 avril 1908.

5. *Journal de Genève*, 5 mai 1959. Disponible sur [www.letempsarchives.ch].

du drame ou encore, par voie de conséquence, la nature de la réaction de la société à cet événement subissent des variations, légères mais parfois significatives, et mériteraient un examen plus attentif.

Quelques éléments sont à souligner d'emblée autour de cette tragique affaire. Tout d'abord, dans le contexte de ce début de XX^e siècle, la question de l'alcoolisme, qu'il soit absinthique ou pas, constitue un problème sanitaire et social de très grande envergure. Elle fait alors l'objet de débats passionnés, notamment au sein d'un mouvement ouvrier qui observe en première ligne les ravages du phénomène dans ses propres rangs et parmi les plus démunis. Nous y reviendrons. Elle rend aussi nécessaires des mesures de taxation et de prévention dont beaucoup, en Suisse, laissent des traces dans la Constitution fédérale. Par ailleurs, ce fait divers tragique, qui serait désigné aujourd'hui comme un cas de violence domestique, de violence de genre subie par une femme et ses enfants, a suscité une action politique efficace émanant à l'origine de femmes bourgeoises pourtant encore privées de droits politiques, comme l'a souligné l'article de presse de 1959 susmentionné. Il s'agit d'ailleurs de l'une des rares initiatives populaires fédérales qui vont être approuvées par la double majorité du peuple et des cantons et qui vont par conséquent modifier durablement la Constitution suisse. Enfin, et nous commencerons par là, nous pouvons observer dans cette affaire un emballement de l'opinion publique qu'il est intéressant d'examiner de manière critique.

Ce qui préoccupe une opinion publique qui s'emballe

Apparemment, l'histoire de l'interdiction de l'absinthe répond à une logique assez claire. Un crime odieux, mais aussi un vrai drame

social, provoquent une réaction émotive très forte qui trouve rapidement un dénouement dans une mesure concrète et immédiate: l'interdiction de l'absinthe, généralement considérée comme responsable directe de la tuerie. Traitée selon les normes de la critique historique, la notion d'opinion publique s'avère toutefois dans bien des cas plus difficile à appréhender qu'elle ne le laisse croire dans un premier temps. Du moins est-ce le point de vue développé par l'historien Pierre Laborie, spécialiste de cette question de l'opinion publique au cours de la Seconde Guerre mondiale en France⁶.

«L'historien ne peut pas travailler selon moi sur l'opinion publique s'il n'accepte pas ce lien absolument indissociable entre les phénomènes d'opinion et les représentations collectives qui sont à la base même de ces phénomènes d'opinion. Tout passe donc par cette idée de représentation, c'est-à-dire de perception du monde, le mode de rapport au réel; étant entendu que l'opinion elle-même ne sera jamais la même [...] selon que l'on travaillera dans un régime démocratique, dans un régime théocratique ou dans un régime d'oppression. Pour résumer, il y a donc deux idées essentielles pour un travail sur l'opinion. La première, c'est que ce que l'on voit de l'opinion, ce qu'elle exprime, la vision explicite, ses manifestations explicites, directement lisibles, sont des trompe-l'œil. C'est la première idée qu'il faut essayer de retenir. Ce que l'on voit nous donne une image de ce qu'est censé penser l'opinion qui est en réalité exactement comme une façade en trompe-l'œil: on le voit, c'est réel, mais il y a quelque chose d'autre qui est derrière et qui peut avoir un sens différent.

6. Transcription d'une intervention de l'historien Pierre Laborie lors d'une journée de formation continue pour enseignants du secondaire, à Genève, le 5 décembre 2008.

Deuxième idée, c'est que contrairement à ce que les politologues et les sociologues font, les phénomènes d'opinion ne sont pas autosuffisants, ils n'ont pas d'autonomie, et c'est là le grand problème qui fait la différence entre les historiens et les autres, c'est que nous pensons, avec preuves à l'appui bien entendu, que chaque phénomène d'opinion qui s'exprime sur un sujet prétendument ciblé, que ce soit la peine de mort ou n'importe quoi d'autre, en fait, quand on l'isole, quand on essaie d'étudier le fait d'opinion uniquement par rapport à son objet explicite, on risque de faire des erreurs de sens parce qu'il entre toujours dans un ensemble dont on ne peut absolument pas le détacher. Il n'y a pas d'autonomie du phénomène d'opinion. Il est toujours relié à un ensemble contextuel qui l'éclaire. »

Les évidences manifestées par l'opinion doivent donc toujours susciter notre méfiance. Pierre Bourdieu, dans un article qui interrogeait l'existence même de l'opinion publique, a écrit qu'il y avait « d'une part des opinions constituées, mobilisées, des groupes de pression mobilisés autour d'un système d'intérêts explicitement formulés; et d'autre part, des dispositions qui, par définition, ne sont pas opinion si l'on entend par là [...] quelque chose qui peut se formuler en discours avec une certaine prétention à la cohérence »⁷. En outre, il ne faut jamais oublier que l'opinion est un processus en constante évolution. Pierre Laborie ajoute encore une

7. Pierre Bourdieu, « L'opinion publique n'existe pas », exposé fait à Noroît (Arras) en janvier 1972, in Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris: Minit, 1984, pp. 222-235. Ce texte a été commenté par Pierre Laborie lors de la journée susmentionnée.

8. Voir l'importante étude, désormais classique, de Louis Chevalier, dont les constats parcourent sans doute les époques avec des spécificités particulières, *Classes laborieuses et classes dangereuses. À Paris pendant la première moitié du XIX^e siècle*, Paris: Perrin/Tempus, 2007 (édition originale 1958).

troisième idée, c'est la difficulté de décrypter les traces qui sont laissées par l'opinion. Comment l'historien peut-il avoir une idée de ce qu'est l'opinion. Ce qu'il voit, ce n'est pas forcément ce que les gens veulent dire. Et il y a des passeurs d'opinion qui disent fortement ce que sont prétendument les opinions en étant eux-mêmes porteurs d'opinions particulières. Il faut donc prendre en considération la hiérarchie des préoccupations dans chaque situation du passé. Cela apporte évidemment encore d'autres niveaux de lecture, d'autres éléments de complexité.

Dans le cas qui nous intéresse, l'émergence apparemment rapide d'une majorité d'électeurs favorables à l'interdiction constitutionnelle de l'absinthe se présente de prime abord comme l'affirmation d'une opinion publique dans un système politique de démocratie semi-directe. Cependant, elle cache une réalité plus complexe. D'abord, parce qu'il faut prendre en compte l'émotion, une donnée qui crée des emballements, mais qui n'est pas forcément durable. Ensuite, parce que cette affaire de l'interdiction constitutionnelle de l'absinthe est constituée d'ingrédients qui portent tous ou presque une part d'ambiguïté. Par exemple, Jean Lanfray, l'auteur du crime, était-il vraiment sous l'effet de l'absinthe? En réalité, il n'en a pas bu ce jour-là, il a bu du vin, pas de l'absinthe; mais cela n'a en fait pas beaucoup d'importance puisque sa réputation d'en avoir fait sa liqueur favorite a prévalu et qu'il devait donc en être imprégné. Autre question, quel était exactement l'objet de la peur qui s'est exprimée dans cette affaire? Était-ce l'absinthisme en tant que tel ou l'alcoolisme en général? Et encore: s'agissait-il de craindre l'alcoolisme comme phénomène de société ou plutôt des classes populaires ressenties subjectivement, et conformément à ce qu'il en était au siècle précédent, comme des classes dangereuses⁸? Quel a été par ailleurs le sens réel de cette

action féminine dans l'espace public? Faut-il y voir l'émergence d'une modernité ou l'expression d'un rôle traditionnel? Une révolte contre les violences subies par les femmes ou une volonté de normaliser des milieux populaires ressentis comme pernicieux et sans morale? Est-il en outre possible d'appréhender une quelconque opinion publique sans préciser dans quel espace géographique elle s'affirme?

Clarifions d'abord ce dernier point. L'absinthe est en effet produite et consommée dans des régions bien précises du pays. Le Val-de-Travers en produit l'essentiel et sa consommation concerne surtout la Suisse romande. Cette réalité économique et sociétale se reflète évidemment sur l'affaire de l'interdiction constitutionnelle de l'absinthe. Au lendemain du crime, près des lieux du drame, les cantons de Vaud et de Genève étaient en effet marqués par une consommation populaire de l'absinthe. Ce sont ces deux cantons qui ont impulsé par des pétitions cantonales spécifiques l'interdiction de l'absinthe en s'attaquant à sa vente au détail. Toutefois, dans les deux cas, la loi rapidement adoptée par les autorités législatives a été contestée, sans succès, par référendum. Mais ces scrutins auraient-ils eu la même issue si la production d'absinthe avait été importante dans ces deux cantons? Rien n'est moins sûr. En outre, le cas genevois est intéressant parce que la mise en application, apparemment tâtillonne, de la nouvelle loi cantonale par la police genevoise paraît avoir renversé en très peu de temps l'opinion des électeurs masculins du bout du lac, puisqu'ils ont voté ensuite contre l'initiative populaire sur l'interdiction constitutionnelle de l'absinthe. Le résultat de ce vote fédéral est d'ailleurs lui-même intéressant: une majorité écrasante de votes favorables à l'échelle nationale, mais 2535 non contre 531 oui seulement dans le Val-de-Travers. En outre, ce sont les cantons

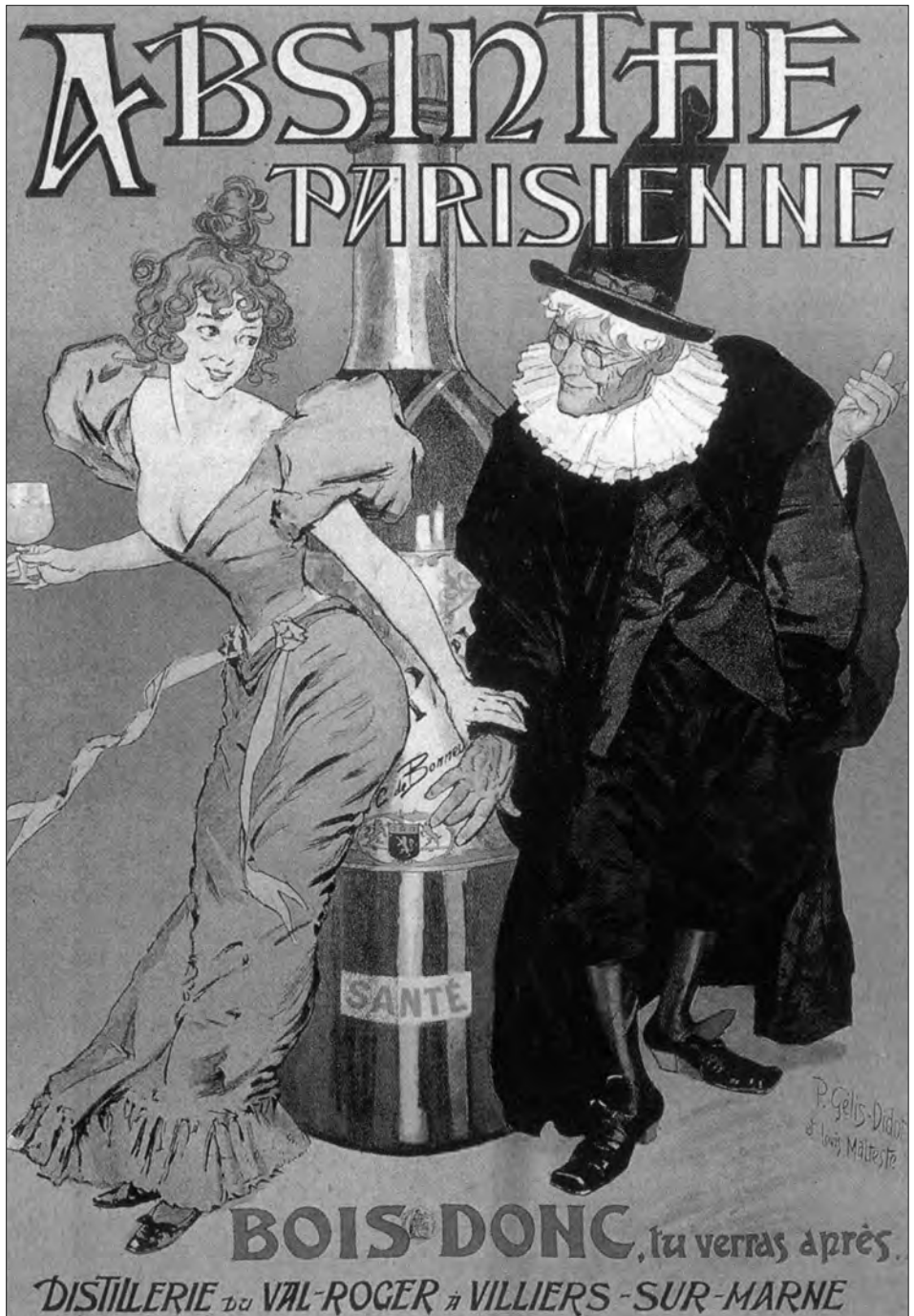
alémaniques, plutôt consommateurs de *schmaps*, eaux de vie locales, en matière d'alcools forts, qui ont fait pencher la balance en faveur de l'interdiction. Le phénomène d'opinion, dans un premier temps, est donc bien à inscrire dans des échelles et des réalités spatiales qui nous aident à lui restituer son vrai sens.

Mais revenons aux autres questions. Et d'abord celle de la peur. Au-delà de l'émoi provoqué par la brutale disparition d'une famille, l'affaire de Commugny a été clairement investie par une opinion déjà constituée, un groupe de pression tel que l'évoquait Pierre Bourdieu. Il a servi de catalyseur pour une campagne bien-pensante qui visait la nécessité de moraliser le peuple. Ce que l'absinthe et ses effets réputés pernicieux ont parfaitement symbolisé. Bien sûr, ce mécanisme de mobilisation des esprits a été rendu possible par la réalité de ce crime et du fléau alcoolique, mais l'explication du succès de l'initiative passe aussi par le poids des représentations dominantes et des préjugés à l'égard des milieux populaires, des classes ressenties comme dangereuses.

Des femmes actrices d'une initiative populaire aboutie

L'autre aspect intéressant de cette affaire réside dans cette mobilisation de femmes bourgeoises de la région de Commugny pour faire interdite l'absinthe. L'action se fait en collaboration avec les hommes. La toute première pétition de Commugny qui vient «suppléer nos autorités de nous protéger contre les dangers effroyables auxquels nous sommes exposés» en interdisant «dans tout le canton de Vaud la vente de l'absinthe» est ainsi signée d'un groupe d'hommes et de femmes de Commugny⁹. Mais cela ne garantit pas pour autant une harmonie des points de vue

9. Dans *Le peuple de Genève* du 9 septembre 1905.



Absinthe Parisienne – Bois donc, tu verras après..., affiche de Pierre-Gélis Didot et Louis Malteste pour une distillerie de Villiers-sur-Marne en 1897, Musée de Pontarlier.

à tous les niveaux de la société. Dans les milieux ouvriers et socialistes, même si, comme nous le verrons, les soutiens à l'idée de l'interdiction de l'absinthe ne manquent pas, on peut aussi trouver des réactions peu favorables à cette levée de boucliers provenant de femmes bourgeoises au ton quelque peu moralisateur et issues de milieux religieux. Ainsi, dans la même édition du journal qui annonçait la pétition, on peut lire que :

« Sans doute les bonnes femmes exagèrent un peu et en conjurant au nom de Dieu le Conseil d'État de ne pas les laisser massacrer par leurs ivrognes de maris, elles forcent un peu la note ; tout le monde n'est pas alcoolique à Commugny. »

Cette « note » dite un peu forcée exprime les réserves, et peut-être les préjugés de l'auteur, à l'égard de ces femmes qui osent prendre une initiative politique, mais aussi à l'égard de ces bourgeoises « mômières », dont l'engagement se réfère à la religion.

En Suisse, indépendamment de leurs droits politiques longtemps niés, il apparaît en tout cas que les femmes, à travers les thèmes de société qu'elles y ont portés, ont su utiliser à bon escient les possibilités ouvertes par le principe de l'initiative populaire fédérale. En fait, sur la petite douzaine d'initiatives populaires fédérales qui ont abouti jusqu'en l'an 2000, sur un total de 238, soit environ 5%¹⁰, il est intéressant de constater le nombre significatif d'entre elles qui concernent des questions de vie quotidienne. Notons par exemple, après les deux

premières affaires de l'abattage rituel et de l'absinthe, l'interdiction des maisons de jeux en 1920 et aussi, après qu'elles ont enfin obtenu les droits politiques (1971), l'initiative « tendant à empêcher des abus dans la formation des prix » du Konsumentinnenforum [Forum des consommatrices] der deutschen Schweiz und des Kantons Tessin (1982). Signalons aussi le succès de quelques initiatives portant sur des questions d'environnement qui met à sa façon en évidence le fait que celles qui ont abouti ont souvent la particularité d'avoir été portées par des milieux peu représentés dans les organes législatifs, ce qui était le cas des milieux écologistes avant l'apparition stable d'un parti vert au niveau national.

Revenons toutefois à la situation de 1905. Elle donne en effet lieu à une réaction politique sous la forme d'une double pétition pour interdire la vente au détail de l'absinthe dans le canton de Vaud. Parmi les hommes, 34 423 signent leur propre texte, alors que 48 053 femmes signent le leur. C'est énorme. Et qu'écrivent-elles ?

« Comme vous le savez, c'est l'absinthe qui arme le bras de celui qui devrait protéger sa femme et ses enfants, mais qui les tue. Au nom de Dieu, et par pitié, ne renvoyez pas, ne tardez pas, n'attendez pas qu'un nouveau crime atroce vienne faire quelque victime nouvelle. Plusieurs d'entre nous sont actuellement menacées et en danger de mort. Puissent nos magistrats entendre le cri d'alarme que nous poussons et surtout « ne pas renvoyer » ; nos vies en dépendent. »¹¹

Le ton est à la peur. Exagérée ? Sans doute. Mais la problématique de l'alcoolisme, comme nous l'avons vu, se posait depuis un certain temps déjà dans la société helvétique

10. Source : le *Dictionnaire historique de la Suisse*, qui se réfère lui-même à des données de la Chancellerie fédérale. Cinq autres initiatives ont encore abouti depuis lors, dont deux concernent « l'internement à vie des délinquants sexuels » et « l'imprescriptibilité des actes de pornographie infantine », alors que la dernière porte sur l'interdiction de construire des minarets. Voir [www.bk.admin.ch/themen/pore/vi/index.html?lang=fr].

11. *Le Signal de Genève*, 16 septembre 1905.

et suscitait des positionnements très différents qui préexistaient au crime de Commugny¹². Celles et ceux qui vont s'emparer de cette lutte pour l'interdiction de l'absinthe sont donc des philanthropes bourgeois et des mouvements antialcooliques. Les femmes y sont toutefois très présentes et très actives, à l'image de ces associations genevoises qui participent à la campagne: Ligue des femmes suisses contre l'alcoolisme, Union des femmes de Genève, Section genevoise de la Société d'utilité publique des femmes suisses, Comité des dames de l'Association pour la protection de l'enfance. Leur discours est d'abord moral, si ce n'est religieux, mais il reste peu sensible à la question sociale. Certes, il s'agit bien pour cette philanthropie bourgeoise de faire le bien et de secourir les plus démunis, mais cette action s'inscrit en même temps dans une finalité de conservation sociale, de préservation de l'ordre établi, de renforcement de la société telle qu'elle est. Ce qui n'a pas manqué, évidemment de créer des tensions avec le mouvement social, cet autre acteur bien différent de la défense des plus défavorisés.

Une ambivalence au sein du mouvement ouvrier

Les réactions au crime de Commugny et le projet d'interdiction de l'absinthe ont été à l'origine de tensions et de postures contradictoires au sein du mouvement ouvrier dont la presse socialiste et syndicaliste s'est largement fait l'écho. Nous n'en présentons ici brièvement que quelques aspects¹³.

La question de l'alcoolisme et de ses conséquences a toujours provoqué des sentiments

ambivalents et contradictoires dans les milieux populaires. D'une part, à cette époque, l'alcool pose un vrai problème dans des rangs ouvriers qu'il s'agit d'organiser collectivement pour lutter contre l'ordre dominant. D'autre part, le discours antialcoolique qui est tenu majoritairement par des milieux chrétiens se présente comme moralisateur et évite de relier trop clairement la question sociale à celle de l'alcool. Il existe toutefois un courant abstinent minoritaire au sein du mouvement ouvrier, ce qui n'a pas manqué de stimuler un débat contradictoire assez vif dans la presse ouvrière de ce tournant des XIX^e et XX^e siècles.

L'auteur d'un article du quotidien socialiste *Le peuple de Genève* résume fort bien la problématique qui est alors posée en affirmant qu'il n'est certes pas pour l'absinthe, mais qu'il est surtout clairement contre la misère, ce dont se fichent éperdument, d'après lui, ces bourgeois qui luttent contre l'absinthe. «Tant que nous ne les aurons pas vus du côté des socialistes dans d'autres réformes, encore plus nécessaires, nous ne croirons pas à l'absolu désintéressement de ceux qui poussent des cris d'orfraie à chaque drame de l'alcoolisme», ajoute-t-il encore¹⁴.

En décembre 1905, la conférence à Genève d'une personnalité d'envergure du mouvement socialiste international, Émile Vandervelde¹⁵, exerce une certaine influence sur le débat qui va se développer¹⁶.

13. Voir Charles Heimberg, «Comment renouveler l'histoire du mouvement ouvrier. L'exemple de l'interdiction de l'absinthe», *Traverse. Revue d'histoire*, Zurich: Chronos, N° 2, 2000, pp. 95-106. Et *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois (1885-1914)*, Genève: Slatkine, 1996.

14. «À propos de la lutte contre l'absinthe», *Le peuple de Genève*, 8 novembre 1905. Le texte est probablement écrit par le député socialiste cantonal Marius Mandallaz.

15. Émile Vandervelde (1866-1938) a été l'un des principaux fondateurs et dirigeants du socialisme belge, puis de l'Internationale ouvrière socialiste.

16. Il est rendu compte de cette conférence par un long article de Jean-Baptiste Pons publié dans *Le peuple de Genève* du 29 décembre 1905.

Après avoir souligné que beaucoup de socialistes considèrent que la question de l'alcoolisme est une affaire privée, tout comme la religion, et qu'en outre, un usage modéré de boissons alcooliques n'a pas de graves conséquences, l'orateur s'en prend aussi bien aux abstinents que la question sociale n'intéresse guère qu'aux socialistes pour qui ne compte que la lutte contre le capitalisme. Et il appelle ses camarades à donner l'exemple. La séance se termine même par la présentation d'un Groupe des socialistes abstinents.

En 1908, au moment du vote fédéral, et malgré de fortes résistances, la tendance majoritaire approuve la prohibition au sein du mouvement ouvrier. Le socialiste neuchâtelois Charles Naine considère par exemple que l'interdiction de l'absinthe constitue un acte de solidarité admirable. Il écrit même que «c'est bien simple; toutes ces libertés qu'on refuse aux ouvriers viendraient limiter la puissance des capitalistes et diminuer leurs capacités d'exploitation et d'enrichissement tandis que la liberté de s'absinther», que les capitalistes défendent, les enrichit, et en abrutissant l'ouvrier, lui fait oublier son émancipation»¹⁷. En même temps, à Genève, Émile Nicolet regrette le refus cantonal de l'initiative et souligne à propos de certains ouvriers que «s'ils mettaient dans la propagande socialiste, dans le travail d'organisation de la classe ouvrière, la même ardeur qu'ils ont apporté à voter pour l'absinthe, nous aurions bientôt fait de mettre à la maison tous les patrons de la place»¹⁸.

Il n'en est pas moins vrai que l'interdiction constitutionnelle de l'absinthe ne répond que très partiellement au problème posé par l'alcoolisme. Le débat se poursuit donc dans la presse ouvrière, avec toujours en toile

de fond cette question de l'horizon d'attente et de l'avenir que préparent les actes et les engagements du présent. Ainsi, et sans doute par nécessité, les avertissements solennels continuent de s'exprimer au sein du mouvement social:

«Si nous n'y mettons pas un frein, dans vingt ans, il sera impossible de secouer la masse, de la lancer à l'assaut du capital. Dans cinquante ans, la classe ouvrière sera complètement empoisonnée, avilie, avachie. Seuls quelques membres vigoureux et sains émergeront au-dessus de cette mer des non-valeurs. Eh bien! Il est grand temps de réagir!»¹⁹

Ce constat est certes indéniable, mais il ne résout pas l'ambivalence du mouvement social. Celle-ci découle de la manière complexe dont le problème de l'alcoolisme se pose aussi bien sur le plan social que sur le plan des représentations. Du point de vue politique et social, il y a en effet pour les organisations ouvrières une pluralité de fléaux auxquels réagir et de bonnes causes à défendre en s'efforçant de ne pas subir la moralisation des bourgeois; quant au domaine des représentations, qui interroge la manière dont ces milieux parviennent ou non à affirmer des valeurs et des références qui leur soient propres, en dehors de l'idéologie dominante, il en révèle toutes les limites. Abstinents ou pourfendeurs de la morale bourgeoise, les protagonistes de ces débats restent largement sous l'influence des logiques dominantes qui prévalent dans la société et en reproduisent les contradictions.

17. *Le peuple suisse*, 1^{er} juillet 1908.

18. *Ibid.*, 8 juillet 1908.

19. Tiré de «L'alcoolisme», signé par «Jean Sociale», *La voix du peuple*, 27 mai 1911.

L'attrait persistant d'un alcool prohibé

Cette prohibition de la «fée verte» n'a rien réglé de la question de l'alcoolisme, mais la Constitution suisse a interdit explicitement l'absinthe jusqu'à sa révision complète de 1998. La liqueur n'est légalisée qu'en 2004, à condition de ne pas dépasser un certain taux de thuyone, c'est-à-dire de cette substance toxique qui, associée à l'alcool, est à l'origine des effets qui font la mauvaise réputation de la boisson.

Pendant toutes ces années, l'absinthe n'a toutefois jamais cessé d'être produite. Une culture de la transgression et de la complaisance s'est ainsi développée, non sans parfois un peu d'hypocrisie. Elle a donné lieu, notamment, à toute une iconographie érotisée représentant ladite «fée verte» dans des postures aguicheuses et, parfois, un certain état d'ébriété. Ainsi, l'attrait du fruit défendu, le plaisir des sens et de l'ivresse, sont-ils devenus de vraies marques de fabrique, au-delà de l'interdiction, et peut-être même en partie à la faveur de l'interdiction...

«Force est aujourd'hui de constater que la problématique de la thuyone fut un élément prioritaire de la lutte des milieux abstinents contre l'absinthe, qui – volontairement ou pas – ont apeuré la population en stigmatisant l'absinthe et sa «molécule folle». Ils ont aussi donné naissance à tous les fantasmes qui, malgré l'interdiction, ont assuré la survie clandestine de la «Fée verte.»

Ce texte, consultable sur l'internet²⁰, est assez typique de cet esprit frondeur. Il est prolongé, certes après coup, par un véritable hommage aux distillateurs clandestins du Val-de-Travers:

20. [www.vallon.tv/thuyone-absinthe.html], consulté en mai 2010.

«L'histoire aurait pu en rester là, si...

» ... si un petit district d'irréductibles distillateurs n'avait osé braver les lois.

» Au Val-de-Travers, jamais la production d'absinthe ne cessera. Les chiffres varient mais entre 60 000 et 100 000 litres de Fée verte clandestine sortent chaque année des alambics de 60 à 80 distillateurs. Dans tout le pays et à l'étranger, la réputation de la Fée vallonnière demeure. On raconte que durant la prohibition, des conseillers fédéraux venaient déguster la bleue de la Malotte aux Bayards.»

L'héroïsme ainsi célébré consiste donc à braver l'interdiction. Il est présenté comme une forme de résistance culturelle. C'est en réalité une autocélébration issue d'un site qui présente le point de vue de ces producteurs. Mais il est vrai aussi que l'absinthe, qui est désormais consommée sous une forme allégée, avec peu de thuyone, est aujourd'hui revalorisée. Objet d'un véritable intérêt patrimonial, elle fait assurément partie des caractères identitaires de quelques vallées jurassiennes. Mais l'histoire de sa prohibition en Suisse n'en est pas moins une histoire singulière et surprenante à bien des égards.

Une affaire à examiner au second degré

L'interdiction constitutionnelle de l'absinthe en Suisse au début du XX^e siècle intéresse forcément les trois configurations historiographiques introduites par Prost et Winter et ne saurait se comprendre à partir de l'une d'entre elles seulement. Elle a mis en jeu un mécanisme politique qui est typique de la démocratie semi-directe helvétique, l'initiative constitutionnelle fédérale, dont les acteurs finalement décisifs sont les électeurs suisses et masculins qui participent effectivement au scrutin, soit une minorité de la

population. À cette époque, l'alcoolisme correspond à un fléau social considérable, qui a forcément aussi un certain coût économique, notamment pour les employeurs, mais dont la maîtrise entre en même temps en contradiction avec les intérêts des producteurs et des distributeurs. Pour sa part, l'absinthisme, qui ne représente qu'une partie du phénomène alcoolique, touche des milieux économiques plus limités et plus locaux. Au niveau de leur vie quotidienne, les acteurs du mouvement social n'échappent pas à cette question. Ils doivent se situer par rapport à elle parce qu'elle touche leurs propres rangs. Mais ils le font avec beaucoup d'ambivalence. Enfin, sur le plan de la variabilité des représentations, la figure de l'absinthe, et partant de l'absinthique, revêt un caractère encore plus contrasté entre l'expression d'une peur collective envers une prétendue dangerosité potentielle de tous les consommateurs, ou réputés consommateurs, et une certaine complaisance, voire une revalorisation, envers une transgression socialement acceptée.

Cette affaire donne aussi à voir des aspects contrastés qui concernent l'histoire de genre. Des femmes se révèlent actives sur la scène politique alors qu'elles devraient en être exclues. Elles réagissent à une forme de violence domestique sans être particulièrement reconnues comme leur victime potentielle. Et une certaine ambivalence se profile entre ces pétitionnaires, qui défendent leur place traditionnelle dans la société, et leurs adversaires

qui se servent dans la longue durée de l'image aguicheuse de la «fée verte», une femme-objet utilisée pour défendre la consommation et les plaisirs de l'absinthe. C'est aussi sous l'angle des rôles et des représentations des femmes que cette affaire de l'absinthe révèle toute sa complexité.

En termes de phénomènes d'opinion, plutôt qu'un mouvement spontané, directement suscité par un crime horrible, cette affaire révèle surtout l'efficacité et la réussite ponctuelles de milieux philanthropiques bourgeois bien organisés qui ont su se profiler dans ces circonstances exceptionnelles pour faire valoir un projet de moralisation du peuple qu'ils poursuivaient sur la longue durée. Ils ont probablement su utiliser une peur latente de la violence du peuple ressentie comme une menace et par laquelle ce que nous désignerions aujourd'hui comme une violence de genre relevait bien davantage de la dangerosité des subalternes que de la domination masculine dans ses formes les plus extrêmes. En outre, dans cette campagne, la question de l'absinthe a été posée à l'échelle de celle de l'alcool, alors qu'elle ne représentait qu'une partie très limitée de cette problématique; et le succès de cette prohibition n'a été rendu possible que par le caractère marginal, minoritaire et très localisé des intérêts économiques qu'elle menaçait. Il est donc utile d'examiner cette campagne contre l'absinthe au second degré, particulièrement en classe d'histoire. ♦

Le cartable de Clio

Actualité de l'histoire

Pourquoi il faut enseigner l'histoire de l'Afrique subsaharienne

Catherine Coquery-Vidrovitch (Université Paris-Diderot Paris-7)

On ne peut comprendre la situation actuelle du continent africain, cinquante ans après les indépendances francophones (ex-Afrique occidentale française, Afrique équatoriale française et Congo belge, Rwanda, Burundi, auxquels il faut ajouter le Nigeria), sans l'analyser à la lumière des héritages complexes et lourds qui le caractérisent. Celui-ci n'est «né» ni avec les indépendances, ni avec la colonisation près d'un siècle auparavant, ni même avec la «découverte» par les Portugais à la fin du XV^e siècle: les Européens ont découvert et construit «leur» Afrique, mais celle-ci avait déjà derrière elle une histoire qu'ils ont durablement ignorée, alors qu'ils étaient, sans le savoir, les derniers arrivés dans une longue histoire de mondialisation. Car les Africains n'ont jamais vécu dans l'isolement: l'humanité est née en Afrique orientale d'où les premiers hominidés sont partis à plusieurs reprises pour se répandre à travers le monde, la dernière vague remontant à quelque 200 000 ans en arrière avec *Homo sapiens sapiens*. Bref, dès les débuts de la Pré-histoire, on trouve la dispersion africaine.

Pourquoi l'Afrique fut-elle ainsi marginalisée, et même rejetée? Parce que cette construction négative du continent a été conçue au moment où se développait du côté

européen la traite atlantique des esclaves noirs. Certes, celle-ci s'ajouta à des traites antérieures plus anciennes, aussi bien vers le monde méditerranéen que vers l'océan Indien, animées par les Arabo-musulmans depuis le IX^e siècle de notre ère. Mais l'originalité de la traite atlantique fut de déterminer une fois pour toutes la couleur des esclaves: à partir du XVII^e siècle, et surtout au XVIII^e, un esclave atlantique ne pouvait être que noir, et tout Noir était quasi destiné par nature à devenir esclave; au XVIII^e siècle, le mot *nègre* devint synonyme d'esclave. S'y ajouta le legs du XIX^e siècle précolonial; la découverte par les Européens de l'intérieur du continent démarra en 1795 avec l'arrivée de l'Écossais Mungo Park sur la rive du fleuve Niger. L'appréhension de la géographie et des sociétés africaines internes s'accompagna de la systématisation de l'inégalité supposée des races, en «scientifisant» la distinction entre race supérieure – blanche bien entendu – et races inférieures, dont la plus dénigrée fut la noire. Le tout découlait de l'opprobre né dans les siècles précédents de la traite dite «négrière»: le mot en lui-même dit la couleur. À la fin du XIX^e siècle, la traite atlantique a quasi disparu, faisant place à la conviction occidentale – États-Unis inclus – de

l'inégalité raciale. Bref, l'essor du racisme va dès lors caractériser la première moitié du XX^e siècle.

Ce mépris envers les Noirs a une longue histoire¹ et va être repris par la colonisation. Celle-ci a établi une différence légale entre le citoyen (quelques centaines d'« assimilés ») et la masse des « indigènes » (*natives* en anglais), « sujets » assujettis à un système juridique spécial, celui des codes dits de l'indigénat, régime inégalitaire qui ne fut aboli en Afrique subsaharienne française qu'en 1946. L'héritage occidental est donc lourd. Les recherches ont été biaisées par des siècles de préjugés véhiculés par marchands, missionnaires, explorateurs, voyageurs et trafiquants d'esclaves. Leur idée de l'Afrique a influencé une majorité d'historiens, d'ethnologues, d'anthropologues et d'économistes de l'époque coloniale et au-delà. Le savant congolais Valentin Mudimbe en a inventorié et déconstruit la fabrication².

Ce que le monde doit à l'Afrique

C'est bien pourquoi il faut réparer cet énorme déni. Certes, dès lors que l'histoire proprement dite débute, vers 4000 av. J.-C., les Africains se sont repliés pour des siècles sur leur continent, sauf à en être extraits par la force, l'Afrique subsaharienne se refermant sur elle-même. Mais, après tout, pourquoi parler de renfermement ? L'Afrique, à sa façon, s'est non seulement trouvée à plusieurs reprises au centre de mondes connus, mais elle s'est révélée comme un ensemble susceptible

de mettre en contact entre eux ces mondes qui venaient à elle. Que l'Afrique fut, comme les autres, en différents temps de l'histoire, au centre de systèmes internationaux, devient visible par une astuce cartographique simple : la cartographie occidentale met l'Europe au centre du planisphère. La cartographie africaine peut en faire autant : ainsi le continent se trouve-t-il à son tour au carrefour de trois mondes, dont le premier fut évoqué depuis l'Antiquité et le deuxième décrit depuis le X^e siècle par les voyageurs et géographes arabes :

- le monde méditerranéo-afro-asiatique, le plus ancien, qui fut durablement approvisionné en or en provenance du Soudan occidental via les caravanes transsahariennes. Hérodote en parlait déjà au V^e siècle av. J.-C., évoquant les Phéniciens qui se seraient avancés pour pratiquer cette « troque muette » au-delà des « colonnes d'Hercule ». La grandeur de Leptis Magna ne peut pas non plus s'expliquer autrement : grande métropole punique, puis romaine (non loin de Tripoli qui joua plus tard le même rôle) et patrie de l'empereur Septime Sévère, elle fut le débouché privilégié des pistes centrales du Sahara traversant le pays des Garamantes, le Fezzan et le Tassili N'ajjer. On ne peut s'empêcher de penser que son opulence exceptionnelle put être redevable autant à l'or arrivé du sud qu'au commerce méditerranéen de l'huile d'olive et du blé sur lequel insistent les historiens de l'Antiquité ;
- le monde de l'océan Indien, qui s'épanouit surtout entre le V^e et le XV^e siècle, et fut de la même façon nourri de l'or en provenance du Zimbabwe via le port majeur de Sofala, qui était sur l'océan Indien le principal débouché de ces richesses. Un archéologue s'est même exclamé que les côtes orientales d'Afrique étaient « pavées de porcelaine de Chine ». Par ailleurs, bien que les fouilles archéologiques n'aient encore fourni rien de probant en ce sens, pourquoi exclure que

1. Voir Catherine Coquery-Vidrovitch, « Le postulat de la supériorité blanche et de l'infériorité noire », in Marc Ferro (éd.), *Le livre noir du colonialisme. XVI^e-XXI^e siècle*, Paris : Robert Laffont, pp. 646-685.

2. Valentin Mudimbe, *The Invention of Africa*, Bloomington : University Press of Indiana, 1988 ; *The Idea of Africa*, *ibid.*, 1994. Ouvrages dont la traduction française n'est toujours pas parue, à la différence du travail analogue d'Edward Said (*Orientalism*, 1978. Traduit *L'Orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*) dès 1982.

l'orpaillage pût être, dans la région, antérieur au XI^e siècle, et que le métal précieux ait pu remonter vers le nord jusque vers les sources du Nil, les Égyptiens anciens étant si grands consommateurs d'or qu'ils n'avaient pas chez eux? Les historiens situent généralement plus près de la haute Égypte le «pays de Pount», dont les Égyptiens vantaient la production: or, l'extension de la circulation de l'or à partir d'autres sites majeurs de production africaine continentale n'est pas à exclure a priori;

- enfin le monde atlantique, le dernier arrivé, seulement dans la seconde moitié du XV^e siècle. Les Européens n'ont pas «découvert» l'Afrique, ils n'ont découvert que «leur» Afrique. Et comme ils ont dans le même temps découvert l'or des Caraïbes et l'argent du Mexique, ce sont des hommes dont ils vont faire trafic en Afrique. Qui plus est: c'est l'or africain récupéré jusqu'alors qui va financer les constructions navales portugaises et les premières plantations.

Il importe d'enseigner désormais que les rencontres africaines avec le reste du monde ont chaque fois joué dans les deux sens: les visiteurs – Chinois (jusqu'au XV^e siècle inclus, quand l'empereur de Chine interdit les expéditions hors de son Empire), Indiens, Arabes, Portugais, puis autres Européens, Américains et Brésiliens sont tour à tour intervenus. Ils en ont tiré grand profit et l'avenir de leurs pays respectifs en a été chaque fois modifié. Mais il en va de même pour l'Afrique: ces chocs successifs ont constamment suscité – comme dans les autres cultures – des métissages culturels et politiques de toutes sortes. Certes, les marchés décideurs étaient le plus souvent situés hors Afrique. Mais cela ne signifie pas que les Africains ont subi passivement l'intervention extérieure. Au contraire, chaque fois, il s'est trouvé des courants et des acteurs novateurs issus de ces

nouveaux contacts: sultans de l'or, chefs trafiquants d'esclaves, producteurs et entrepreneurs de commerce ont joué un rôle actif parfois déterminant, en Afrique comme au dehors. Les configurations internes du continent, politiques, économiques, agronomiques, culturelles, répondent comme ailleurs aux faits mondiaux, dont les Africains ont beaucoup souffert, mais auxquels ils ont aussi beaucoup apporté: de l'or, de la force de travail, des matières premières, aujourd'hui de l'uranium, du pétrole et, de nouveau, de la main-d'œuvre.

Il est donc anormal de ne faire de l'Afrique qu'un épiphénomène de ce qui se serait passé autre part sous le prétexte d'un fait par ailleurs réel, celui que l'évolution technologique y démarra plus tardivement qu'ailleurs. Cela n'a nullement empêché que toute une histoire interne se déroulât en Afrique même. C'est l'histoire européocentrée, focalisée sur sa propre histoire, celle de la genèse du capitalisme, qui a fait de l'Afrique une «périphérie». Or, lorsque l'on se trouve en Afrique, un continent qui dépasse désormais le milliard d'habitants dont plus des trois quarts sont nés après les indépendances, on comprend que ce sont aussi bien les autres qui, pour les Africains, sont situés à la périphérie de leur univers, étant entendu que le monde entier, Afrique incluse, est aujourd'hui globalement interdépendant.

On oublie ainsi que, jusqu'au XIX^e siècle, l'Afrique, immense continent grand comme trois fois les États-Unis, n'était pas «colonisée». Elle était globalement composée d'un très grand nombre de formations politiques indépendantes les unes des autres, de toutes les tailles et de toutes les formes, depuis la chefferie villageoise jusqu'à l'empire de conquête. Comme sur tous les continents du monde, ces États se faisaient la guerre. Cela fut malheureusement intensifié par les traites d'esclaves, puisque ceux-ci étaient surtout des

prises de guerre. Esclavagisme et brigandage s'intensifièrent avec la période majeure des traites, du XVII^e au XIX^e siècle, celle où coexista le trafic dans les trois directions : vers le marché maghrébin et méditerranéen, vers le sultanat de Zanzibar et vers l'Atlantique. De vastes empires intérieurs de conquête en résultèrent, aussi bien sous forme de théocraties religieuses dans l'ouest (El Hadj Omar, Ousman dan Fodio) que sous formes de chefs de guerre dans le centre et l'est (Rabah, Mirambo de Tanzanie, Msiri du Katanga, Tippu Tip sur le haut Congo qui s'allia un moment avec Stanley, émissaire du roi des Belges). Le résultat fut, au XIX^e siècle, un formidable accroissement d'un « mode de production esclavagiste » interne³. *Mutatis mutandis*, il est comparable à celui qui, dans le sud des États-Unis, approvisionna en coton la révolution industrielle textile britannique : huile de coprah, huile de palme, clous de girofle, plus tard caoutchouc reposaient largement sur le travail des esclaves, qui grossissaient aussi les armées de conquête intérieures. Ces nouvelles configurations politiques du XIX^e siècle eurent des effets internes considérables, notamment en accentuant les dissymétries de densités de populations entre zones de dominants (razziés), zones de raziés, ou zones de refuge (comme les petits États interlacustres dont la relative inaccessibilité explique l'exceptionnelle densité démographique). Elles ont aussi laissé des souvenirs et des rancunes tenaces entre peuples voisins mais ennemis. Il est ainsi absurde d'entendre encore aujourd'hui des remarques du genre « les Africains ont vendu leurs frères ». Tout le monde en Afrique intertropicale étant noir ou à peu près, les Africains entre eux n'étaient pas plus « frères » que ne l'étaient Français et Allemands

qui s'entretinrent allègrement trois guerres durant il n'y a pas si longtemps.

La colonisation

C'est sur ce terrain chahuté qu'intervint la colonisation européenne, qui était donc loin de mettre la main sur des « peuples immobiles » au cycle du temps toujours recommencé⁴, mais au contraire sur des régions et des peuples diversifiés, en pleine mutation politique et culturelle et ce depuis un certain nombre de siècles. Dans ce contexte, les premières conquêtes coloniales purent apparaître à certains peuples comme un moindre mal par rapport à la soumission antérieure. Ils eurent vite fait de s'apercevoir qu'ils s'étaient trompés ; mais ce réflexe rend compte, en même temps que la dissymétrie des moyens technologiques en présence et les crises écologiques intervenues au même moment, de la facilité relative de la mainmise européenne qui s'est, dans un premier temps, davantage heurtée à des empires récents de conquête qu'aux masses populaires.

Cela dit, à partir du moment où les frontières coloniales ont été adoptées, l'histoire des États à venir était amorcée. Elle débuta par l'imposition de frontières-lignes institutionnalisées par la Conférence internationale de Berlin (1884-1885) dont le concept même était ignoré auparavant des peuples ou des fragments de peuples ainsi encerclés et partagés. De ces territoires, les États modernes sont issus : car ces lignes de partage furent reconnues, voire renforcées par les États devenus indépendants dans la charte fondatrice de l'Organisation de l'unité africaine (OUA) en 1963. Bon gré mal gré, ces États ont depuis un siècle au moins entamé une vie autonome.

3. Claude Meillassoux, *Anthropologie de l'esclavage. Le ventre de fer et d'argent*, Paris : PUF, 1975.

4. Comme l'a affirmé le président Sarkozy dans son discours à Dakar du 26 juillet 2007.

Le propos colonial était surtout économique: créer des colonies rentables, c'est-à-dire qui rapportent aux métropoles; c'était l'objectif de la « mise en valeur » prônée dès le début du siècle, même si celle-ci eut tendance à tarder en particulier en Afrique tropicale non minière⁵. Les moyens de pression exercés sur les populations furent énormes, fondés sur le travail d'abord forcé, l'impôt par tête, dit de capitation, destiné à obliger les « indigènes » à travailler pour s'en acquitter, les cultures obligatoires (oléagineux, coton, caféiers, cacaoyers...), voire le régime foncier supposant la négation des terres collectives réputées par tous les colonisateurs « vacantes et sans maître », ce qui exigea soit l'enregistrement à titre individuel des terres de plantations « indigènes » (Afrique occidentale et Ouganda), soit au contraire une expropriation combinée à la création des « réserves indigènes » (Afrique orientale et australe).

Les populations furent transformées en profondeur. Entre les deux guerres, les cultures d'exportation devinrent rentables (cacaoyers et caféiers), et les nouveaux besoins créés par la monétarisation et l'importation des biens manufacturés firent émerger un marché du travail qui se diversifia rapidement: travailleurs agricoles, mineurs et cheminots, plus une quantité de main-d'œuvre non qualifiée de porteurs, manœuvres et, de plus en plus, d'auxiliaires tertiaires de la colonisation (commis, agents de commerce, petits employés de toute sorte). On a calculé que la présence d'un colon engendrait quasi-automatiquement le travail salarié de six à dix Africains. Ceux-ci étaient de jeunes hommes souvent célibataires: d'où un marché induit

5. Voir le titre significatif, *De la colonisation chez les peuples modernes*, de l'ouvrage clé de Paul Leroy-Beaulieu, 1874, réédité et complété en 1881, et du manuel de base des expansionnistes coloniaux, *La mise en valeur des colonies françaises*, de l'ancien ministre des Colonies Albert Sarraut, 1923.

mettant en mouvement une foule de femmes qui assumèrent des tâches multiples, non comptabilisées, dites « informelles » (approvisionnement, cantines, petits commerces, soins domestiques, lavage, cuisine, prostitution...). Quant à l'école, même si elle fut parcimonieusement développée, elle donna naissance à une « élite » acculturée dont certains membres constituèrent assez vite un embryon de bourgeoisie locale. Les transformations furent plus radicales en Afrique australe où des mines prodigieusement riches (diamant et or d'Afrique du Sud, or de Rhodésie du Sud, mines riches et variées en Namibie et au Congo belge, cuivre de Rhodésie du Nord, diamant d'Angola...) transformèrent les jeunes adultes mâles en travailleurs migrants sous contrat. La colonisation constitua un extraordinaire laboratoire d'économie dirigée, où le système tout entier était orienté vers l'« exploitation ».

Les gens, qu'ils l'aient voulu ou non, prirent l'habitude de vivre ensemble dans le même État. Ainsi se forgea progressivement une unité qui d'administrative devint politique, allant de pair avec une culture commune mâtinée d'éléments métropolitains. La vie politique a débuté dès le début du XX^e siècle malgré et même grâce à l'autoritarisme métropolitain: le processus de décolonisation commença dans la résistance à l'oppression, c'est-à-dire en même temps que la colonisation. Après la Seconde Guerre mondiale, le paradoxe des démocraties occidentales qui imposaient à des peuples soumis un régime si contraire à leur philosophie politique interne finit par éclater au grand jour. Charte de l'Atlantique (1941) et charte des Nations Unies (1945) aidant, qui proclamaient le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, la Grande-Bretagne organisa l'indépendance de l'Inde dès 1947, les Pays-Bas firent de même pour l'Indonésie (1945-1949). En revanche, la France fut plus rétive.

Il fallut deux guerres de libération nationale, en Indochine et en Algérie, et l'insurrection camerounaise pour qu'elle commence à appliquer les propositions de la conférence de Brazzaville (1944). Ainsi, l'idée de la nécessité de l'« aide aux pays sous-développés » n'est apparue qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, avec l'invention du terme « tiers-monde » (1952). Dans les années 1950 furent instituées dans les territoires français des assemblées élues au suffrage à deux collèges (devenu universel par la loi-cadre, ou loi Defferre, en 1956) qui ont ouvert la voie à la vie politique. Ces années où se sont succédé de nombreuses élections ont été des années d'apprentissage, certes, mais la liberté s'apprend vite... Il y eut, un moment, adhésion enthousiaste entre la constitution de l'État, la formation de la nation, et la volonté (voire le rêve) d'autonomie économique.

L'indépendance

Alors intervinrent l'indépendance et ses velléités de démocratisation à travers des constitutions et des modèles importés d'Europe, et manipulés par les hommes politiques africains à des fins « modernes » : pour devenir représentants du peuple, il fallait être élu. Un argument commode fut puisé par les candidats dans l'histoire : nous sommes un même peuple, nous avons le même passé, « je suis de la même ethnie que vous » : c'est ce que les anglophones, plus judicieusement que les francophones, n'ont pas appelé « ethnicité », mais régionalisme et tribalisme ; c'est à ce moment-là qu'apparaît la manipulation de référents précoloniaux refabriqués à des fins de politique moderne.

Les revendications économiques des États indépendants prétendirent s'inscrire contre le projet colonial. D'où ce paradoxe : les États, confirmés politiquement, devaient répondre à un projet économique opposé, celui d'une

économie autocentrée rompant avec l'extraversion qui avait constitué le fondement du projet colonial. Cette contradiction a fragilisé le tout, et rejeté les peuples vers un imaginaire de compensation, se réfugiant dans la construction identitaire et les haines ethniques. L'histoire des nationalités (dites « ethnies ») africaines n'est que le résultat de l'échec répété d'expériences nationales.

L'État colonial, puis post-colonial, a accentué les clivages entre masses et élites, voire bientôt cliques dirigeantes. Après l'indépendance, la négation même de leur être a incité les peuples à se jeter, au nom de l'État-nation à construire, entre les mains de dictateurs qui incarnèrent le contraire de l'idée démocratique qu'ils étaient supposés importer d'Occident. Devenus chefs de l'État, ces anciens parlementaires n'eurent qu'une idée en tête : accélérer le processus en proclamant que c'était à l'État de construire la nation. Ce fut le but proclamé du parti unique. Le régime présidentiel fit des ravages. Les anciens militants virèrent au despote implacable : cas de Sékou Touré en Guinée, de Léon Mba au Gabon, de Fulbert Youlou au Congo et de bien d'autres. Les putschs accélèrent le passage à la dictature, le divorce devint évident entre l'État et la nation. Autrement dit, la première période de l'indépendance fut une phase de régression qui a permis toutes les dérives totalitaires, civiles et militaires, et qui a précipité la cristallisation identitaire des difficultés insolubles dans lesquelles se débattaient des peuples sans espoir.

Cela dit, on peut grosso modo distinguer trois périodes depuis les années 1960 : après une première période globalement de régression politique autoritaire, mais d'équipement économique indiscutable, les années 1970-1990 sont celles d'une fermentation sociale intense favorisée par les progrès de l'éducation qui aboutissent, dans les années 1990, à partir de la chute du mur de Berlin,

à une relative libération des forces politiques. Alors, depuis les années 1990, en dépit de difficultés énormes amorcées avec les chocs pétroliers (1973 et 1979) et les Programmes dits d'ajustement structurel imposés par le FMI, les sociétés civiles et politiques s'affirment. Désormais, face aux réalités et aux promesses démographiques, à la jeunesse et à la créativité du continent, le discours afro-pessimiste naguère de rigueur dans les médias occidentaux fait place à une analyse positive sur les promesses de la jeunesse, du décollage économique et de la créativité du continent.

Tout cela est contredit par des préjugés toujours au travail se traduisant en Occident par un racisme croissant qui s'exerce sur les descendants d'immigrés, qui restent, dans l'imaginaire « blanc », des Africains parce que noirs, quelle que soit leur nationalité, leur lieu de naissance et leur niveau générationnel d'enracinement. Pourtant, l'histoire de l'Afrique est une histoire comme les autres, qui a joué dans l'histoire du monde un rôle ancien et durable, mais encore méconnu. C'est pourquoi l'enseignement de cette histoire, à tous les niveaux pédagogiques, est devenu indispensable. ♦

Que faire du «Printemps des peuples»? Peut-on et doit-on enseigner une histoire européenne du XIX^e siècle?

Sylvie Aprile (Université de Lille)

Ces questions posées sont vastes et il n'est pas question ici d'y répondre de façon exhaustive, mais de dresser, à travers un état des lieux, tout à la fois un panorama de la recherche, un bilan de son articulation avec l'enseignement de l'histoire tel qu'il est notamment envisagé par les programmes ministériels et surtout quelques propositions afin de sortir d'un regard exclusivement critique sur la façon d'envisager l'enseignement d'une histoire de l'Europe. Cette vision critique se conçoit cependant aisément en raison des propos trop unanimement enthousiastes qui ont suivi la publication de manuels franco-allemands et plus encore en raison du tollé récemment suscité par le nouveau programme de la classe de seconde¹. Ce dernier place certes l'Europe au cœur des problématiques, son titre même est «Les Européens dans la diversité des mondes du passé» et semble résolument sortir du cadre national, mais l'Europe qui transparait devient un choix par défaut ou par substitution

1. La première des trois années du lycée français. Pour mieux saisir les enjeux de ces débats, se reporter au site du Comité de vigilance sur les usages publics de l'histoire (CVUH, [<http://cvuh.free.fr/>]) et lire «La réforme des lycées contre les sciences sociales», *Cahiers d'histoire, revue d'histoire critique*, «Penser le travail», N° 110, octobre-décembre 2009, pp. 171-178.

occultant parfois les réalités coloniales ou plus simplement les autres continents. Comme de nombreux enseignants d'histoire l'ont noté, «personne ne doute que le Moyen Âge occidental soit chrétien ; mais les historiens ont montré depuis longtemps qu'il n'est pas un monde clos sur lui-même, sur son église, ses terres et leurs paysans. Que la diversité des mondes n'apparaisse qu'au XV^e siècle [nous] semble donc pour le moins réducteur.»²

Reste que pour le XIX^e siècle, et surtout le premier XIX^e siècle qui s'achève après l'échec dudit «Printemps des peuples», le cadre européen est essentiel même s'il doit toujours être interrogé quant à ses frontières et ses interactions avec ses voisins proches et plus lointains. Nous essaierons de montrer comment on peut tenter de revisiter ce moment européen dans toutes ses dimensions politiques, culturelles, mais aussi sociales et économiques, en le connectant à une histoire mondiale. La grande famine qui touche le Nord européen et la grande émigration irlandaise vers les États-Unis qui en résulte appartiennent à égalité à cette histoire qui est alors transatlantique, mais aussi internationale, comme le montre l'impact des déportations

2. *Ibid.*, p. 176.

de militants chartistes anglais et écossais en Australie.

Des révolutions oubliées ?

Qu'il s'agisse de l'enseignement ou du « grand public », les connaissances tout comme l'intérêt porté à cette période du mitan du XIX^e siècle aujourd'hui lointaine sont faibles. Contrairement à d'autres « oublis » ou « trous d'histoire », il ne peut être question ici d'une occultation, voire d'une amnésie volontaire. La commémoration et la mémoire locale ont été convoquées lors des cent-cinquantenaires, mais leur faible écho s'est vite dissipé. Il n'avait guère été secoué par des controverses qui sont souvent nécessaires aujourd'hui pour relancer les programmes et les projets éditoriaux. Les escarmouches – peu nombreuses – ne quittent guère le monde feutré et assez cloisonné politiquement de la recherche. En France, seules les multiples déclarations d'intention autour de la réhabilitation de Napoléon III, et donc de son passé présidentiel durant la Seconde République, sont relayées auprès du public. Ses thuriféraires utilisent d'ailleurs souvent les mêmes techniques d'attaque que celles du *Livre noir du communisme* (sous la direction de Stéphane Courtois) ou de celui de *la Révolution française* (sous la direction de Renaud Escandé) et manient par exemple les comparaisons oiseuses de bilans victimaires : ici, celles de juin 1848 contre celles du coup d'État de décembre 1851³. Ils font parfois usage de termes qui ont changé de sens : dans ce contexte, celui de déportation est employé de façon anachronique et falsificateur. La République qui déporte n'a rien à voir avec la déportation pratiquée au XX^e siècle.

3. Voir sur la question de l'empathie des historiens républicains à l'égard de la Seconde République : Sudhir Hazareesingh, « Les fêtes de la nation », à propos de Rémi Dalisson, *Les Trois Couleurs, Marianne et l'Empereur*, Critique, « Inactualité du politique. Le citoyen entre nation et Europe », N° 697-698, 2005.

Malgré tout, aucun scandale scientifique ou forte polémique n'a remis véritablement sur le devant de la scène, depuis des décennies, les événements et les figures des années 1840-1850. Comment donner alors un contenu et un usage publics à une période aussi dépassionnée ?

En France comme à l'étranger, 1848 n'est plus un moment clé et c'est le premier XIX^e siècle qui désormais l'emporte souvent chez les chercheurs : les années 1815-1850 sont devenues un laboratoire non plus du républicanisme ou du socialisme, mais du libéralisme. L'ode à sa modernité passe par l'étude de l'émergence conjointe, et certes un peu contradictoire, du libre-échange et de l'encadrement par l'État de la société à travers des enquêtes administratives, la naissance de la statistique et de la cartographie. Les économistes sont devenus les grands hommes que l'on révère et que l'on étudie. Plus que 1848, 1830 devient un moment charnière dont on retrouve aussi difficilement la dimension européenne. Il court aussi l'idée que tout a été fait et dit, d'où une terminologie qui est devenue très convenue : on parle de parenthèses, d'expérience, d'apprentissage autant que d'échec. Cette difficulté à penser République et Révolution ensemble est pourtant au cœur de travaux récents et accessibles : Louis Hincker est revenu travailler sur les barricades de juin non pour établir de nouvelles vérités, mais pour envisager ces événements par d'autres modalités. Il les étudie à travers ses acteurs, la mémoire familiale, le quartier. Michèle Riot-Sarcey et Maurizio Gribaudi ont, à travers la littérature et l'image, retrouvé la parole perdue des sans-voix⁴. Reste que cette révolution dédoublée puis la république

4. Louis Hincker, *Les citoyens-combattants, 1848-1851*, Vileneuve d'Ascq : Septentrion, 2008 ; Michèle Riot-Sarcey, Maurizio Gribaudi, *1848, la révolution oubliée*, Paris : La Découverte, 2008.

dénaturée qui lui fait suite restent difficilement déchiffrables et qu'il faut encore retravailler la part et la place des protagonistes, comme l'a fait récemment pour la Révolution française l'historien Haim Burstin⁵.

Existe-t-il une révolution européenne ?

Reinhart Koselleck et Eric Hobsbawm ont avancé l'idée d'une révolution européenne, la qualifiant même de première et dernière révolution européenne⁶. Certes, on a toujours noté la concordance des temps, mais l'argument qui semble contrer cette analyse est la diversité des buts et leur caractère national. Cela affleure surtout si l'on analyse le cas français et son exceptionnalité marquée par la mise en œuvre, certes brève, d'une république alors qu'ailleurs priment les enjeux nationaux de ces révolutions. L'argumentation de Koselleck ne nie pas cette critique et l'insère au contraire dans l'analyse. C'est en effet parce qu'elle précède les réalisations nationales que cette révolution peut être analysée à l'échelle européenne, les révolutions suivantes étant le résultat d'affrontement entre États nationaux. Il a d'autre part existé ailleurs qu'en France des mouvements républicains et des républiques. Les aspirations réformistes et sociales ne sont pas absentes et une chronologie plus large peut servir aussi à décentrer le propos. Le « Printemps des peuples » doit en effet être pris en compte non pas dans le cadre d'une année qui suivrait des difficultés économiques, mais

dans celui d'une période plus vaste qui irait au moins de 1846 à 1851. Le mouvement naîtrait alors non à Paris, mais en Italie et en Suisse. Christopher Bayly, dans son ouvrage *La naissance du monde moderne*, rappelle cette plasticité chronologique qui doit accompagner la lecture d'événements discontinus dans le temps et dans l'espace⁷. La lecture des contemporains reste essentielle pour retrouver tout à la fois les silences et les connections.

D'autres points communs sont également mis en avant. Il s'agit partout de faire face à des difficultés économiques et sociales dans le cadre d'une prépondérance démographiques des campagnes, de limiter et contrôler la demande de réforme conduite par les élites. La défaite se retrouve aussi partout et la force de la Contre-Révolution peut apparaître comme un autre facteur commun.

En adoptant une pratique comparée, entre 1789 et 1848 cette fois, on voit combien la Révolution est dans le premier cas exportée depuis Paris; alors qu'en 1848, la capitale française n'est pas la cause du soulèvement, mais donne le signal général.

On note partout une baisse du pouvoir d'achat, le déclin d'une économie agro-artisanale et son remplacement par une économie industrialisée, certes avec des nuances; mais à quelque stade que l'on soit, ce moment politique est une période de transition d'autant plus mal ressentie qu'une crise plus vive et brutale s'y ajoute. Cette situation s'accompagne, surtout dans l'Europe orientale, de changements sociaux majeurs comme la fin du servage. Les contemporains sentent partout le poids des difficultés plus que le caractère supposé « bénéfique » des transformations et des formes de la modernité. Les mauvaises récoltes de 1845-1846 et la

5. Haim Burstin, « Les acteurs de Varennes, ou le protagonisme révolutionnaire », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, N° 57, 1, 2010.

6. Axel Körner (dir.), *1848: A European Revolution? International Ideas and National Memories of 1848*, Basingstoke: Macmillan, 2003; Dieter Dowe et al. (éds), *Europe in 1848. Revolution and Reform*, Oxford: Berghahn Books, 2000; Jonathan Sperber, *European Revolutions 1848-1851*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

7. Christopher Bayly, *La naissance du monde moderne (1780-1914)*, Paris: Éditions de l'Atelier/Le Monde Diplomatique, 2006.



Eine Barricade, 1848.

Source: *Les révolutions de 1848, l'Europe des images*, Paris: Éditions de l'Assemblée nationale, 1998.

récession de 1847, ont exacerbé le sentiment de précarité: le chômage conduit à un état de mécontentement accru et diffus. Tout cela est bien connu, mais n'est pas seulement à envisager comme un faisceau de causalités, car les facteurs économiques sont relayés par des facteurs politiques communs.

Partout les mutations économiques s'accompagnent en effet d'une plus forte étatisation et d'une empreinte plus marquée de l'État en termes des prélèvements: en clair, l'État, c'est l'impôt, c'est la conscription, la présence des soldats, les droits sur la forêt, les communaux, les usages, voire le rachat des droits seigneuriaux. Si ces mesures vont de pair avec une modernisation des campagnes, et sont vues comme des évolutions indispensables par les économistes toujours cités, le ressentiment populaire est profond, car l'idée largement partagée est que ces prélèvements se font sur les plus pauvres et sur les ruraux, ce qui n'est pas totalement faux...

À cela s'ajoute le fait que de nombreux rois ou empereurs ont accru leur territoire durant

le premier XIX^e siècle, aux dépens de populations qu'ils connaissent mal et qui les connaissent mal, et font peser sur ces populations des droits et des redevances qui sont ainsi doublement mal perçus. Comme le note Jonathan Sperber, on peut s'en étonner, car au regard du futur, il n'y a jamais eu en proportion aussi peu de présence policière ou de collecteurs d'impôts dans les campagnes européennes.

Second point commun, c'est le développement généralisé d'une opposition politique. Il existe partout un parti du mouvement qui peut être certes divisé, plus ou moins radical, mais avec des revendications assez communes: droits de l'homme, emprunt à la Révolution française, fin du système seigneurial, création d'instances représentatives. Partout les utopies et les projets coopératifs montrent un foisonnement d'idées qui est lui aussi un élément commun, autant que les aspirations dites nationales, qui correspond alors aux idées des minorités et se dégage mal d'autres revendications sociopolitiques.

Autre source de comparaison, ce sont les termes de succès et d'échec et les causes qui sont envisagées pour les expliciter: les quarante-huitards sont souvent considérés comme pas assez révolutionnaires! Cette explication qui tient aux origines sociales des chefs révolutionnaires renvoie aussi aux conditions socioéconomiques et repose sur la faiblesse de la classe ouvrière, faiblesse numérique mais aussi liée à l'épineuse question de la conscience de classe. Comme l'indiquait Ernest Labrousse en exergue de sa célèbre communication «1848-1830-1789. Comment naissent les révolutions»: «Les révolutions se font malgré les révolutionnaires. Alors que l'événement est là, les gouvernements n'y croient pas. Mais le révolutionnaire moyen n'en veut pas.»⁸

Lorsque la révolution est installée, la distinction majeure entre 1789 et 1848 tient dans le fait que l'on connaît les «erreurs de 89», les rois savent ou du moins entendent montrer qu'il ne faut plus être «faible» comme le fut Louis XVI. Du côté des révolutionnaires français, ce rappel du passé révolutionnaire conduit tout à la fois à une crainte et à un refus de la guerre européenne. Celle-ci semble en effet inévitable si la révolution nouvelle suit le même cheminement que la précédente. C'est en clair une «Thermidorisation» qui est toujours redoutée.

C'est donc tout cet écheveau de similitudes faites d'événements et d'éléments communs – barricades, fuites du roi, constitutions, parlements, reprises et répressions par l'armée – mais surtout d'incertitudes et de craintes partagées qui fonde un «moment»⁴⁸ européen.

8. Ernest Labrousse, «1848-1830-1789. Comment naissent les révolutions», *Actes du congrès historique du centenaire de la révolution de 1848*, p. 1.

Rien en Grande-Bretagne et en Russie, plus en France: comment revenir vers l'Europe en révolution?

En dehors de la jeune Belgique, née en 1830, deux pays semblent échapper au «Printemps des peuples», la Grande-Bretagne et la Russie. Pour la Grande-Bretagne, le décalage politique et économique aurait joué un rôle déterminant. La phase de transition dans lequel l'Europe est plongée serait déjà dépassée et expliquerait non seulement l'anomie britannique, mais aussi la force d'un mouvement plus précoce comme le chartisme. Cette analyse est aujourd'hui largement contestée. Il ne s'agit pas de minimiser l'impact du chartisme, mais de mettre en avant le fait que la résorption des tensions en Grande-Bretagne ne s'est pas faite sans heurts. Le cas de l'Irlande est aussi à prendre en compte et il faut pour cela rappeler ce qu'on oublie souvent: plus que la répression, c'est l'énorme force de la prévention qui a brisé le mouvement: la présence policière en Irlande a été dix fois plus forte que pour la Prusse, pourtant réputée l'État le plus policier d'Europe. Pour la Grande-Bretagne, il faut aussi regarder au loin. La pression fiscale est d'autant plus forte dans l'Empire qu'il semble nécessaire de l'atténuer en métropole. Cela rejette vers le lointain des tensions qui débouchent sur des situations que l'on ne peut pas qualifier de révolutionnaires, mais qui ne sont pas seulement liées à des conflits locaux. Elles témoignent de la réverbération du moment révolutionnaire européen sur le monde. Pour certains auteurs, cela dépasse très largement l'idée d'une contamination et reflète plutôt l'apport d'une analyse connectée d'histoire globale. Le moment révolutionnaire européen serait alors singulièrement rallongé: il finirait avec la révolte des cipayes en Inde, de 1857, et la guerre de Sécession des États-Unis.

Il inclurait alors aussi la fin du servage en Russie, seconde grande absente de l'histoire classique du «Printemps des peuples». La situation de la Russie à l'échelle de l'Europe doit pourtant être réévaluée: le gendarme de l'Europe, c'est alors encore la Russie, et l'intervention russe fait peur. À ces exceptions s'ajoute encore la spécificité républicaine de la France. Mais il faut faire une place ici aussi à une assimilation toujours trop prégnante de la République française à un modèle, voire à un idéal. En réalité, le mouvement helvétique précède le soulèvement européen; et l'idée que les révolutions de 48 ne sont pas nées des barricades de Paris, mais de la guerre civile suisse n'est pas une boutade. Les contemporains comme le publiciste Adolphe de Circourt dans *La Revue des Mondes* en 1847 voient dans la Suisse, «une immense citadelle érigée par le soulèvement des plus hautes montagnes de l'Europe»; une description tout à la fois géographique et politique. «Dans cette situation, écrit-il encore, la Suisse ne peut manquer de ressentir l'ébranlement de toutes les passions qui fermentent dans les trois régions dont elle est environnée et le contrecoup des grands événements qui viennent à s'y accomplir: à son tour, elle renferme, protège pour un temps et développe, dans une certaine mesure, les germes de pensées nouvelles ou renouvelées, de sentiments et de systèmes qui doivent exercer une influence marquée sur les États placés à sa portée, d'autant plus que cette terre, féconde de tout temps en esprits remuants, se trouve ordinairement ouverte aux étrangers qui cherchent dans l'exil un refuge contre la persécution. Il y a donc, pour les voisins de la Suisse et pour la France en particulier, un véritable intérêt à connaître exactement la situation intellectuelle et morale de cette contrée, la force proportionnelle, les projets et les chances des partis qui s'en disputent la direction.»⁹

La République américaine est aussi un modèle, ou du moins l'objet de confrontations et de réflexions présentes d'ailleurs parmi les constitutionnalistes français. Pour mieux faire passer la proposition d'un exécutif non collégial, on va élire dans la Constitution française de novembre 1848 un «président de la République», titre qui n'avait jamais existé en France et qu'on emprunte à la République des États-Unis. Cet emprunt a lieu sans tenir compte du fait qu'aux États-Unis, État fédéral à la différence de la France très centralisée, le pouvoir du président était équilibré par des contre-pouvoirs considérables.

D'autres tentatives républicaines, certes éphémères, sont aussi à réévaluer non seulement dans les histoires nationales, mais aussi dans un cadre européen: c'est le cas des républiques italiennes, romaine et vénitienne, ou de la République badoise. Curieusement, ce sont souvent les juristes, plus que les historiens, qui ont construit une réflexion sur la circulation des idées et les transferts qui se produisent. Citons par exemple, les propos du comte Rusconi, ministre des Affaires étrangères de la République romaine dans son discours du 16 février, qui définit la république comme un «État de perfection sociale». La jeune et éphémère république conjugue mesures politiques et aspirations sociales par la confiscation des biens du clergé et les projets de redistribution des terres.

Plus accessible à des élèves est sans doute la comparaison entre les représentations des révolutions, qui traduisent ces enjeux communs par l'utilisation des mêmes supports, tel celui de la lithographie, voire de la photographie naissante, par la réutilisation des mêmes images sous-titrées de manière différente. L'image «Eine Barricade», qui

9. Adolphe de Circourt, «La Suisse en 1847», *Revue des deux Mondes*, tome 17, 1847. Le texte est disponible sur le site [wikisources](#).

paraît dans le *Leiziger illustrierte Zeitung* du 25 mars 1848 à l'occasion d'un reportage sur Paris, a alors pour titre *Esquisse des barricades de Paris* et reprend un dessin déjà paru dans le journal français *L'Illustration*. Elle est ensuite réemployée en lithographie par l'éditeur May de Francfort qui en fait une barricade allemande mais aussi une sorte d'icône révolutionnaire sans lieu précis¹⁰. Plus que la simultanéité des événements qu'indiquent par convention une carte de 1848 ou la sélection de textes souvent anachroniques et décontextualisés sur les futurs États-Unis d'Europe, ces images modestes témoignent concrètement de représentations collectives qui sont autant d'aspirations communes¹¹. Ségolène Le Men, spécialiste des représentations artistiques de 1848 a parlé ainsi non seulement d'une explosion de la presse et de la lithographie, mais aussi d'une « image à la conquête de l'ubiquité »¹².

Conclusion

Loin d'une vision téléologique et linéaire des fondements de la construction européenne ou d'une mise à l'écart d'événements encombrants, il est possible de relire 48 à travers les images, à travers les circulations d'hommes et d'idées. Par ailleurs, la lecture post-coloniale des empires est en train de bouleverser la vision longtemps archaïque des empires russe, allemand et austro-hongrois.

En refusant de séparer la dynamique des sociétés coloniales, qui sont elles aussi des sociétés impériales, de celles des supposés systèmes en déclin, on voit renaître un autre espace européen. De cette comparaison naissent quelques ondes de choc qui vont sans nul doute faire ressurgir cette période de l'oubli où elle était tombée et donner une vraie dimension européenne et transnationale à ce qui n'est encore souvent qu'une juxtaposition de situations nationales ou d'aspirations de minorités nationales. C'est ce qu'ébauchent déjà fortement les travaux de Jane Burbank et Frédéric Cooper, parus en anglais cette année, mais dont la revue *1900* a publié une synthèse¹³. Ces deux chercheurs envisagent dans un même cadre analytique des empires dits « continentaux » – Empire ottoman, Russie, Autriche (-Hongrie), Reich allemand – et « d'outre-mer » – Grande-Bretagne, France. Ils revisitent les oppositions traditionnelles (terrestre/outre-mer, modernité/tradition, État-nation/empire). Ils analysent alors l'incorporation de populations hétérogènes dans une seule entité politique tout en maintenant les distinctions et les hiérarchies, dans une histoire comparée qui est aussi celle d'empires concurrents. Leur recherche se place bien en aval du « Printemps des peuples », mais suggère un vaste chantier de réflexions sur la construction des revendications nationales en 1848. ♦

10. *Les révolutions de 1848, l'Europe des images*, Paris: Éditions de l'Assemblée nationale, 1998.

11. Voir les textes toujours cités et tronqués de Victor Hugo sur cette question.

12. *Les révolutions de 1848, op. cit.*, p. 19.

13. Jane Burbank, Frédéric Cooper, « Nouvelles colonies et « vieux » empires », *1900*, N° 25, 2009.

Le cartable de Clio

Usages publics de l'histoire

La part d'ombres.

Note à propos d'un moment occulté de l'histoire des Salines d'Arc-et-Senans

Emmanuel Filhol (Université de Bordeaux 1, Laboratoire Épistémè, EA 2971)

Dans le traitement qu'elles font du passé, les sociétés encourent deux risques majeurs qui ont pour nom sacralisation ou refoulement, l'une comme l'autre de ces opérations traduisant à sa façon une forme pathologique de la mémoire. « Les pathologies collectives de la mémoire, écrit François Dosse, peuvent tout aussi bien se manifester par des situations de trop-plein de mémoire, de ressassement dont la « commémorite » et la tendance à la patrimonialisation du passé national en France donnent un bel exemple, que par des situations contraires de pas assez de mémoire... »¹ À l'évidence, le sort des Tsiganes en France, de 1939 à 1946, appartient à la seconde catégorie, car le manque de mémoire, voire l'absence de mémoire, s'y expose clairement. De même qu'est ignorée l'histoire des persécutions perpétrées à différentes époques en France et dans d'autres pays d'Europe par les pouvoirs publics à l'encontre des communautés tsiganes, l'internement de cette communauté dans les camps créés par l'occupant nazi, avec l'aide du régime de Vichy, reste quasiment oublié. Il suffit pour s'en convaincre de consulter par exemple les

manuels d'histoire les plus diffusés au sein des classes de première et de terminale : sur dix-sept ouvrages édités entre 1998 et 2004, pas un n'évoque les trente camps d'internement pour « nomades »² en France pendant la Seconde Guerre mondiale, à l'exception du manuel de première publié chez Nathan en 2003 qui mentionne l'existence du camp de Saliers.

Les anciennes Salines royales d'Arc-et-Senans faisaient partie de ces camps. Réquisitionnées durant plus de deux ans au cours de la Seconde Guerre mondiale, de juin 1941 à septembre 1943, pour les nomades du Doubs, puis des départements de la Côte-d'Or, de la Haute-Marne, de la Saône-et-Loire, du Jura et de l'Ain occupés, elles abritent comme on sait aujourd'hui l'Institut Ledoux, nom du célèbre architecte à qui Louis XV confia en 1771 le soin de réaliser les Salines royales de Chaux. Ce haut lieu de

1. François Dosse, « Entre histoire et mémoire : une histoire sociale de la mémoire », *Raison Présente*, N° 128, (*Histoire et mémoire*), 1998, p. 15.

2. « Nomades » est le terme utilisé à l'époque par les pouvoirs publics pour désigner les Tsiganes. Sur l'internement des Tsiganes en France, étudié à partir de témoignages et d'archives, voir Emmanuel Filhol, *La mémoire et l'oubli : l'internement des Tsiganes en France, 1940-1946*, Collection « Interface », Centre de recherches tsiganes de l'Université Paris V, Paris : L'Harmattan, 2004 ; Emmanuel Filhol et Marie-Christine Hubert, *Les Tsiganes en France : un sort à part (1939-1946)*, Paris : Perrin, 2009.

l'architecture mondiale devait organiser en 1999 un colloque sur l'internement des Tsiganes à Arc-et-Senans³. L'initiative étant due à son directeur, Jean-Pierre Girardier :

« Je dirige la Saline. J'ai essayé de gratter pour connaître la vérité sur le camp d'internement des Tsiganes. J'ai connu un nomade qui a été emprisonné ici. D'où l'idée de faire un clin d'œil à ce peuple tzigane. Nous avons donc décidé d'organiser un colloque en mars 1999 sur ce sujet. Les axes de cette journée seront les suivants :

- tous les Tsiganes internés au camp d'Arc-et-Senans sont partis ensuite vers le camp de Jargeau⁴. Combien étaient-ils ? On dit quatre cents, certains disent cinq cents ? Faisons le point sur cette question et bien d'autres ;
 - je vais essayer de réunir des témoins vivants. Et je pense que tous les Tsiganes vont venir ;
 - on est un patrimoine mondial de l'Unesco. En ce lieu, il faut rappeler, par une stèle, l'existence du camp ;
 - il y aura une exposition de photographies consacrée aux camps d'internement des nomades et à la culture tzigane en général.
- » Cette journée se terminera après le colloque par un spectacle de musique tzigane. Mais je ne souhaite pas qu'on lui donne un retentissement médiatique. Elle sera avant tout une base de réflexion. »⁵

Surveillance et enfermement

Ironie tragique de l'histoire : la raison des Lumières dont s'inspire Ledoux révèle à

travers son projet certains outrages commis contre des hommes qu'on tentera d'infliger par la suite aux nomades du camp. Ce qu'il y a en effet de commun entre les Salines de Ledoux et la vision idéologique qui préside à l'enfermement des Tsiganes n'est pas autre qu'une réelle logique du pouvoir répressif au service de l'ordre et de la discipline. Car la fabrique de sel conçue par Ledoux, qu'on ne peut certes pas réduire à une mise en scène du pouvoir puisqu'elle participe d'un mélange architectural complexe nourri d'idéalisme social et politique, n'en présente pas moins des caractères s'inscrivant clairement dans un discours de la surveillance. La maison du directeur, placée au centre de l'usine, s'appelle dans le prospectus de l'*Architecture*, le « Temple de surveillance »⁶ ; ou encore : « D'un côté, le pouvoir omniprésent du directeur et de ses adjoints, surveillant la production en agents de la puissance du roi ; et de l'autre, une communauté d'ouvriers et d'artisans, soigneusement organisée pour l'encouragement de la morale et de l'urbanisation [...]. Le premier, la surveillance, est représenté par un « axe de pouvoir » qui va de l'entrée au bâtiment du directeur ; le long du trajet, une série de motifs marqueront sans détour l'allégorie de la surveillance, qu'elle soit naturelle, industrielle ou administrative. »⁷

Non seulement des procédures de travail sont contrôlées de manière très rigide (« On surveillait jalousement l'emploi des combustibles et des autres matières premières ; on comptait les produits à leur entrée et à leur sortie ; on les pesait, on les mesurait »⁸), au même titre qu'il importe aux gardiens de faire respecter les horaires (« C'est dans ce centre de lumières, écrit Ledoux, où l'œil infatigable de la vigilance suit les intérêts respectifs des

3. Objet du numéro publié par la revue *Études Tsiganes*, 1/1999, vol. 13, Nouvelle Série, *L'internement (II) : des lieux de mémoire. Le colloque d'Arc-et-Senans*.

4. Le camp d'internement de Jargeau se situe dans le Loiret. À Jargeau, 1720 personnes, dont 1190 Tsiganes, furent internés entre le 5 mars 1941 et le 31 décembre 1945.

5. Entretien avec Jean-Pierre Girardier, décembre 1998.

6. Anthony Vidler, *Ledoux*. Traduit de l'anglais par Serge Grunberg, Paris : Fernand Hazan, 1987, p. 56.

7. Anthony Vidler, *ibid.*, p. 53.

8. *Ibid.*, p. 62.

heures et de ceux qui les emploient»⁹), mais l'aspect extérieur de l'usine, qui, vue du dehors, semble une forteresse, l'assimile à une prison (la fabrique est entièrement enclose par un mur de quatre mètres de haut). Dans le modèle que donne Ledoux, il convient en outre de remarquer que même les loisirs des travailleurs restent attachés à une finalité de la productivité: jardins potagers et vergers seraient entretenus et cultivés par les ouvriers, de sorte que leur nourriture ne coûterait rien à leur employeur.

À quoi aboutit concrètement le monde idéal rêvé par Ledoux pour les ouvriers travaillant dans les ateliers? «Très vite les conditions de travail s'avèrent pratiquement insupportables [...]. Les travailleurs, affectés de bronchites chroniques et de maladies des muqueuses, étaient de surcroît victimes de nombreux accidents de travail: la perte d'un membre, à la suite d'une chute dans la saumure en ébullition, ou des yeux, à cause d'un retour de flammes, était chose commune. On travaillait par équipes de douze heures, nuit et jour, pour un salaire quotidien de six sous.»¹⁰

Cent soixante-huit ans après la présentation du projet, le *Règlement* du camp d'Arc-et-Senans, un des plus longs (six pages et demie) parmi tous les règlements rédigés sous Vichy pour les camps d'internement de nomades, s'attache à reproduire les principes identiques d'ordre, de travail et de surveillance. L'article 6 intitulé «Attributions du personnel de surveillance»¹¹ stipule:

«Art. 6: Les agents de surveillance effectuent le service prescrit.

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*, p. 65.

11. Les mots «surveiller», «surveillance», reviennent vingt-trois fois dans le règlement d'Arc-et-Senans. Cette fréquence lexicale, et par conséquent sémantique et idéologique, confère à l'univers du contrôle et de la répression exercés sur les nomades une place beaucoup plus importante que dans les règlements s'appliquant aux autres camps.

»Ce service est commandé pour chaque jour, par le brigadier, la veille, autant que possible avant 17 heures, sur un cahier de service.

»Il consiste:

à effectuer des services de surveillance de jour et de nuit à l'intérieur du camp et à l'extérieur immédiat du mur de clôture; à surveiller les corvées;

à ouvrir et à fermer la porte d'entrée aux personnes autorisées à pénétrer dans le camp et aux nomades à en sortir.

»Le conducteur titulaire de la camionnette est chargé de la conduite et de l'entretien du véhicule.

»Le temps passé à ces services vient en déduction du nombre d'heures qu'il a assuré et qui est égal à celui à assurer par les autres agents (...).»

Le chapitre réservé au travail est tout aussi éloquent:

«Art. 11: Les nomades sont tenus de se livrer à divers travaux à l'intérieur du camp. Ils peuvent s'adonner à la confection d'objet de vannerie.

»De l'osier est mis à leur disposition. Il leur est remis le produit de la vente d'objets préfabriqués déduction faite du coût de l'osier. À défaut, ils seront occupés à casser des cailloux à l'intérieur du camp et percevront un salaire fixé par M. le Maire d'Arc-et-Senans.

»Les nomades peuvent également être autorisés à couper du bois dans la forêt pour la confection d'objet de vannerie lorsque cela est permis par l'Administration des Eaux et Forêts.

»Les nomades y sont conduits en corvées régulières accompagnés d'un ou plusieurs agents de surveillance.

»Ils sont placés sous la surveillance des employeurs et des agents de surveillance du camp, bénéficient du montant de leur

salaires, mais doivent payer une redevance pour leur nourriture.

» Cette redevance est fixée en fin de mois en se basant sur la moyenne des dépenses de nourriture.

» Le chef du camp désignera les femmes ou jeunes filles, chargées des travaux de couture ou de blanchissage de linge. »

La rubrique « Jardins » témoigne quant à elle d'une parfaite continuité avec le système préconisé par Ledoux :

« Art. 17 : Des jardins sont mis en état de culture partout où faire se peut à l'intérieur du camp.

» Un jardin est attribué au chef de camp, à M^{me} l'Assistante sociale, à M. l'Instituteur et aux agents de surveillance.

» Ces jardins sont répartis par le chef de camp après approbation de M. le Préfet.

» Les nomades cultivent les autres jardins. Les légumes qui y sont récoltés sont affectés à l'ordinaire du camp. »¹²

On objectera que le règlement prévu pour Arc-et-Senans, à cause des installations inadaptées et de l'espace assez grand du camp, ne put être comme tel appliqué. Il y eut par exemple de nombreuses évasions. Mais la plupart des Tsiganes évadés furent repris et ramenés au camp. Et la vie quotidienne, qu'il s'agisse du travail, des conditions matérielles et morales subies par les familles internées, apporta son lot de malheur : la faim, les accidents, les maladies, le désespoir, les décès¹³.

C'est pourquoi Arc-et-Senans incite à lire ces lieux en se situant du point de vue d'une

réalité occultée, celle de l'humanité outragée¹⁴. Les lire donc aussi du côté des ténèbres.

Une commémoration nationale

Pour lutter contre l'amnésie qui entoure les persécutions dont furent victimes les Tsiganes français pendant la Seconde Guerre mondiale, la Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes et les Gens du voyage (Fnasat, rue de l'Ourcq 59, 75019 Paris), en collaboration avec différents partenaires associatifs et avec le soutien des institutions, a décidé d'organiser un événement commémoratif qui se déroulera durant l'année 2010 sur l'ensemble du territoire national. Le but est d'atteindre le plus large public. Le lancement de la commémoration a eu lieu à Paris en avril 2010. L'objectif du projet est de mettre en lumière et de faire connaître un épisode occulté de notre histoire, celui de l'internement et de la déportation des Tsiganes en s'attachant à la situation en France de 1939 à 1946. De manière à exhumer de l'oubli la mémoire de ce passé douloureux et l'intégrer ainsi à la mémoire nationale.

Le thème de l'internement et de la déportation des Tsiganes est décliné sous plusieurs formes : expositions artistiques ou pédagogiques, projection de films et débats, conférences, publications, concerts, etc.

Les manifestations envisagées sont portées dans les régions et les départements par la fédération Fnasat-Gens du voyage et l'ensemble de ses associations, l'association Romani Art, les associations et collectifs de Gens du voyage, les associations de défense des droits,

12. Archives Nationales, 72 AJ 119 : *Règlement du camp d'Arc-et-Senans*.

13. Voir les témoignages réunis dans notre article, « Question de mémoire : deux témoignages sur l'internement au camp d'Arc-et-Senans », *Études Tsiganes*, 1/1999, vol. 13, Nouvelle Série, pp. 57-67.

14. Sur l'ignorance et le rejet manifestés par les Lumières à l'égard des Bohémiens, François de Vaux de Foletier, « Au temps de l'Encyclopédie », in *Les Tsiganes dans l'Ancienne France*, Paris : Connaissance du Monde, 1961, pp. 191-204.



Plaque commémorative, Arc-et-Senans.
Photo de Ramón López Facal.

les institutions et associations pour la mémoire de la déportation et de la résistance, ainsi que les personnes impliquées sur ce sujet à titres divers.

Tous ceux – intervenant dans le champ social, politique, religieux, intellectuel et culturel – qui souhaiteraient prendre connaissance des informations relatives à cette commémoration et y apporter leur participation ou une aide (matérielle, financière, symbolique) pourront consulter le site [www.memoires-tsiganes1939-1946.fr] mis à leur disposition.

Note de la rédaction: en Suisse, les Éditions Pages Deux viennent de prendre l'excellente initiative de publier la version française du rapport spécifiquement consacré aux Roms, Sintis et Yéniches dans le cadre des travaux de la Commission internationale d'experts Suisse-Seconde Guerre mondiale présidée par Jean-François Bergier. Voir Thomas Huonker et Regula Ludi, *Roms, Sintis et Yéniches. La « politique tsigane » suisse à l'époque du national-socialisme*, avec une postface de Thomas Huonker, Lausanne: Éditions Pages Deux, 2009, 220 pages. ♦

La frontière franco-genevoise constitue-t-elle un lieu de mémoire authentique ?

Questions à l'historienne Ruth Fivaz-Silbermann (Université de Genève)

Quelle a été l'importance réelle de la frontière franco-genevoise au cours de la Seconde Guerre mondiale ?

Il y a eu plus de 10 000 fugitifs juifs arrivés à la frontière genevoise entre juin 1942 et août 1944, dont environ 900 définitivement refoulés. Rappelons que la Suisse a accueilli en tout, durant la guerre, un peu plus de 21 000 Juifs : la part de Genève est donc considérable. Si par ailleurs l'on met ce chiffre en relation avec les 76 000 déportés de France, il n'est pas indifférent non plus. En outre, les Juifs ne sont pas les seuls à se presser à la frontière genevoise : il y a aussi plusieurs milliers de réfractaires au travail obligatoire, des gaullistes, des résistants, etc. Un millier de ces autres fugitifs sont également refoulés.

Et y a-t-il eu des périodes plus importantes que d'autres ?

Pour les Juifs, il y a quatre périodes d'afflux importantes : d'abord d'août à octobre 1942, quand le gouvernement de Vichy organise des rafles acharnées contre les Juifs étrangers en zone libre – seul pays non occupé à le faire de manière parfaitement autonome, sans la coopération d'un seul Allemand ! Puis novembre-décembre 1942, quand la zone sud est occupée à son tour et qu'affluent les Juifs

de nationalité française. Ensuite d'août à octobre 1943, après l'armistice italien, quand les Juifs réfugiés en zone italienne et protégés par l'occupant sont abandonnés à leur sort. Enfin le printemps 1944, quand la Haute-Savoie vit en état de siège et que l'action de sauvetage des enfants bat son plein. Les réfractaires, eux, arrivent en masse au printemps 1943, après la promulgation de la loi sur le service obligatoire du travail. Les résistants armés viennent plus tard, aux approches de la Libération.

Mais en réalité le flux ne s'arrête jamais, du printemps 1942 à la Libération. La fuite, pour les Juifs en tout cas, met souvent des mois à se concrétiser.

Les différentes filières par lesquelles des passages de réfugiés en Suisse ont été organisés ont-elles eu des relais en Suisse ?

Le terme de « relais » doit être utilisé avec prudence. Personne en Suisse n'osait organiser directement la venue de fugitifs tant la politique fédérale était dure à l'égard des organisations de passeurs. Mais il y avait certaines fenêtres ouvertes, officieuses ou officielles. L'une de ces fenêtres, officieuse, était la « liste des non-refoulables », sur laquelle certaines organisations, chrétiennes ou

juives, basées en Suisse, pouvaient faire figurer qui bon leur semblait – à condition de se porter garantes de la moralité de ces personnes. Les listes étaient transmises à Berne, qui les retransmettait immédiatement aux postes-frontière: le système fonctionnait bien – sauf lorsque l’officier de police, à la frontière, refoulait quand même, sous un prétexte, ces fugitifs privilégiés! Une autre «fenêtre» s’est ouverte au printemps 1943 avec l’autorisation de Berne – officialisée par un arrêté fédéral – d’admettre un contingent de 1500 enfants juifs (ce qui n’empêchait pas les autorités militaires de traquer leurs passeurs!). L’OSE avait un bureau à Genève, mais tout le travail clandestin a été pensé, organisé et réalisé en France, tout en étant partiellement assuré par des fonds transférés en cachette de Suisse en France.

On sait que des réfugiés ont été admis en Suisse et que d’autres ont été refoulés. Mais sait-on dans quelle mesure la politique des autorités helvétiques a été dissuasive et aurait fait renoncer à des victimes de venir tenter leur chance du côté de la frontière franco-genevoise?

Il est clair que la politique fortement dissuasive des autorités fédérales – qui ont néanmoins laissé la porte entrouverte – a porté ses fruits. On voit que l’afflux varie en fonction des instructions fédérales, qui changent plusieurs fois durant la guerre; ce qui permet de dire que les candidats à la fuite en Suisse étaient généralement vite et bien informés, par les passeurs ou les organisations d’entraide. Il est évidemment impossible de dire combien de personnes ne sont, de ce fait, pas venues. Mais il faut rappeler aussi que l’approche de la Suisse était extraordinairement dangereuse et la menace de l’arrestation toujours présente, tant sous Vichy (les rafles durent d’août à novembre 1942) que sous l’occupation

allemande (décembre 1942, puis de septembre 1943 à août 1944). Renoncer à tenter la chance «helvétique» et rester planqué, particulièrement sous la seconde occupation allemande, a sans doute sauvé la vie à certaines personnes – un autre fait impossible à quantifier!

Lorsqu’on visite la Maison d’Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés, et que l’on apprend que la directrice de cette maison, Sabine Zlatin, au moment de la rafle des enfants par Klaus Barbie et ses sbires, était en train de chercher désespérément une solution du côté de Montpellier, on pense immédiatement que c’est vers la Suisse que les enfants auraient pu être sauvés. Or, ils ne l’ont pas été...

Ici il faut un commentaire. Le 6 avril 1944, date de la rafle à Izieu, toutes les maisons d’enfants de l’OSE (l’Œuvre de secours aux enfants, une organisation caritative juive basée en France) avaient déjà été fermées sur ordre de la direction et les enfants dispersés sous de fausses identités, cachés dans le circuit Garel (du nom de l’ingénieur d’origine russe responsable pour l’OSE d’un système très efficace de «planquage» des enfants juifs dans des couvents, familles, internats catholiques, etc.) ou passés en Suisse. Sabine Zlatin avait ouvert sa maison sous les auspices de l’OSE, mais en avait démissionné en 1943; de caractère très indépendant, elle s’est adressée à ses amis de l’Hérault, mais n’a pas cherché l’appui des organisations clandestines qui passaient les enfants en Suisse, c’est-à-dire l’OSE, les Éclaireurs israélites ou le Mouvement de la jeunesse sioniste.

Peut-on qualifier la frontière franco-genevoise de lieu de mémoire authentique dans le sens d’un lieu où se sont déroulés des faits significatifs, les uns réconfortants, les autres particulièrement dramatiques?

La frontière franco-genevoise (et franco-suisse en général) est certainement un lieu historique et un lieu de mémoire de la Seconde Guerre mondiale. On pourrait imaginer d'en organiser la visite comme celle d'un « musée diffus », au moyen d'un guide des points de passage et des lieux où se sont déroulés certains événements, complété ou non sur le terrain par des plaques ou des bornes. À l'intention du public le plus intéressé, ce guide devrait renvoyer à des

études historiques, voire à des centres de documentation et d'archives.

Et n'y aurait-il pas lieu de promouvoir sur ce lieu une sorte de centre d'interprétation de la mémoire qui ferait connaître ces faits et discuter leur interprétation dans le temps présent?

Je laisse les politiques répondre à cette question! ♦

«Il existe un négationnisme dans le domaine colonial»

Un entretien avec Francis Arzalier, historien¹

Vous êtes intervenu sur le thème des réhabilitations des entreprises coloniales à Paris en mai dernier dans un colloque sur «Les traces post-coloniales en France. Négation coloniale, trous de mémoire, trop de mémoire», proposé dans le cadre de l'édition 2010 du Pari(s) du Vivre-Ensemble, organisée par Esther Benbassa et Jean-Christophe Attias, et du Groupe d'études transversales sur les mémoires (GETM) du Centre Alberto-Benveniste (EPHE, Sorbonne). Vous y avez parlé du négationnisme colonial, alors que le terme de négationnisme concerne généralement la négation de la destruction des Juifs d'Europe. Pourquoi appliquer ce terme à l'occultation des crimes coloniaux?

Il faut d'emblée s'accorder sur la signification des mots et des concepts. On a, il fut un temps, beaucoup utilisé le terme de *révisionnisme* pour qualifier différentes dérives de l'historiographie. Je réfute pour ma part l'usage de ce terme: il n'existe pas en histoire de dogme intangible qu'on ne saurait réviser, si tant est que de nouvelles sources le permettent. Toutes les constructions nationales

du passé comportent par exemple un certain nombre de mythes que l'historien digne de ce nom se doit de réinterroger régulièrement.

Avec le *négationnisme* qui nous occupe ici, c'est tout autre chose, car ce phénomène consiste à nier les faits historiques les plus avérés par les recherches, à les déformer ou à les occulter au profit d'un credo politique ou idéologique. Ainsi, sa démarche est totalement antiscientifique quand il s'agit de nier les procédures d'extermination mises en place par les nazis, les rigueurs du travail forcé colonial (esclavage, réquisitions) ou les férociétés des guerres coloniales (tortures, camps dits de regroupement, exécutions sommaires). Il existe un négationnisme dans le domaine colonial qui reproduit la plupart du temps le discours apologétique dominant à l'époque de l'Empire, avec plus ou moins de nuances et un grand décalage dans le temps. Il est simplement devenu nostalgique, et marginal, mais ses objectifs sont toujours identiques, soit la *justification*, la *réhabilitation de l'entreprise coloniale*. Suivant le contexte, il claironne bruyamment ses falsifications, les glisse une autre fois avec prudence, ou se contente d'occulter une vérité historique qui dérange sa thèse: il existe en effet, souvent, un négationnisme par le silence, cherchant

1. Docteur en histoire, Francis Arzalier a été professeur à l'IUFM de Beauvais.

à effacer des mémoires les faits qui contredisent certains discours; voire même un négationnisme indirect, qui cherche à réhabiliter le rapport colonial en général par un discours truqué centré sur des faits plus actuels, en Irak, en Afghanistan ou en Palestine, plutôt qu'en abordant directement l'histoire de la France et de son Empire colonial.

Dans ce même colloque, vous avez évoqué des formes de réhabilitations de l'entreprise coloniale qui passeraient, dites-vous, autant par l'Université que par la littérature de gare...

C'est exact.

Qu'en est-il alors de l'Université?

L'écriture de l'histoire est et doit demeurer le fait des historiens, formés à la critique des sources et à la démarche scientifique. Mais le monde universitaire français, avec sa cohorte de chercheurs, n'est pas à l'abri des dérives négationnistes. Il en a été question à l'occasion de quelques scandaleux dérapages qui ne furent qu'exceptionnels. Le monde universitaire français, avec ses qualités et ses défauts, reste tout de même garant d'une certaine qualité de la recherche. Il peut même se glorifier d'avoir, pour l'essentiel, interdit de séjour en ses rangs les dérives négationnistes les plus fréquentes: la négation de la Shoah, le prétendu «*génocide vendéen*» attribué à la Révolution française, le discours apologétique de la relation coloniale.

Toutefois, ce constat positif ne dédouane en rien le microcosme universitaire, y compris ses enseignants et ses chercheurs, de ses responsabilités au sein de la nation. En matière de négationnisme, et notamment de négationnisme colonial, le petit monde des amphes et des labos a une fâcheuse tendance à vivre sur lui-même, à croire résolu un dilemme quand il a été décrit de façon irréfutable en un colloque, traduit en des

publications destinées dans le meilleur des cas à quelques centaines de lecteurs.

Non que ce travail scientifique soit inutile, il est au contraire nécessaire et irremplaçable. Mais on ne peut pas sous-estimer le fait que l'opinion publique n'en reçoit l'impact que par de multiples médias, écoles élémentaires, collèges et lycées, télévisions publiques et privées, journaux et revues, chansons, clips vidéo et réseaux internet... : un océan médiatique qui n'est en rien le reflet de l'Université.

Voilà pourquoi, plutôt que de pourchasser des traces de négationnisme universitaire, je préfère m'en tenir à ces multiples canaux de la mémoire historique qui modèlent l'opinion.

Il s'agit là de la littérature de gare, mais pas seulement d'elle, j'imagine...

En effet. Sur les présentoirs des Maisons de la Presse, une bonne quinzaine de titres se disputent les faveurs du public pour l'histoire. La plupart, quelle que soit la qualité de leurs articles, ne relèvent en rien du négationnisme. Tout au plus ont-ils tendance à privilégier l'approche événementielle plutôt que l'analyse scientifique, pour appâter le lecteur. En octobre 1993, *Historia* publiait un numéro spécial sur «*L'âge d'or de la France coloniale*»: une quinzaine d'auteurs de qualité, aux orientations idéologiques fort diverses, d'un ancien militant de l'Organisation armée secrète (OAS) à des historiens tiers-mondistes, mais rien que des textes de bonne tenue. Dix-sept ans plus tard, en février 2010, la revue *L'Histoire*, consacrée à «*La fin des colonies en Afrique en 1960*», a aussi consacré un ensemble de textes fort équilibrés à cette «*étape capitale dans l'évolution de l'humanité: après l'esclavage, la colonisation a été mise hors la loi de l'humanité*». Mais curieusement, cette affirmation anticoloniale tonitruante de la page 3 côtoie une pleine page de publicité en deuxième de couverture pour

l'Histoire de l'Afrique, un ouvrage de Bernard Lugan, soit justement un auteur universitaire qui incarne clairement cette posture du négationnisme colonial. Sur sa quatrième de couverture, le livre dont il est fait la publicité prétend ainsi « s'élever bien au-dessus des stéréotypes idéologiques ressassés par les africanistes francophones contemporains ».

Dans ce panel des revues historiques, la *Nouvelle revue d'histoire*, une publication d'apparence luxueuse, est d'inspiration négationniste, quels que soient les sujets abordés, en restant toutefois prudemment à l'abri des lois mémorielles. Ce fut, par exemple, en mars 2005, un numéro 17 consacré pour l'essentiel à la guerre de Sécession aux États-Unis, définie comme la conquête d'un Sud idyllique, tel qu'on l'imagine dans *Autant en emporte le vent*, par un Nord yankee, industriel, brutal et barbare. L'esclavage n'a été, selon les auteurs, qu'un prétexte de propagande : aucune allusion, bien sûr, aux soldats noirs qui ont combattu pour l'abolition de l'esclavage au sein de l'armée de l'Union.

La percée négationniste s'est déployée aussi dans des revues de vulgarisation scientifique ou d'actualité en des lieux parfois inattendus.

Science et vie a par exemple publié fin 2004 un hors-série sur « L'Algérie, 1954-1962, la dernière guerre des Français ». Les articles sont de qualités diverses, mais l'introduction reprend le discours de l'OAS en 1962 :

« Dès le début, les moyens de ces hommes du FLN ont été affreusement violents, leur objectif aussi : épurer l'Algérie de son million d'Européens... De Gaulle a laissé les clefs de l'Algérie au FLN, désireux de fermer coûte que coûte ce qu'il appelait « la boîte à chagrin ». Peut-être pouvait-il faire autrement. De toute façon, ce sont les Algériens qui ont payé le gros de la note : d'une seconde guerre civile. Mais De Gaulle n'est pas qu'un rêveur de grandeur pressé de tout lâcher. »

Les sous-titres sont accrocheurs et historiquement discutables : ainsi, « ... les crimes de l'OAS sont la réponse absurde, désespérée aux crimes racistes et xénophobes commis durant sept longues années par le FLN. »

Mais on ne vend pas que des magazines dans les gares, on y trouve aussi des romans...

Dans le domaine de la fiction, l'idéologie de réhabilitation de l'entreprise coloniale, volontiers négationniste, est surtout présente dans les récits d'aventures et d'espionnage, qui se vendent à bas prix par dizaines de milliers d'exemplaires aux lecteurs pressés, avides de sensations fortes, d'un certain sadisme et d'un érotisme rudimentaire. Le phénomène n'est pas récent, le pionnier en la matière se nommait Jean Larteguy dès les années de la décolonisation. Il a multiplié les best-sellers, aventures exotiques sur tous les continents, construits grâce aux ficelles littéraires du feuilleton depuis Eugène Sue, une action hachée de retournements angoissants, un scénario inspiré de l'actualité mondiale et des « révélations » qui trouvent leur source dans les services secrets... Le message idéologique est clair, efficace, comme le montre cette lecture raciste de l'histoire du Congo dans *Les chimères noires* (Presses de la Cité, 1963, p. 29) :

« Le Congo, c'est un rassemblement... invraisemblable d'ethnies et de clans dont aucun ne parle la même langue et qui, tous, rêvent de s'étriper au nom de vieilles querelles dont l'origine se perd... dans la nuit des temps... »

» Les Belges avaient cru tout arranger en baptisant indistinctement ces anciens anthropophages du nom rassurant de « pupilles ». Ils considéraient que l'âge mental de ces nègres ne dépassait pas douze ans,

et qu'avec des soins éclairés, – les leurs –, ils mettraient au moins un siècle à devenir adultes. En vertu de ce principe, ils leur avaient donné une éducation intellectuelle et technique qui ne dépassait pas ce niveau. Ce fut à ces enfants qu'un beau jour, sans précaution, ils accordèrent l'indépendance!»

À une échelle proprement industrielle, le même filon est exploité depuis trois décennies par Gérard de Villiers et ses «nègres», avec la parution régulière des ouvrages de la série S.A.S., en poches, pour quelques euros. Une excellente affaire, des millions de lecteurs au total, pour cette incroyable série dont le héros est un aristocrate, baroudeur inoxydable. L'histoire à chaud des conflits africains et asiatiques est très souvent le sujet traité, avec un souci constant de dénigrement des mouvements et des gouvernements anti-occidentaux.

Mais peut-on dire pour autant qu'un négationnisme colonial est diffus dans toute la société française?

Depuis la disparition de l'Empire, il y a un demi-siècle, la contagion du négationnisme colonial est en fait permanente en France dans certains milieux nostalgiques. Elle explose parfois avec force, suscitée par le contexte politique: ce fut le cas il y a quelques années à la faveur de cet article de loi prétendant imposer aux enseignants un discours sur les prétendus bienfaits de la colonisation. La levée de boucliers qui s'en suivit, la multiplicité des témoignages sur la torture pratiquée en guerre d'Algérie, ont peu à peu calmé les outrances des discours. En 2010, la tentation est toujours là, mais elle

porte moins qu'en 2005 sur le passé colonial et cette idée de mettre en avant des faits prétendument positifs de la présence française outre-mer, et davantage sur l'islam et l'immigration perçus comme «menaçant» la culture ou de prétendus «gènes identitaires» européens. Dans ce domaine, il serait à la fois absurde de ne pas voir le chemin parcouru en France depuis 1960, et de ne pas en voir les limites. Benjamin Stora a recensé près de 2500 livres publiés entre 1962 et 1982 en France, par des militaires nostalgiques de la présence française en Algérie. Ce flot suintant des blessures de la décolonisation s'est ensuite atténué, grâce aux combats menés par les héritiers de l'anticolonialisme français. La nostalgie coloniale n'a pas disparu, elle est simplement enfouie, et n'explose durant quelque temps que quand elle est suscitée, pour des raisons souvent électorales, par des politiciens qui ne sont pas toujours d'extrême droite. Après de longs mois de débats en 2005-2006, le jeu s'est calmé, au gré des déclarations contradictoires du chef de l'État actuel, qui n'hésite pas à Dakar à accuser les peuples africains de n'être pas entrés dans l'histoire, et à regretter un autre jour le passé colonial. Il me faut aussi mentionner l'appel à l'interdiction du film *Hors-la-loi*, de Rachid Bouchareb par des notables de droite des Alpes maritimes. Ils n'avaient alors même pas vu le film, mais le seul fait que soient évoqués au Festival de Cannes les massacres commis par les militaires et les colons français à Sétif en 1945 leur était absolument insupportable. Le sujet est pourtant traité dans des publications universitaires, à faible diffusion. Il ne devient sulfureux qu'abordé pour le grand public, par un film... ♦

Propos recueillis par Charles Heimberg

Mémoire des lieux, lieux de mémoire et témoignages : les exemples d'Oradour-sur-Glane et du plateau du Vercors

Charles Heimberg (Université de Genève)

La mémoire des lieux ne se confond pas avec les lieux de mémoire¹. Ce sont deux réalités, deux constructions aussi, de nature différente. La première désigne l'ensemble des traces et des souvenirs, plus ou moins diffus, plus ou moins latents, qui sont attachés à un territoire donné. Elle concerne ceux qui vivent sur ce territoire, qui lui sont liés par ce qu'ils y ont vécu ou encore ceux qui se sentent concernés pour différentes raisons par ces reminiscences. Elle peut surgir d'un apparent oubli, montrant ainsi qu'elle n'avait pas disparu, comme cela arrive en Espagne lorsque des fosses communes consécutives aux crimes de la guerre civile et du franquisme sont mises à jour. On n'en parlait pas, tout était apparemment tombé dans l'oubli, mais au moment de ces fouilles, il s'avère que l'on savait.

Les lieux de mémoire, pour leur part, désignent des entités plus formalisées, concrètes ou abstraites, auxquelles des groupes ou des sociétés attribuent une signification reliée à leur identité et à leur passé. Dans l'ouvrage

collectif qu'il a dirigé², Pierre Nora les inscrit dans l'édification de la nation française, dans une mémoire collective dont il dresse un portrait en multiples teintes. Ce concept de lieu de mémoire, construit dans une période d'affirmation des commémorations et du patrimoine, inclut aussi bien des éléments d'histoire, de mythe ou de construction mémorielle, qui sont localisables en un endroit déterminé, que d'autres qui ne le sont pas, mais ont une portée symbolique, comme les manuels d'histoire d'Ernest Lavisse. Un lieu de mémoire n'est donc pas forcément un lieu, il n'est pas forcément localisable, mais il est l'un des attributs d'une mémoire collective. La notion de lieu de mémoire peut toutefois concerner des identités très diverses. Et comme l'ont bien montré certaines critiques de l'œuvre de Pierre Nora, elle ne se limite pas à la seule dimension nationale³. Elle peut tout aussi bien relever d'une histoire d'en bas ou de contre-mémoires.

1. La notion de mémoire des lieux a été analysée d'un point de vue géographique par Anne Sgard, dans *Mémoires, lieux et territoires*, communication à Rennes en 2004, disponible sur [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/32/51/30/PDF/Memoires_et_territoires_version_def.pdf].

2. *Les lieux de mémoire*, Paris: Gallimard, 1984-1992 (réédition en trois volumes Quarto, 1997).

3. Steven Englund, «De l'usage de la Nation par les historiens, et réciproquement», *Politix*, 7, N° 26, 1994, pp. 141-158; Lucette Valensi, «Histoire nationale, histoire monumentale. Les Lieux de mémoire (note critique)», *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 50, N° 6, 1995, pp. 1271-1277.

L'analyse critique de la mémoire des lieux et des lieux de mémoire, et plus généralement l'étude historique des manifestations de la mémoire dans l'espace public, également en termes d'usage public de l'histoire, posent un problème intéressant. Comme l'historienne Lucette Valensi l'a souligné avec pertinence à propos des *Lieux de mémoire*, alors que l'on s'efforce de déconstruire des logiques mémorielles, qui sont aussi reliées à des conceptions historiennes, il arrive que cette posture critique finisse par se transformer en une nouvelle construction mémorielle nourrissant elle-même des mythologies qu'elle entendait mettre à distance dans un premier temps. Il importe donc que les réflexions sur les mémoires, et sur la fabrique de l'histoire, prennent en compte cette dynamique potentielle pour s'en préserver autant que possible. C'est là tout l'enjeu, notamment, d'un travail de mémoire qui évite toute forme de sacralisation, qui ne soit pas figé et se veuille toujours ouvert aux questionnements renouvelés de la critique historique. Mais c'est aussi un écueil toujours possible de la déconstruction des mythes et des fabrications identitaires fondées sur la critique historique : elle est nécessaire, mais elle fait courir le risque de fabriquer d'autres visions discutables qui devront être critiquées plus tard si elles ne demeurent pas ouvertes et rigoureuses dans leur dynamique propre.

Les crimes nazis auxquels la Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité du 27 janvier nous invite à réfléchir sont incarnés par ce lieu de mémoire emblématique qu'est le camp de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau, découvert et libéré par l'Armée rouge le 27 janvier 1945. Toutefois, de nombreux autres lieux de mémoire des crimes nazis et fascistes existent un peu partout en Europe, en interaction avec la mémoire des lieux en question. Nous en

évoquons ici deux exemples, à partir des propos de témoins et d'historiens rencontrés sur place début et fin octobre 2009, pour montrer toute la complexité des problématiques mémorielles qui les caractérisent.

Le cas du massacre d'Oradour-sur-Glane

Dans ce bourg proche de Limoges, le 10 juin 1944, des Waffen-SS de la division Das Reich ont massacré toute la population. Les femmes et les enfants ont été enfermés dans l'église qui a été incendiée. Les hommes, rassemblés en quelques groupes, ont aussi été liquidés. Tout le village a été incendié et détruit. Le bilan, effroyable, fait état de 642 victimes. C'est là l'un des crimes les plus emblématiques de la barbarie et de la terreur nazies sur le territoire français⁴.

Oradour, c'est une opération programmée. Il s'agit pour les nazis de régler par un geste effroyable le problème que leur posent les groupes de résistants dans le Massif central. Ce sont des Waffen-SS qui exécutent un travail de terreur que la Wehrmacht n'avait pas fait. Il y a un processus systématique d'exécution, puis un travail minutieux d'effacement des traces. Le crime est d'abord destiné à intimider la Résistance, et la population, mais le lieu choisi est vulnérable, il n'est pas au cœur de l'activité des maquis⁵.

L'affaire d'Oradour, ce crime odieux, est devenue un imbroglio de mémoires dès lors que de jeunes soldats alsaciens enrôlés de force, des « malgré-nous », se trouvaient parmi les bourreaux. Vu leur incorporation forcée, la région alsacienne ne pouvait pas

4. *Comprendre Oradour. L'intégrale du parcours de la mémoire*, Oradour-sur-Glane : Centre de la mémoire d'Oradour, 2000.

5. Selon une présentation sur place de l'historien Pascal Plas, le 17 octobre 2009, dans le cadre d'un colloque *Espaces, mémoires. Actions et interactions. 1989-2009* organisé par l'Université de Limoges.



Oradour-sur-Glane, près de Limoges (photographie de Charles Heimberg).



Le porche de la grotte de la Luire, dans le Vercors (photographie de Charles Heimberg).

accepter leur condamnation à des peines de prison ou de travaux forcés le 12 février 1953. Mais vu leur participation à ce crime, la région limousine ne pouvait pas accepter davantage leur amnistie par le Parlement français, au nom de l'unité nationale, le 19 février 1953 déjà. La déchirure était dès lors inévitable. Elle a été profonde et durable. De même que la séparation des mémoires, pendant très longtemps, et aujourd'hui encore à bien des égards⁶. Cette histoire de confrontation des mémoires, au-delà des drames humains qu'elle met directement en jeu, est assurément significative et éclairante pour comprendre quelques aspects des mécanismes, et des complications, des mémoires blessées.

Une mémoire en plusieurs espaces

Plusieurs espaces de mémoire caractérisent ainsi le site d'Oradour, juste à côté du village reconstruit. On y entre par un centre de la Mémoire, un lieu d'exposition et d'interprétation géré par les collectivités locales dans lequel le public trouve des explications. On pénètre ensuite par un tunnel dans les ruines du village de l'époque. Mais ce sont des ruines qui ne portent plus la suite de l'incendie. Et ce sont des ruines entretenues, comme le donnent à voir des cerclages métalliques de consolidation qui n'ont pas été masqués. Cet espace est une véritable nécropole, un symbole de la barbarie nazie et de la souffrance des Français géré par le Ministère de la culture. À l'écart, semi-enterré, un Mémorial contesté, parce que construit par l'État français, présente des objets du village martyr et le nom de toutes les victimes. Mais ce n'est pas le vrai lieu des commémorations. En effet, il y a encore un

6. Guillaume Javerliat, *Bordeaux 1953, le deuxième drame d'Oradour. Entre histoire, mémoire et politique*, Limoges: Presses universitaires de Limoges, 2008.

troisième espace, géré celui-là par la Municipalité. C'est le cimetière du village qui contient un autre monument aux morts, beaucoup plus visible, le seul à être reconnu dans la région. On y trouve encore une fois le nom de toutes les victimes et de nombreuses plaques commémoratives; et c'est là que les gerbes sont déposées.

Robert Hébras est l'un des très rares survivants du massacre. Pour lui, le Mémorial de l'État, ce n'est qu'un « bâtiment ». Et la justice n'entend que les avocats des bourreaux. Il raconte la fusillade de son groupe. « On tombe les uns sur les autres. Après, c'est le coup de grâce pour ceux qui ont encore un brin de vie. Moi, c'est les autres qui me préservent. On nous couvre de tout ce qui peut brûler et on met le feu sur nous. Et quand le feu m'atteint, je prends la décision de sortir, persuadé que je vais mourir. » Ils ne sont qu'une toute petite poignée à avoir ainsi pu sauver leur vie.

L'exemple du Vercors et de la Résistance

Entre mémoire des lieux et lieux de mémoire, c'est l'image de la Résistance qui s'impose sur le plateau du Vercors. Elle s'impose d'autant plus qu'un air du temps dominant semble la placer, à tort, au second plan des mises à jour de nos représentations de la Seconde Guerre mondiale dans une époque où la figure des victimes paraît plus visible que celle des acteurs. C'est ce que nous avons pu constater lors d'une visite itinérante qui interrogeait la question des témoins et de leurs narrations⁷.

7. Organisée en octobre 2009 par le réseau MEMHORA (Mémoires en Rhône-Alpes): « Sur les traces du maquis. Les identités narratives de lieux témoins », dans le cadre du séminaire itinérant *Témoigner de l'histoire/ Mémoire des témoignages*, programme *Comparer histoires et mémoires de la Résistance et de la guerre. 1939-1945. France-Allemagne-Italie*. Voir [www.memorha.org].

Pour l'historien François Marcot⁸, la complexité de la notion de Résistance, et celle de ses relations avec la population, doivent être prises en compte. La Résistance ne peut pas exister sans l'appui du village; mais ce qu'elle lui apporte d'abord, et dans la durée, c'est la peur. Ce qui explique des attitudes parfois ambivalentes et contradictoires. Par ailleurs, être résistant, ce n'est pas seulement être pour la Résistance, mais c'est accomplir un acte de transgression. On n'est pas résistant seulement dans sa tête. On n'est pas résistant si on n'a pas pris des risques. L'idée de résister cohabite avec la peur et la nécessité de vivre et de survivre. Mais surtout, on peut accomplir des actes de Résistance en vaquant à ses activités habituelles dans la société. Les comportements des individus sont complexes, pluriels; ils peuvent varier avec le temps. Chacun joue des rôles différents, et la force de la Résistance, c'est justement de pouvoir compter là-dessus. Mais du coup, les historiens ont le plus grand mal à distinguer clairement la Résistance de la non-Résistance⁹. Dès lors, on ne peut pas aborder l'histoire de la Résistance sans accepter la complexité des faits du passé et la très grande diversité des expériences des acteurs et de leurs temporalités.

Quelle mémoire à l'avenir ?

Le Vercors est sans aucun doute un lieu de mémoire, mais la mémoire du plateau n'en est pas moins complexe et plurielle. Elle pose elle aussi des questions d'échelles et nous interroge sur son devenir au-delà de la disparition des témoins. Au Vercors, c'est également

8. Lors d'une conférence prononcée le 24 octobre 2009 à Méaudre. François Marcot a dirigé récemment un *Dictionnaire historique de la Résistance*, Paris: Robert Laffont (Bouquins), 2006.

9. Voir surtout Gilles Vergnon, *Le Vercors. Histoire et mémoire d'un maquis*, Paris: L'Atelier, 2002.

le tourisme qui voit interagir les logiques d'un parc naturel et d'un patrimoine historique. Prenons l'exemple de la grotte de la Luire. C'est une curiosité spéléologique qui se visite pour elle-même. Mais c'est sous le porche naturel de son accès que les maquisards installent provisoirement leur hôpital. Ils sont attaqués par des chasseurs alpins de la Wehrmacht le 27 juillet 1944. Plusieurs dizaines de blessés sont tués sur place ou dans un hameau voisin. Les médecins et l'aumônier sont fusillés, et les sept infirmières déportées à Ravensbruck. Aussi ce porche devient-il un lieu témoin de la barbarie, mais aussi de la grammaire mémorielle du Vercors, selon une belle expression de l'historien Gilles Vergnon¹⁰.

Il a été question, à un moment donné, de séparer dans cette grotte la visite spéléologique de la visite historique. Mais la configuration des lieux ne s'y prête pas. Du coup, au fil du temps, c'est la première des visites qui prend le dessus, au grand regret des associations de résistants. Du coup, les visiteurs passent devant toutes les plaques commémoratives sans comprendre les tenants et aboutissants qui disent l'histoire complexe de la mémoire du Vercors.

Sous le porche de la Luire, un ancien maquisard, Paul Borel, apostrophe le responsable des visites de la grotte, lui-même petit-fils de maquisard: «Là, il y a quand même des drames qui se sont passés. [...] Je regrette tout simplement que, petit à petit, après nous, il va rester les plaques, et puis... c'est un petit peu dommage. Voilà, c'est tout ce que je peux vous dire. Notre Vercors, il s'est battu héroïquement. On n'a pas fait que des choses bien. Parce qu'on a mobilisé des gars qui n'auraient jamais dû être mobilisés, qui n'ont pas eu d'instruction. On s'est trouvé plusieurs milliers, sous-armés, enfin, aucun mortier, pas

10. Lors d'un exposé sur place le 25 octobre 2009.

de mitrailleuse. On s'est défendu, on s'est battu avec ce qu'on avait, On a fait notre devoir.» Puis, le témoin aborde un autre sujet de discorde, un panneau qui demande à l'entrée du site de passer à la billetterie.

Sûrement pas pour se recueillir «sur la tombe des copains», proteste-t-il. Mais surtout, ajoute-t-il encore, «notre association ne passera pas l'année à venir». C'est donc bien la pérennité de la mémoire qui est en jeu. ♦

Le cartable de Clio

Didactiques de l'histoire

David et l'homme de Néandertal

Les stéréotypes savants sur la Préhistoire ¹

Antonio Brusa (Université de Bari)

Le point de départ de cette réflexion sur la didactique de la Préhistoire – rendue obligatoire aussi bien par le prestige de l'auteur que par la relative discrétion de la littérature spécifique en la matière – est un article de Peter Stone² dans lequel il précisait les raisons pour lesquelles il fallait absolument étudier à l'école cette partie de l'histoire de l'humanité.

Le succès didactique de la Préhistoire

La Préhistoire, écrivait-il, est le champ d'un potentiel didactique extraordinaire. Elle se prête au développement d'activités donnant à voir aux élèves les fascinantes reconstitutions de la vulgarisation de l'archéologie expérimentale. Elle permet de partir de fouilles et de documents locaux pour en

tirer des conclusions facilement généralisables à tout le genre humain. Elle mobilise la capacité des jeunes élèves de se lancer dans des hypothèses audacieuses, mais en même temps vraisemblables. C'est un terrain où se croisent naturellement beaucoup de disciplines; ce qui le rend d'autant plus intéressant pour des enseignants toujours férus d'instruments interdisciplinaires. En dernier lieu, la Préhistoire représente la partie la plus longue de l'histoire de l'humanité. Pour toutes ces raisons, Stone s'est félicité de l'entrée de la Préhistoire dans le curriculum national anglais et souhaitait implicitement que d'autres pays examinent les bienfaits didactiques d'un tel choix.

En réalité, un rapide coup d'œil sur les manuels scolaires produits dans le monde occidental permet de mesurer l'expansion prodigieuse de la Préhistoire au cours des dernières décennies du XX^e siècle. Au contraire, durant la première moitié du même siècle, seules quelques lignes rapides étaient habituellement consacrées à cette période, juste pour introduire des propos plus importants sur la naissance de l'histoire à partir de Sumer et surtout de la Grèce. Mais la période plus récente a vu se développer une quantité de pages sur le sujet, et surtout leur qualité:

1. Ce travail se fonde sur une enquête portant sur un corpus de manuels d'histoire publiés au cours des vingt dernières années: environ soixante manuels européens (de dix-huit pays) et une trentaine de manuels africains, asiatiques et américains. Une version plus longue et détaillée est parue dans Lucia Sarti et Massimo Tarantini, *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, Rome: Carocci, 2007.

2. «The Magnificent Seven: reasons for teaching prehistory», *Teaching History*, 1992, pp. 13-18.

autant dans la richesse des informations, souvent bien mises à jour, que par la beauté de l'iconographie (cartes, dessins, photographies, reconstructions). Il est toutefois étrange que cette croissance n'ait pas été soutenue par des arguments historiques ou pédagogiques. À tel point que la Préhistoire semble s'être pratiquement promue d'elle-même dans les écoles. Pour que cela soit possible, la fascination que suscite la Préhistoire a joué son rôle, de même qu'un préjugé tenace qui voudrait que cette période soit plus facile à enseigner, et par conséquent tout indiquée pour les plus petites classes. La forte pression des médias et de la divulgation des connaissances par ce biais a également joué un rôle essentiel³. Mais comme cette évolution n'est pas due à un intérêt renouvelé des chercheurs dans les domaines de la didactique et de la vulgarisation, il en est résulté une situation ambiguë, caractérisée d'une part par l'explosion des connaissances, d'autre part par l'absence de travaux. Selon moi, une telle situation est idéale pour une croissance florissante de toutes sortes de stéréotypes. Ce qui fait que la première raison de la nécessité défendue par Stone d'enseigner la Préhistoire est peut-être justement de lutter contre tous ces stéréotypes. Même si, d'un autre côté, il suffirait de se référer à Raquel Welch, et au célèbre film des années 1960 *Un million d'années av. J.-C.*, dans lequel des hommes étaient confrontés aux dinosaures, pour pouvoir mettre en accusation l'anachronisme, ce péché mortel de l'historien (que nous connaissons depuis Lucien Febvre) et proposer le remède naturel qui lui convient : remettre les connaissances dans leur ordre chronologique et à leur juste place.

3. Jaime Almansa Sánchez, dans « La imagen popular de la arqueología en Madrid », *Arqueoweb*, 8, 2006, a montré la prédominance absolue des médias dans la diffusion des connaissances archéologiques et préhistoriques : 75 % d'entre elles proviendraient de la télévision.

Le dinosaure est un stéréotype savant

Aujourd'hui, avec toute la distance temporelle nécessaire, comme le confirment les nombreux travaux de Stone, il nous faut reconnaître que la diffusion sociale des connaissances sur la Préhistoire a été accompagnée d'un développement analogue, impétueux, des stéréotypes. Le nombre, la qualité et le caractère envahissant de ces stéréotypes nous poussent à en examiner la nature et les fonctions. Il serait limité de les considérer comme de simples erreurs, des témoins, peut-être un peu ridicules, de l'ignorance, du mauvais fonctionnement de l'école ou de l'influence maléfique de la télévision. Ils sont en réalité le fruit de problèmes très profonds qui concernent les rapports observables entre le système de production scientifique et la diffusion des connaissances. Ils ne soulèvent pas seulement des problèmes d'enseignement, mais de sérieuses interrogations sur le mode de production des connaissances scientifiques ; et ils nous obligent à revenir aux questions que posait l'historienne Régine Pernoud au cours du dernier siècle⁴ : « Pourquoi cet écart entre science et savoir commun ? Comment et dans quelles circonstances ce fossé s'est-il creusé ? » Ces questions sont rendues d'autant plus pressantes par le caractère contradictoire d'une situation qui voit se mêler étroitement des motifs de satisfaction et de déception.

Le parallèle entre le Moyen Âge de Régine Pernoud et la Préhistoire est justifié par le fait que les deux périodes semblent associées pas un destin commun, celui d'être les époques historiques les plus majoritairement touchées par cet étrange virus cognitif. Que cette comparaison soit fructueuse, cela se confirme par le fait qu'il s'agit dans les deux cas de stéréotypes d'origine académique. Des

4. *Pour en finir avec le Moyen Âge*, Paris : Seuil, 1977.

«stéréotypes» savants «qui se distinguent des stéréotypes quotidiens, ceux qui résultent des problèmes de notre vie quotidienne, comme ceux qui concerne le genre, les générations ou les rapports à l'autre (étrangers, différents, marginaux, pauvres). Cette simple distinction a d'intéressantes conséquences. Les stéréotypes quotidiens sont sans doute les plus étudiés; ils ont donné lieu à une vaste littérature et à un débat soutenu sur leurs implications didactiques (et ils comprennent aussi le «politiquement correct»). Dans le monde de la science, ils apparaissent comme des intrusions indues d'attitudes peu pertinentes de la vie quotidienne.

Les stéréotypes savants, au contraire, proviennent d'un phénomène inverse. Ils trouvent leur origine dans le monde scientifique, même si leur grande diffusion pourrait laisser croire le contraire (mais il nous faut bien admettre que l'on croise rarement des dinosaures ou des vassaux sur nos routes). Ils témoignent du potentiel d'invasion de la connaissance scientifique et leur développement apparaît davantage comme un effet paradoxal de l'énorme diffusion de la science que de sa régression sous l'effet des déplorables exigences de la vie de tous les jours. Par ailleurs, alors que les stéréotypes de la vie quotidienne réclament, pour leur étude et leur compréhension, un champ de disciplines qui iraient des sciences sociales à la psychologie et à la pédagogie, l'étude des stéréotypes savants concerne en premier lieu l'historien: il s'agit exclusivement de connaissances historiques et de leur usage. Ce qui mobilise pleinement ce triangle entre les restes du passé, l'archéologie et le public que Philippe Jockey⁵ identifie comme l'essence de l'archéologie et que nous pourrions aussi considérer comme l'essence de l'histoire.

5. Dans Jean-Luc Bonniol, Maryline Criviello (éds), *Façonner le passé. Représentations et cultures de l'histoire. XVI-XVIII^e siècles*, Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence, 2004.

Les stéréotypes savants ne sont pas tous de même nature. Il y en a qui jouent un rôle étrange, de «vaccin», et qu'il vaut la peine de signaler parce qu'ils semblent servir à empêcher ceux qui les portent de trop se préoccuper de mettre à jour leurs propres connaissances. Par exemple, dans le champ des études médiévales, il y en a deux qui sont très diffusés: «Le Moyen Âge est une période noire» et «Le Moyen Âge est la période des papes et des empereurs». La majorité des enseignants (et aussi des manuels) les connaît et les cite comme des stéréotypes, à éviter et à remplacer par des connaissances précises. Pourtant, rassurés d'avoir échappé dans un premier temps à ce danger, beaucoup d'entre eux se considèrent vaccinés contre tous les autres stéréotypes. Alors qu'ils sont surtout vaccinés contre les mises à jour historiographiques. Ils ont en quelque sorte désactivé leurs défenses, ce qui a pour conséquence désastreuse la diffusion d'une interminable liste de stéréotypes dans les manuels européens.

Par exemple, «le dinosaure qui attaque les hommes» semble être le stéréotype le plus fondamental de la Préhistoire⁶. Il est rare de trouver un enseignant qui ne le cite pas comme conséquence néfaste de l'intervention des médias (évidemment de la télévision, des divers *Jurassic Park* et des dessins animés) et

6. C'est la première question à laquelle doit répondre Jean Clottes dans *La Préhistoire expliquée à mes petits-enfants* (Paris: Seuil, 2002). Stephen Jay Gould (*La foire aux dinosaures*, Paris: Seuil, 1997) attribue la «manie des dinosaures» aux abus du marketing et observe que 30% des adultes américains, au milieu des années 1990, étaient convaincus de la contemporanéité des hommes et des dinosaures. Pour ma part, je relève que la couverture d'un très fameux texte de vulgarisation scientifique présentait à la fin des années 1920 un dinosaure qui «appuyant ses pattes sur l'une de nos maisons les plus élevées aurait pu manger au balcon du 5^e étage» (Camille Flammarion, *Il mondo prima della creazione dell'uomo*, 1926, première édition française 1886). Près d'un siècle plus tard, une *Enciclopedia dei ragazzi* (*Encyclopédie des enfants*) à très large diffusion a encore intitulé son premier volume dédié à l'histoire *La preistoria e i dinosauri* (*La Préhistoire et les dinosaures*).

comme démonstration de sa préoccupation personnelle pour un bon enseignement. Mais le fait est que les digues qui nous protègent des savoirs stéréotypés cèdent à peine les dinosaures et les hommes ont été remis à leur place; ce qui nous submerge d'une quantité invraisemblable de connaissances erronées sur la Préhistoire qui nous impose un travail de classification et de mise en ordre. Ainsi pouvons-nous éviter que tout se résume à la compilation d'un nouveau «bêtisier» relié aux lamentations de l'école (qui sont elles aussi rituelles et stéréotypées) et aux inévitables sarcasmes qui ne servent qu'à exorciser la terreur de notre impuissance face à des processus de socialisation de la culture qui sont définitivement perçus comme incontrôlables⁷.

Tous les stéréotypes ne sont toutefois pas équivalents, ce qui nous aide à élaborer une stratégie scientifico-didactique nous évitant de trop courir après tous les clichés potentiels en nous concentrant sur quelques aspects essentiels. Dans ce but, il est utile d'identifier quelques stéréotypes «structurels», qui ne se réfèrent pas à un objet en particulier, mais qui «interviennent comme des schémas de compréhension qui sont à disposition pour apprendre le monde, lire les événements, les reconstruire ou les rendre intelligibles»⁸.

7. Précisons que ce travail est limité à la recherche et à l'évaluation des stéréotypes et ne s'attelle pas à un bilan global de l'enseignement de la Préhistoire et des manuels. D'ailleurs, étant moi-même auteur de manuels, j'ai aussi été victime, comme tant d'autres, de dessinateurs fantaisistes représentant des chèvres à côté de l'*Homo erectus* ou des enfants du Néolithique jouant avec des épées en bois. Voir par ailleurs un très beau recueil d'images de vulgarisation sur la Préhistoire dans Peter Jud et Gilbert Kaenel (éds), *Lebensbilder. Scènes de vie. Actes du colloque de Zoug (13-14 mars 2001)*, Zoug/Lausanne: Kantonales Museum für Urgeschichte Zug/Groupe de travail pour les recherches préhistoriques en Suisse, 2002.

8. Marcel Grandière, «La notion de stéréotype», in Marcel Grandière et Michel Molin (éds), *Le stéréotype, outil de régulation sociale*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2003, pp. 7-12.

Ces constructions cognitives se distinguent des «stéréotypes factuels» qui concernent tel ou tel aspect du passé et semblent découler d'un manque de connaissances, d'une absence de mise à jour de ces connaissances ou de leur caractère peu approfondi et imprécis.

Les hominidés évoluent en file indienne

Le premier de ces stéréotypes structurels est sûrement le plus diffusé et le plus connu: celui de l'évolution humaine. C'est la fameuse représentation d'hommes en file indienne partant des plus anciens, ressemblant à des singes, jusqu'aux types plus modernes, nous ressemblant de plus en plus. Plusieurs facteurs sont intervenus dans la confection de ce stéréotype: un préjugé de genre, parce qu'il s'agit dans la majorité des cas d'individus masculins; le stéréotype générationnel (ce sont souvent des jeunes, armée de bâtons et de lances); un européocentrisme implicite, du moment qu'ils marchent de gauche à droite, sur le modèle de l'écriture occidentale, et donc du progrès vers l'avenir (selon une vision euro-modernocentrée de l'histoire). Certaines de ces caractéristiques rapprochent ce stéréotype de ceux qui prévalent en pédagogie et en sciences sociales (la prédominance du jeune mâle, la violence, etc.), mais d'autres réflexions nous mènent à penser que cette image traditionnelle ne véhicule pas seulement des préjugés du quotidien, mais bien plutôt toute une vision complexe du passé.

Il est en réalité possible de fonder sur cette icône tout le récit de l'évolution qui mène des premiers hominidés à l'homme moderne. À son tour, ce récit nous enseigne un modèle de développement linéaire et par étapes; un sens de l'histoire qui nous mène d'un passé de brutalité vers le monde civilisé.

Mais c'est désormais l'image d'une évolution plus complexe, en broussailles, ramifiée,

qui est, depuis plusieurs décennies, le paradigme de la reconstruction du passé le plus ancien de l'histoire humaine (même si subsistent des divergences importantes et des débats toujours ouverts). Ainsi, les chercheurs ne font plus référence au modèle linéaire, sauf pour le critiquer. Toutefois, la popularité de l'icône linéaire reste malgré tout incontestée. Parmi les raisons de ce succès, il y a sans doute le fait qu'elle est immédiatement compréhensible, facilement reproductible et surtout, comme nous l'avons vu, qu'elle est un modèle riche de significations, même si elles sont critiquables. Au contraire, le modèle ramifié du développement humain ne dispose d'aucune icône aussi efficace. Ce qui explique peut-être pourquoi l'on retrouve partout cette représentation linéaire, dans de nombreux manuels (même si leur texte est mis à jour), y compris, et cela ne doit pas nous surprendre, dans les logos de certains congrès scientifiques dans lesquels, naturellement, on se plaint abondamment de la diffusion d'idées préconçues sur la Préhistoire.

Du point de vue didactique, il semble que l'attention des enseignants, et des chercheurs en didactique, se soit spécialement concentrée sur les difficultés qu'éprouvent les élèves à imaginer correctement des durées aussi longues, sur des millions d'années; de la même manière, le préjugé de genre de l'icône a donné lieu à une intervention, de sorte que les hommes ont parfois été remplacés par des femmes. Ainsi, des solutions toujours plus fascinantes, amusantes, efficaces et politiquement correctes ont été inventées: mais pour enseigner mieux, devons-nous conclure avec quelque appréhension, un rapport erroné entre le passé très lointain de l'humanité et le présent.

Les origines bien enracinées des stéréotypes

L'icône de la séquence évolutive de l'humanité est relativement jeune puisque nous ne la trouvons qu'à partir des années 1980 comme dominatrice incontestée des premières pages des manuels. Elle est toutefois parvenue à catalyser autour d'elle une trame très serrée de références (largement constituées de stéréotypes factuels, lentement sédimentés au cours du temps) qui la rendent paradoxalement appréciable d'un point de vue didactique. Pour l'enseignant, elle se présente comme une image riche et utile, du moment qu'elle entraîne avec elle d'autres connaissances. En même temps, sa mise à l'écart devient problématique parce que justement – en même temps que de cette image linéaire – il faudrait débarrasser le terrain de la grande quantité d'images factuelles de la Préhistoire. Ce grumeau de connaissances détermine le scénario qui caractérise le récit de l'évolution. Il a été résumé avec une ironie passionnée par deux élèves de Leroi-Gouran :

«L'homme des temps préhistoriques, un malheureux couvert de guenilles, ressemble à un clochard de la nuit des temps. C'est une brute, un demi-singe, belliqueux, carnivore et, sans aucun doute, cannibale. C'est une victime malheureuse des grands animaux, du diplodocus à l'ours des cavernes. Un survivant, une espèce de mannequin *patchwork*, assemblé par des personnes pleines d'imagination dans un vieux musée d'ethnographie. Ce malheureux parvient à peine à s'échapper, en portant une parka dans les glaces, en se réfugiant dans les cavernes et en pratiquant la chasse. De plus, il consomme volontiers des champignons, plus ou moins hallucinogènes, et des boissons suspectes. Sa compagnie est aussi bien assortie. Vêtue de

peaux en lambeaux, accaparée par de nombreux enfants, elle est obèse, semble enceinte, quand elle ne semble pas exercer la fonction d'une déesse de la fécondité mystérieuse et jouflue.»⁹

On reconnaît dans ce récit, un par un, tous les thèmes fondamentaux à partir desquels il est possible d'organiser les stéréotypes factuels les plus diffusés dans les manuels (à l'exception, bien sûr, des substances hallucinogènes). Il y a surtout la vie préhistorique, difficile et dure, avec des êtres humains qui se nourrissent de viande crue dans leur lieu de prédilection, la caverne. C'est un véritable *topos* dont le succès se vérifie en tout temps et partout, et qui tient lieu avec efficacité d'*incipit* contrasté pour le récit de l'histoire humaine: il représente en effet toute l'altérité, toute la différence à partir de laquelle le lecteur parvient à percevoir ce qu'a été l'immensité du parcours accompli par le genre humain. Les préhistoriens, qui plus est, n'ont rien pour se défendre, ni ongles, ni dents, ni force musculaire. Ils n'ont que l'intelligence. Celle-ci leur a surtout servi comme arme, le progrès dans l'art de tuer ayant d'ailleurs été considéré comme un facteur d'évolution aussi bien par les créationnistes que par les laïques. La différence entre le passé et le présent est également illustrée par l'évolution des instruments, de leur grossièreté initiale à l'accès de l'humanité à une certaine esthétique, comme dans cette confrontation d'un vilain homme du Néandertal avec le *David* de Michelange proposée dans un manuel hongrois¹⁰. L'histoire des représentations de l'homme du Néandertal est d'ailleurs significative, avec une nette prédominance



David et l'homme de Néandertal.
Source: *Törtenelem*, 5, Budapest: Karina Kiadó, 1998, p. 17.

d'images montrant des ancêtres apparemment peu intelligents et ressemblant à des singes.

Les femmes sont souvent présentées dans ces narrations comme spécialisées dans la récolte de végétaux et exerçant des rôles domestiques (soins aux enfants, aux habits, à la cuisson). Toutefois, gênés par ce statut de second rôle, des auteurs leur ont assigné des rôles décisifs, comme l'invention de l'agriculture, voire même, dans une fougue de correction politique avant la lettre, celle de la céramique: «La terre sur laquelle fut posé le feu se cuit, devint dure comme la pierre. Et une mère, plus intelligente, alors qu'elle veillait au feu, aura noté ce durcissement et fabriqué le premier vase en terre cuite pour conserver de l'eau et ne plus seulement la recueillir sur la paume de la main.»¹¹ Ce texte de 1931 trouve un écho plus de soixante ans plus tard dans un autre manuel: «Elles inventèrent un système pour transformer les grains en pain et transfèrent le même système à l'argile: elles le recueillirent dans des terrains humides, le pétrirent dans de l'eau,

9. Brigitte et Gilles Deluc, *La vie des hommes de la Préhistoire*, Rennes: Ouest-France, 2003, p. 12. Un recueil et une discussion sur les fausses images: Albert et Jacqueline Ducros (dir.), *L'Homme préhistorique. Images et imaginaire*, Paris: L'Harmattan, 2000.

10. *Törtenelem*, 5, Budapest: Karina Kiadó, 1998, p. 17. Voir aussi Wiktor Stoczkowski, «La préhistoire dans les manuels scolaires ou notre mythe des origines», *L'Homme*, N° 116, 1990, pp. 111-135.

11. *Il libro della IV classe elementare*, Rome: Ministero della pubblica istruzione, 1931, p. 62.

lui donnèrent une forme et le firent cuire ans de grands fours en plein air. Ainsi inventèrent-elles la céramique.»¹²

Un manuel allemand contemporain¹³ propose une représentation extrêmement significative: un homme (préhistorique, mais il pourrait être contemporain) se trouve dans une posture d'admiration pour les œuvres de la civilisation occidentale. L'origine savante de cette représentation ne fait aucun doute. C'est d'ailleurs l'un des auteurs les plus renommés du siècle passé, Arnaldo Momigliano, qui nous le démontre. Pour lui, «les sauvages ne sont en fait que des hommes qui se sont arrêtés à un stade du développement humain que les populations civilisées considèrent désormais comme préhistorique. Nous pourrions donc dire un peu paradoxalement, mais avec des arguments substantiels, que les sauvages sont des peuples préhistoriques qui vivent de nos jours.»¹⁴ C'est sans doute à partir de telles convictions que les «primitifs» qui apparaissent dans les manuels contemporains, sont volontiers représentés avec des armes et des boucliers. Et l'on retrouve aussi partout la scène qui combine emblématiquement des férocités ancienne et actuelle: la chasse au pachyderme.

Ce rapide aperçu des stéréotypes «factuels» nous montre que des dessins, des reconstructions, parfois des photographies, se prolongent, de nation en nation, dépassent les barrières linguistiques, didactiques et politiques: ils ont créé en l'espace de plus d'un siècle d'emprunts et de reproductions – de clones, comme dit Stephen Jay Gould –, une sorte de «corpus iconique international». Ainsi s'est constitué une bibliothèque



L'ancien qui admire le nouveau.

Source: Bernhard Askani et Elmar Wagener, *Anno 1, 1*, Braunschweig: Westermann, 1997, p. 9.

d'images, de dimension mondiale, à la fois puissante et complexe, qui coexiste en s'y mêlant d'une manière sans cesse renouvelée avec des connaissances précises et mises à jour; à tel point qu'il faudrait en établir un jour une reconstruction historique précise pour en montrer les parcours, en identifier les archétypes et les modalités de transmission: Gould a lui-même appelé de ses vœux une étude qui, sur le modèle de la philologie classique, mettrait en évidence les «armoiries» des erreurs fondamentales¹⁵.

Dans ce monde violent, même l'évolution passe par des épisodes traumatiques. Les faibles et les perdants sont éliminés et l'histoire reconnaît la victoire au plus fort. Il n'est donc pas étonnant que le concept «structurel» d'*extinction* soit interprété comme une défaite: telle se présente la séquence infinie des images de l'homme de Néandertal, inévitablement triste, peut-être conscient de son inéluctable disparition (et cela malgré le succès incontesté d'espèces qui, bien qu'éteintes, ont peuplé la planète pendant des centaines de milliers d'années). Dans cette Préhistoire imaginée, il n'y a de place que pour un seul au monde. Ce qui est aussi un aspect inquiétant du modèle linéaire de l'évolution. Et là encore, l'intervention pédagogique semble affermir cette sensation

15. *Ibid.*

12. Ernesto Baffi et Elisa Beni, *Il racconto della storia*, Milan: Mondadori, 1997, p. 30.

13. Bernhard Askani et Elmar Wagener, *Anno 1, 1*, Braunschweig: Westermann, 1997, p. 9.

14. Arnaldo Momigliano, *Sommario di storia delle civiltà antiche*, Florence: La Nuova Italia, 1932, p. 6.

déplaisante (même involontairement). Voilà en effet, par exemple, comment une activité didactique innovante suggère de traiter en classe la question de l'incompatibilité génétique (donnée pour établie) entre *Homo sapiens* moderne et homme de Néandertal : « Écris un scénario pour une fiction TV dans laquelle un homme de Néandertal tombe éperdument amoureux d'une femme *sapiens*, ce qui les rend tous les deux tristes puisqu'ils ont compris qu'ils ne pourraient pas se marier, leur DNA n'étant pas compatible. »¹⁶

Les cultures identitaires préfèrent le Néolithique

On se libère de la Préhistoire avec la culture : c'est là une conviction claire, déjà présente dans les plus anciens manuels. Et comme on peut l'imaginer, ce processus de libération est accompagné de nombreux stéréotypes factuels : de l'invention de l'agriculture et de l'élevage, du nomadisme qui est toujours présenté comme une alternative ayant précédé la sédentarisation, à la division sociale du travail, à la technologie, à l'organisation sociale, jusqu'aux omniprésents palafittes. Nous n'insisterons pas sur ces aspects pour nous concentrer davantage sur des aspects structuraux qui nous permettent de revenir à la question de départ, le succès de la Préhistoire, en lui cherchant des réponses plus spécifiques au monde didactique et historiographique.

Quelques-unes de ces questions sont posées dans les manuels africains. Ceux que j'ai analysés, remontant tous aux dernières décennies du XX^e siècle, réservent à la Préhistoire la même sous-évaluation que nous avons notée dans les manuels européens d'avant-guerre : peu de pages (parfois deux), et en route pour l'histoire qui compte, celle

de la civilisation. C'est évidemment surprenant. On aurait pu s'attendre au contraire puisque ces années sont celles au cours desquelles s'est affirmée (non sans problèmes) l'origine africaine de l'humanité ; par exemple à quelque utilisation mythique de l'Ève africaine, comme c'est par ailleurs le cas dans l'usage public de l'histoire africaine. Or, tout au contraire, cette période est occultée sur les lieux mêmes de ce processus d'humanisation. Comment l'expliquer ?

Les contenus d'un congrès africain sur la réforme des curriculums d'histoire¹⁷ ont montré à ce propos le lien très fort qui s'était établi entre contexte environnemental, culture et éducation ; ce qui implique que l'éducation ne pourrait s'occuper que de la culture de chaque société, en l'occurrence que de la seule culture traditionnelle. Des anthropologues l'ont bien mis en évidence pour l'Afrique, il ne s'agit pas d'un transfert en périphérie de la querelle académique occidentale entre l'anthropologie et l'histoire. Bien au contraire, ces postures reflètent une puissante synthèse entre le culturalisme d'une part, l'identité nationale de l'autre. L'objectif du curriculum d'histoire, disait alors ouvertement un délégué kényote, c'est de diffuser dans la population « du patriotisme, de la loyauté, de la confiance en soi, de la tolérance et de la justice »¹⁸. Pour atteindre ces objectifs, la connaissance de la Préhistoire est inutile. Les manuels contiennent « une masse indigeste d'histoire primordiale », alors qu'ils devraient au contraire mettre l'accent sur ce qui caractérise le contexte de l'environnement et la communauté, de l'organisation ethnique. « L'éducation coloniale aliénait les élèves, il vaudrait donc mieux les aider à s'intégrer à leur environnement ».

16. Ron H. Pahl, *Breaking Away from the Textbook. Creative Ways of Teach World History, I*, Lanham : Maryland/Oxford, The Scarecrow Press, 2002, p. 6.

17. Udo Bude (dir.), *Culture and Environment in Primary Education. The Demands of the Curriculum and the Practices in School in Sub-Saharan Africa*, Bonn : Zed, 1992.
18. *Ibid.*, pp. 76-110.

L'étude scolaire de la Préhistoire est donc perçue comme un héritage de la culture occidentale. On retrouve cette idée, de manière surprenante, dans un manuel éthiopien qui reproduit la séquence linéaire du développement humain – un stéréotype que nous avons placé au cœur de cette enquête –, mais en montrant des hommes évolués qui sont à l'évidence des Blancs¹⁹.

Dans la mesure où les finalités de l'étude de l'histoire sont reliées à l'identité nationale, la Préhistoire trouve tout aussi péniblement sa place dans d'autres écoles, en Inde, au Japon ou dans le monde arabe. Ainsi, les manuels scolaires ne partent pas de la vallée du Rift ou d'une savane africaine, mais de Mohenjo-daro, un site archéologique de la vallée de l'Indus, de la Mésopotamie ou de l'Égypte, des vastes steppes de l'Asie centrale, suivant les reconstructions généalogique de chaque nation. Dans cette perspective, il n'y a pas seulement un enjeu de couleur dans le fait qu'en Afrique du Sud, l'Ève africaine ne soit plus l'hypothétique mère génétique de l'humanité, mais la petite Sarah – la malheureuse femme khoïkhoï exhibée à Paris à la fin du XIX^e siècle en tant que «Vénus hottentote», et restituée récemment par le Musée de l'Homme –, qui a été proclamée «mère symbolique de tous les Africains». La réécriture historique nationaliste se nourrit aussi du témoignage des souffrances en excluant ainsi le passé le plus ancien.

L'identification de l'histoire et de la civilisation permet aux auteurs de manuels de réadapter pour chaque peuple le modèle narratif linéaire. Mais pour y parvenir, et présenter par conséquent la nation comme découlant des civilisations passées, ils doivent céder au plus profond des stéréotypes factuels, que nous avons évoqué ci-dessus, qui considère la Préhistoire comme l'antithèse de

l'histoire, l'inhumanité avant l'humanité. Ainsi l'action combinée du culturalisme et du préjugé identitaire a-t-elle redonné force à un modèle didactique et historique qui, lentement mais sûrement, était en train de se nuancer après la Seconde Guerre mondiale.

Avec les manuels de l'Europe postcommuniste, dangereusement marqués par le nationalisme, on trouve une confirmation de ce processus avec la réécriture de la Préhistoire en termes patriotiques. Selon cette vision identitaire, ce n'est pas seulement la Préhistoire qui attire l'attention, mais «ma» Préhistoire. Cette perspective permet de mettre d'abord l'accent, y compris en Europe occidentale, sur la Préhistoire la plus récente, le Néolithique, une période qui se révèle assez propice aux objectifs éducatifs des nationalismes. Voilà donc les «Lacustres», ces précurseurs du savoir-faire helvétique, ou l'infinie saga des Celtes, invoqués comme pères fondateurs – historiques autant que mythiques – d'une bonne quantité d'États et de groupes politiques européens, tous soucieux de s'assurer de la profondeur temporelle de leur identité. On trouve encore dans cette galerie d'ancêtres utiles les «peuples originels» italiens – les Vénètes, les Celtes, les Picènes, les Japigia, etc. –, témoins imaginaires d'identités régionales et locales, ces prétendues patries authentiques qui seraient étouffées par la politique unitaire et colonialiste de Rome.

Une conclusion qui invite à de nouveaux programmes

La comparaison de différents systèmes scolaires nous fournit des éléments pour reconsidérer notre stéréotype fondamental de la séquence évolutive linéaire. Nous avons vu qu'il ne manque pas de graves défauts. Mais en élargissant l'analyse à des manuels extra-européens, nous lui avons encore découvert

19. *Storia*, Adis Abeba, 1973, p. 14.

une caractéristique supplémentaire: en effet, cette icône véhicule l'idée d'une humanité unie et solidaire et souligne que c'est là la signification première de l'évolution. Ce qui induit des contradictions de fond. Pour certains, l'icône postule une histoire collective de l'humanité; pour d'autres, elle soulève des doutes sur le fait qu'une telle histoire ne soit pas partagée par tous et qu'elle ait en réalité été imposée, ce qui fait que la «vraie histoire» ne peut être que la sienne propre.

On comprend donc que le succès de l'icône (dans la mesure où elle est stéréotypée) accompagne les avancées des connaissances préhistoriques. Les manuels montrent clairement que la Préhistoire, et surtout le Paléolithique, prennent de l'importance

au fur et à mesure que le sujet de leur récit tend à être l'humanité, alors qu'ils en perdent quand ce sujet tend à se réduire à la nation. Cette ouverture au monde a certainement un effet spontané, et de masse, dans les écoles occidentales, auprès des enseignants, des élèves et des familles. Mais elle a en même temps une forte portée scientifique parce que, d'une part, elle pousse l'historiographie occidentale à s'occuper davantage de ce qui est arrivé dans le reste du monde; et parce que, d'autre part, elle invite à reconsidérer un «stéréotype structurel» qu'il nous faut dépasser, celui selon lequel la Préhistoire ne ferait pas partie de l'histoire. ♦

Traduction: Charles Heimberg

Un thème conflictuel: l'enseignement de l'histoire et l'identité en Galice

Ramón López Facal (Université de Saint-Jacques de Compostelle)

L'enseignement de l'histoire en Galice, au moins au niveau secondaire, est conditionné par un conflit entre deux identités nationales: la galicienne et l'espagnole. Dans cette contribution, le concept d'identité est tout d'abord discuté; la formation des stéréotypes nationaux liés à l'enseignement de l'histoire est brièvement analysée; les contradictions découlant d'une orientation nationaliste de l'enseignement sont également exposées avant de conclure par une proposition alternative conçue en fonction de la nouvelle réalité sociale multiculturelle.

Identités et identifications

La Galice est l'une des Communautés autonomes espagnoles dans laquelle, depuis plus d'un siècle, s'est développé un sentiment national alternatif à la référence espagnole. C'est ainsi que coexistent deux récits nationaux auxquels s'identifie la majorité de la population, l'espagnol et le galicien, une situation qui ne manque pas de se révéler socialement conflictuelle.

Les identités sont des constructions idéologiques, des abstractions formelles sans réalité matérielle; toutefois, elles conditionnent le comportement individuel et

collectif qui est assumé par des personnes réelles et doivent donc nécessairement être prises en compte et examinées. Les identités nationales présentent par ailleurs un caractère exclusif. Bien qu'il soit tout à fait possible d'assumer des identités «concentriques», chacun pouvant se sentir en même temps galicien, espagnol et européen, il n'est pas réalisable pour autant de poursuivre deux projets politiques fondés sur des identités nationales, ou nationalistes, différentes puisqu'elles se présentent précisément comme une alternative l'une de l'autre. L'idée de nation est assimilée à l'exercice de la souveraineté, ou à l'aspiration à cette souveraineté. Comme dépositaire de la souveraineté, elle est née sur les ruines de l'Ancien Régime, comme une alternative aux monarchies absolues. Elle correspond dans une large mesure à l'idée de souveraineté formulée par Jean Bodin au XVI^e siècle, qui remplaçait la loyauté et la soumission au roi par la nation, mais en maintenant l'essence absolutiste de l'indivisibilité: la souveraineté nationale est unique, indivisible et non négociable.

L'immense majorité des individus, y compris les élèves, assument une certaine identité nationale. Toutefois, dans la mesure où des identités nationales se manifestent dans

la société qui, comme nous l'avons vu, ont vocation à l'hégémonie et à l'exclusion, cela mène à des conflits. Ceux-ci se reflètent dans les classes, particulièrement dans les leçons d'histoire et de sciences sociales. Dans la société traditionnelle, les enseignants devaient promouvoir et transmettre une identité nationale déterminée, celle qui se présentait comme hégémonique au sein de l'État, mais sans jamais s'interroger sur sa légitimité. La société a toutefois voulu approfondir ses valeurs démocratiques et, dans le cas de l'Espagne après la dictature franquiste, de nouvelles manières de traiter ces questions ont vu le jour. Les thèmes conflictuels ou socialement vifs ont fait irruption chaque jour dans les cours d'histoire. Et le meilleur moyen de les affronter est de les aborder explicitement.

Les enseignants ne parviennent pas tous à gérer leurs émotions et à débattre de thèmes conflictuels avec leurs élèves. Si l'on en croit Thomas Kelly¹ et Laurence Simonneaux², ils peuvent adopter quatre postures différentes: une neutralité absolue, une partialité absolue, une impartialité neutre et une partialité critique.

Dans le premier cas, il s'agit d'éviter d'aborder en classe des thèmes qui pourraient susciter la controverse parce que l'enseignant doit absolument rester neutre et ne pas influencer l'opinion de ses élèves. Il défend par là des conceptions positivistes qui ont été réfutées depuis longtemps. Concernant le conflit des identités nationales, il se limite ainsi soit à l'occulter, soit à se contenter de diffuser une information réputée « aseptique », telle

qu'elle se trouve par exemple dans les manuels scolaires.

Ceux qui adoptent une attitude de partialité absolue attendent de leurs élèves qu'ils adoptent un point de vue déterminé sur un thème controversé en transformant leurs propres valeurs en certitudes. Cet endoctrinement idéologique n'est pas acceptable et devrait être rejeté. Sur le thème qui nous occupe, cette posture désigne indistinctement l'enseignant qui déclare et assume comme seule légitime l'identité espagnole ou l'identité galicienne.

Dans la troisième catégorie se situent les enseignants qui pensent que leurs élèves doivent participer à des débats pour se former en tant que citoyens, mais qu'ils doivent eux-mêmes se tenir à l'écart pour ne pas les influencer. Cette manière de faire tend à ignorer que le manque de neutralité trouve déjà son origine dans le choix du thème de discussion, les données qui sont fournies aux élèves ou la distribution des rôles pour le débat.

Avec la dernière posture, les enseignants s'en tiennent à une partialité critique qui, comme le signale Simonneaux, peut paraître paradoxale: ils exposent leur point de vue sur les thèmes socialement conflictuels en même temps qu'ils encouragent l'analyse d'autres points de vue, faisant en sorte que leurs élèves défendent des opinions différentes en critiquant celles de l'enseignant sans craindre d'être sanctionnés. Pour Kelly et Simonneaux, cette position est la plus honnête du point de vue éthique et aussi le meilleur moyen de contribuer au développement de la capacité critique des élèves. Ainsi l'enseignant devrait-il fournir des informations sur la construction historique des identités nationales en montrant qu'en tant que « communautés imaginaires »³, il peut être tout aussi légitime d'assumer l'une ou l'autre.

Charles Heimberg⁴ a montré que la neutralité de l'enseignant ne peut jamais être

1. Thomas Kelly, « Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role », *Theory and Research in Social Education*, 14, 1986, pp. 114-138.

2. Laurence Simonneaux, « Argumentation in Socio-Scientific Contexts », in Sibel Erduran et Maria Pilar Jiménez-Aleixandre (éds), *Argumentation in Science Education*, Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, 2007, pp. 179-199.

complète. L'école publique doit respecter les idées et les croyances des élèves et de leurs familles. Cependant, quand il s'agit de discuter certains problèmes de société, l'enseignant a aussi pour rôle d'apporter un point de vue. Dans le cas qui nous intéresse ici, il est par exemple appelé à promouvoir des valeurs démocratiques favorisant la vie en commun. Il ne peut pas imposer, ou tenter d'imposer, telle ou telle position idéologique nationaliste, mais il ne peut pas tomber davantage dans un relativisme amoral tendant à accepter que « toutes les idées seraient également valables ». En fin de compte, il y a lieu de respecter les personnes et leurs droits, mais pas les idées qui impliquent une quelconque logique de discrimination, de mépris ou de xénophobie.

L'une des erreurs héritées de la vieille tradition positiviste est de considérer la nation comme une réalité matérielle atemporelle. L'identité nationale n'existe pas comme une simple entité, parce qu'il n'est possible de l'analyser qu'à travers les individus qui l'ont façonnée et qui la défendent. Aucune identité ne peut être appréhendée en tant que telle, mais nous pouvons analyser et évaluer les processus d'identification qui l'ont forgée; c'est-à-dire l'ensemble de valeurs, de comportements, de traditions et de croyances auquel s'identifient des individus ou des groupes et qui débouche sur des liens de solidarité collective entre ceux qui les partagent et contre ceux qui les refusent.

3. (Note de la p. 114.) Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres/New York: Verso, 1983 [traduction espagnole: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993; traduction française: *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris: La Découverte, 1996].

4. (Note de la p. 114.) Charles Heimberg, « ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? » *Iber*, 64, 2010, pp. 48-57.

L'enseignement de l'histoire et la construction de l'identité nationale⁵

L'enseignement de l'histoire s'est affirmé dans le système scolaire dès le triomphe des révolutions libérales comme instrument de base d'une formation politique à la citoyenneté. Bien que les intellectuels espagnols du XIX^e siècle se soient impliqués dans la création d'un imaginaire national, la précarité de l'État libéral espagnol n'a pas facilité la diffusion majoritaire de ce discours auprès d'une population largement constituée de paysans analphabètes; elle n'a pas non plus été portée par une oligarchie restée proche des milieux traditionnels et privilégiés qui s'identifiaient avec les valeurs de l'Ancien Régime. En Espagne, il ne s'est donc pas produit un phénomène similaire à la mobilisation patriotique engagée pour la III^e République française ou pour le *Deutsche Reich* de Bismarck. Toutefois, compte tenu de ces limites, il s'est quand même construit, pendant le XIX^e siècle, une idée de nation développée dans les manuels scolaires et qui allait finir par être plus ou moins acceptée par les conservateurs comme par les progressistes; l'histoire devait ainsi s'occuper de *transmettre* une identité nationale – l'essence de l'*Espagnol* – qui était considérée comme immuable: l'unité territoriale, le caractère des Espagnols et leur religiosité. Le mythe de l'existence d'un caractère national, amplement défendu par les écrivains romantiques, était d'ailleurs omniprésent dans les manuels scolaires jusqu'à l'étape finale du franquisme.

Le discrédit et la délégitimation de la dictature franquiste ont aussi entraîné avec eux

5. Nous avons largement traité cette thématique à d'autres occasions; voir par exemple Ramón López Facal, « La nación ocultada », in Juan Sisinio Pérez Garzón (coord.), *La gestión de la memoria*, Barcelone: Crítica, 2000, pp. 111-160.

l'écroulement du concept de nation tel qu'il avait été défendu. Le caractère intransigeant d'un régime politique qui fondait sa légitimité sur l'idée d'avoir vaincu l'«anti-Espagne», ce qui empêchait qu'une partie considérable de la population puisse s'identifier à lui, a aussi contribué à cette remise en cause. Le nationalisme franquiste et son concept de nation ne disposaient pas, comme tout autre nationalisme, de l'image virtuelle politico-idéologique de la cohésion sociale interclassiste d'un système symbolique partagé.

L'évolution de l'histoire scolaire espagnole au cours du dernier franquisme, à partir de 1970, est comparable à celle d'autres pays européens. Dans certains cas, surtout en France et en Allemagne après la catastrophe des deux guerres mondiales, une partie des responsabilités du déclenchement de ces conflits s'expliquait par un enseignement de l'histoire biaisé par une orientation national-patriotique. Ces manières de voir ont alors été reconsidérées. Des lieux communs ont ainsi été révisés en reliant les contenus scolaires à de nouvelles valeurs – libertés individuelles, identité culturelle européenne, démocratie – désormais considérées comme propres à l'*Occident*. La guerre froide exigeait en effet un nouvel univers symbolique. Le patriotisme chauvin des vieux États-Nations n'était plus adapté pour préserver la cohésion sociale d'un «bloc occidental» intégré progressivement dans des institutions politiques, économiques et militaires communes (OTAN, OCDE, Communauté européenne). L'histoire et son enseignement se sont ainsi accommodés de cette nouvelle demande en mettant l'accent sur les aspects communs du passé et du présent de ce groupe de pays: la culture gréco-romaine et la romanisation, la diffusion du christianisme, la féodalité, les Lumières, la Révolution industrielle et la diffusion du capitalisme, les révolutions libérales,

l'implantation progressive du *welfare state*... Et les différences «nationales» ont alors été oubliées. Aussi a-t-on évité de mettre au premier plan du processus de romanisation des figures de résistance aux Romains (Viriato, Vercingétorix, Arminius) pour évoquer plutôt la construction de routes et de cités qui reliaient toute l'Europe, de même que la diffusion d'un droit commun.

Le succès du paradigme des *Annales* dans l'histoire scolaire des années 1960 s'explique par cette transformation des valeurs à promouvoir au sein de la population. La prétention des *Annales* d'une histoire totale et la mise à l'écart de l'histoire politique ont ainsi favorisé l'abandon d'interprétations du passé fondées sur la construction d'une identité nationale pour les remplacer par l'idée d'une «identité européenne», voire «occidentale», c'est-à-dire comprenant les États-Unis, le Canada, l'Australie. L'«identité» induite par cette réinterprétation du passé, qui est devenue hégémonique dans les manuels scolaires d'aujourd'hui, est fondée sur l'affirmation d'une série d'apports culturels tirés du creuset d'une histoire européenne commune: la contribution méditerranéenne à l'Antiquité et à la Renaissance (pensée et institutions de la Grèce classique, processus d'intégration de la romanisation...); des sociétés féodales analogues qui ont eu des occupations et des préoccupations communes; le rationalisme présenté comme prémices aux processus parallèles de modernisation économique, politique et sociale, jusqu'au modèle actuel de société, suffisamment homogène, qui «doit» tendre à l'intégration politique. Selon ce point de vue, les pays extra-européens, d'Afrique et d'Asie, à l'exception du Japon, «ne peuvent pas» aspirer à se rapprocher de l'Europe occidentale dans la mesure où ils ne partagent pas ce passé. Les limites orientales de cette «identité européenne» restent toutefois mal

définies même si, en tout cas, la Russie en semble exclue. Mais la disparition formelle du vieux chauvinisme patriotique ne signifie pas pour autant l'éradication des stéréotypes nationalistes qui ont survécu de manière implicite. Et aucun manuel scolaire ne propose une analyse historique critique de la naissance du concept moderne de nation.

Au cours des années 1980, l'Espagne a mené la première grande réforme éducative de la période démocratique actuelle qui a permis de développer un pluralisme des idées, même si les manuels scolaires se sont très peu diversifiés, autant sur le plan formel que par leurs contenus. Il est particulièrement significatif que l'un des principaux facteurs du léger changement ait alors été lié à la nouvelle structure décentralisée de l'État et à l'importance croissante des contenus spécifiques des Communautés autonomes. Mais la présence de contenus se référant à chaque communauté spécifique a presque toujours été assurée en acceptant et en assumant le récit national espagnol : dans la majorité des manuels qui sont formellement peu critiques, on est donc resté fort loin de la lucidité du patriotisme constitutionnel de Habermas (« Notre identité n'est pas seulement quelque chose que nous avons rencontré dans un lieu déterminé, mais également quelque chose qui est notre projet. Il est certain que nous ne pouvons pas réinventer nos propres traditions, mais nous devons savoir qu'il nous appartient de décider comment nous pouvons les poursuivre »)⁶.

En Galice, l'enseignement des *Sciences sociales, Géographie et Histoire* à l'école secondaire obligatoire se donne en galicien et, comme pour les autres Communautés autonomes, inclut des contenus spécifiques. Cela a favorisé, parallèlement aux adaptations

des grandes maisons d'édition espagnoles, la publication de quelques manuels scolaires conçus dans une perspective nationaliste galicienne, dont les plus représentatifs, dans un premier temps, sont ceux des Éditions A Nosa Terra⁷ : ils se présentent comme assez similaires aux autres manuels sur le plan didactique, mais se distinguent par leur orientation en matière de référence nationale – la Galice au lieu de l'Espagne – bien que le concept de nation qu'ils utilisent soit identique, conforme à l'historicisme organique du XIX^e siècle, et incluant tous les stéréotypes symétriques à l'historiographie nationaliste espagnole. Ils reproduisent de nombreuses cartes de la Galice, plus de 75 % de toutes les représentations cartographiques, et très peu de l'Espagne ; certains d'entre eux présentent des frontières anachroniques, mais c'est surtout l'élimination ou l'effacement des territoires non-galiciens qui attirent l'attention ; par exemple, la *Gallecia* romaine ne figure jamais comme partie de l'*Hispania*. La seule carte qui reproduit toute la péninsule Ibérique n'est qu'un schéma permettant de situer, avec les couleurs des drapeaux respectifs, les « nationalités historiques de l'État espagnol ». Et l'idéologie nationaliste est tout aussi évidente dans la rédaction :

« L'organisation du territoire et du pouvoir politique en Galice. Au cours de l'histoire, les peuples ont délimité un espace territorial [...]. En même temps, ils l'ont organisé à leur manière pour leur administration, et pour définir leurs autorités. Par contre, l'organisation n'obéit pas toujours aux besoins des peuples, car ce sont souvent des gouvernements étrangers qui en décident.

6. Jürgen Habermas, *Identidades nacionales y postnacionales*, Madrid : Tecnos, 1994 (édition originale 1989), p. 121.

7. Voir les ouvrages de l'Asociación Socio-Pedagógica Galega (ci-après AS-PG) : *Sociais 1º ESO*, Vigo : A Nosa Terra-AS-PG, 1995 ; *Sociais 3º ESO*, Vigo : A Nosa Terra-AS-PG, 1996 ; *Sociais 4º ESO*, Vigo : A Nosa Terra-AS-PG, 1997 ; *Sociais 2º ESO*, Vigo : A Nosa Terra-AS-PG, 1997.

L'organisation d'un territoire dépend de circonstances politiques, et peut donc changer. C'est aujourd'hui le cas de la Galice qui est passée du statut de royaume indépendant à celui de Communauté autonome [...].»⁸

Sans examiner ici l'adéquation de cette rédaction à des adolescents de 12 ans, notons que les idées qu'elle exprime sont le reflet d'une conception historiciste et organique de la nation et de ses lieux communs fondés sur l'ethnicité: langue, territoire, traditions, psychologie commune, etc. L'histoire et le territoire configurent, *ab initio*, la réalité nationale; en même temps, il s'agit d'une transposition significative de la situation actuelle de la Galice en tant que Communauté autonome, « inférieure » à une supposée indépendance primitive, et résultant en outre d'une décision arbitraire de gouverneurs étrangers.

Le nationalisme espagnol traditionnel valorise comme époques historiques les plus glorieuses celles qui ont correspondu à un certain type d'*unité* (Wisigoths, Rois catholiques); les valorisations du nationalisme galicien sont magnifiées en accordant une attention positive aux étapes auxquelles attribuer un haut degré d'indépendance: la culture *castreña* préromaine; la mythification du royaume des Souabes en contraste avec la traditionnelle survalorisation espagnole de la monarchie wisigothe; le XII^e siècle considéré comme un moment de splendeur de la Galice⁹.

L'introduction de l'histoire des Communautés autonomes dans les contenus scolaires,

8. *Sociáis 1º...*, *op. cit.*, p. 78.

9. « Pendant la période féodale ou médiévale, la Galice défendit un projet politique qui lui était propre à travers plusieurs rois qui exercèrent le pouvoir sur un territoire qui correspondait en partie à la *Gallacia* romaine; [...] la rencontre de Gelmírez, le comte de Traba, et de la reine Urraca permirent l'établissement d'un royaume avec Saint-Jacques comme noyau central et comme capitale. [...] » (*Sociáis 4º...*, *op. cit.*, p. 132).

même si elle est abordée d'un point de vue nationaliste, n'a pas généré d'autres changements que le remplacement d'un récit national par un autre – la Galice à la place de l'Espagne –, en contribuant ainsi à renforcer un concept de nation peu compatible avec le pluralisme des idées dans la société d'aujourd'hui. Le nationalisme galicien, qui reste minoritaire dans les manuels scolaires, défend un concept de nation similaire à celui des ouvrages scolaires plus traditionnels de l'Espagne; mais il défend explicitement des valeurs démocratiques et des aspects éducatifs et didactiques modernes analogue à ceux qui sont présentés dans les autres manuels.

En Espagne, les accusations de *manipulation* de l'histoire par les nationalistes sont fréquentes, mais ne concernent généralement que les nationalismes *périphériques* (galicien, basque, catalan); en réalité, l'interprétation tendancieuse, la *manipulation* de l'histoire, est tout à fait analogue à celle des auteurs qui assument, souvent de manière inconsciente, le nationalisme espagnol et qui considèrent que l'interprétation canonique de l'histoire de l'Espagne, qui remonte à l'historiographie romantique du XIX^e siècle, serait la seule « objective »: le concept de nation est le même, l'instrumentalisation de l'histoire est similaire; la seule différence réside dans la nation de référence.

L'enseignement de l'histoire dans une société plurielle¹⁰

La société espagnole a fait l'expérience d'une transformation très rapide en devenant un pays d'immigration. À l'image d'autres pays

10. Voir Ramón López Facal, « La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo », in Juan José Carreras, Carlos Forcadell (éds), *Usos públicos de la historia*, Madrid: Prensas Universitarias de Zaragoza-Marcial Pons, 2003, pp. 223-256; « Enseñar la historia de la gente », in Ramón Villares *et al.*, *Josep Fontana. Historia y proyecto social*, Barcelone: Crítica, 2004, pp. 263-298.

européens, elle est toujours plus métissée et plurielle. Les orientations nationalistes quelles qu'elles soient, de même que les perspectives eurocentrées, se révèlent ainsi de moins en moins pertinentes pour former tous ceux qui sont appelés à vivre dans une société culturellement complexe. L'enseignement de l'histoire peut être un puissant outil au service de l'émancipation individuelle et sociale de la population. Mais il doit pour cela se fonder sur un choix de contenus qui facilitent l'explication de ce qui a généré les problèmes actuels, ainsi qu'une méthodologie qui ouvre à la réflexion, au doute, à l'analyse, à une prise en compte pondérée des arguments et des sources d'information.

Lorsqu'il s'agit de justifier leurs aspirations nationales du présent, une importance historique primordiale est conférée à la nation en tant qu'entité antérieure, et supérieure aux individus qu'elle rassemble; son immanence est justifiée en remontant à un passé lointain par le biais d'un discours téléologique. Ce type d'histoire est celle qui a été enseignée depuis le XIX^e siècle et jusqu'au milieu du XX^e siècle; celle aussi que certains milieux néoconservateurs cherchent à restaurer dans de nombreux pays, y compris l'Espagne. Si l'on attribue un rôle historique majeur à une entité idéale comme la nation, il n'y a de place que pour un discours qui remonte à des temps immémoriaux et culmine dans le présent. En revanche, si cette importance est centrée sur des personnes en chair et en os qui vivent, souffrent, créent, rêvent et travaillent, il sera alors possible de définir comme objets d'études des problèmes qui sont plus significatifs pour expliquer la vie des gens, trouver des remèdes à leurs souffrances, potentialiser leurs créations, encourager leurs projets ou combler leurs aspirations. Dans le premier cas, la narration linéaire et superficielle est pratiquement inséparable d'un savoir encyclopédique, acritique et

qui s'impose de lui-même, fondé sur une source d'autorité qui s'exprime dans le manuel scolaire et par le discours de l'enseignant, que l'on ne peut que mémoriser et répéter pour le perpétuer. Dans le second cas, il s'agit de proposer un enseignement qui cherche les causes de chaque type de problèmes, qui apprend à douter et permette de découvrir la multiplicité des chemins possibles auxquels l'humanité a sans cesse dû faire face et de comprendre les conséquences des comportements, des actions et des omissions développés dans le passé. Ce type de discours historique favorise la réflexion et la capacité de prendre des décisions et questionne les sources de l'autorité, contribuant ainsi à former des personnes libres.

Étant donné que les problèmes d'identification nationale ont généré des conflits importants au sein de la société espagnole, il importe de leur accorder une attention particulière dans l'enseignement. Cet objet d'études concerne la genèse et l'évolution des nationalismes, ainsi que les processus subéquents de construction nationale, et non pas l'une ou l'autre nation. La rigueur historique est contraire à l'apologie nationaliste. L'objectif de l'enseignement de l'histoire ne peut pas consister à formuler un jugement de valeur, positif ou négatif, sur certains nationalismes, ou sur une nation, mais plutôt à tenter de comprendre les facteurs qui ont influencé sa formation et son évolution postérieure. Pour connaître les raisons de l'actuelle réalité plurinationale de l'Espagne, il faut étudier d'une part l'origine et l'évolution de l'État, et d'autre part la naissance et le développement des idées nationalistes, ainsi que leur influence réelle dans la politique et la société tout au long de l'histoire.

Le nationalisme espagnol et les nationalismes sous-étatiques qui lui servent d'alternative (le catalan, le galicien, le basque) doivent être expliqués dans le contexte

européen et mondial. Dans les manuels scolaires, les références aux nationalismes se présentent comme décontextualisées. D'une part, elles se limitent quasi-exclusivement aux processus d'unification allemand et italien et font l'impasse sur leur développement dans d'autres États préexistants (France, Royaume-Uni). D'autre part, l'étude de l'histoire de l'Espagne mentionne l'origine des nationalismes catalan, basque et galicien sans jamais établir la moindre relation avec le nationalisme espagnol, qui n'est jamais cité. Et les nationalismes non européens le sont encore moins.

Pour l'étude des mouvements nationalistes présents en Espagne, il semble pertinent de

chercher un cadre de référence qui aille au-delà de chaque nationalisme concret, et de les analyser en fonction des particularités d'autres pays européens et dans le cadre général de l'État espagnol. On pourra ainsi constater la dimension fortuite de ce processus: que la situation actuelle s'explique par une succession d'événements, mais qu'elle aurait tout aussi bien pu se dérouler d'une tout autre manière; et que l'avenir, comme le passé, dépendent toujours d'une série de facteurs dans laquelle s'insère la volonté des individus de construire une vie en commun de telle ou telle manière. ♦

Traduction: Charles Heimberg

Construction de problèmes en histoire et régulation de l'activité de l'enseignant: une étude de cas à l'école primaire

Yannick Le Marec (Centre de recherche en éducation de Nantes [EA2661], Université de Nantes)

Depuis plusieurs années, l'équipe des didacticiens de l'histoire du CREN-Université de Nantes s'intéresse aux processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire dans une perspective de nouer ensemble des pratiques de savoirs scientifiques et scolaires afin de produire des textes de savoirs davantage porteurs de sens et pour cela conservant les traces des problèmes qui les ont générés. Cette approche de la didactique nous a conduits à mettre au cœur des situations observées les pratiques de problématisation et les pratiques langagières considérant qu'elles étaient fondamentales dans la production de l'histoire savante et sans doute pertinentes dans les apprentissages scolaires. Sans négliger la complexité de ces situations didactiques, notre travail avait souvent minoré, tout à fait volontairement, le travail de l'enseignant. Cette position n'est évidemment pas tenable dans la durée. Comme le notait Nicole Lautier à propos d'une remarque d'Henri Moniot, «l'histoire enseignée et l'histoire des historiens font un peu de même, à des niveaux plus sophistiqués, mais la question qui intéresse la perspective de la didactique est de savoir comment les enseignants peuvent prendre en charge une telle complexité ou tout du moins l'accompagner, et dans

quelles conditions?»¹. C'est une des interrogations générales d'une recherche pluridisciplinaire menée conjointement par les chercheurs de plusieurs IUFM, avec le soutien de l'INRP, sur la «mise en texte des savoirs»². C'est à partir de cette question que cet article est rédigé. Mais il l'est aussi en construisant ses données à partir du cadre théorique de la didactique professionnelle et particulièrement de l'analyse de l'activité. C'est même dans une perspective précise, celle de l'analyse de la régulation dans des situations didactiques où les élèves prennent en charge un problème, c'est-à-dire le construisent, que l'article est conçu. Il présente le cas d'une classe de CM2 (30 élèves de 10 ans). L'enseignante est très expérimentée et a accepté de travailler dans le cadre d'un Groupe recherche-action à préparer une séquence sur la Révolution française. La séance analysée est la première de la séquence. Celle-ci n'a pas été construite dans une perspective d'étude de l'activité et de sa régulation, mais dans celle d'une situation ouverte,

1. Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary, «La didactique de l'histoire», *Revue française de pédagogie*, N° 162, 2008, pp. 95-131.

2. Christian Orange (dir.), *Mise en texte et construction de savoirs dans les disciplines scolaires*, à paraître.

généralisant des interactions langagières et permettant d'observer la prise en charge et la construction du problème par les élèves. C'est donc une relecture de la situation, avec un autre cadre théorique, qui nous permet de lier construction du problème et régulation. Après une analyse de l'activité de l'enseignante, puis de celle des élèves que nous assimilons à un processus d'enquête, nous reprendrons les différentes dimensions de la régulation de l'enseignante en termes de gestes professionnels et d'outils de régulation tout en avertissant le lecteur que nous n'avons pas de réponses définitives et qu'il s'agit d'une étape dans le travail de recherche.

Activité de l'enseignante et problème didactique

La didactique professionnelle fait la différence, d'une part, entre tâche (ce qu'il faut réaliser) et activité (les moyens utilisés pour y parvenir) et, d'autre part, entre la prescription de la tâche et l'analyse de la tâche. Cette dernière distinction tient au fait que «le travail ne se réduit jamais à l'application pure et simple d'une prescription. Il a une dimension créative.»³ Pour faire une analyse de l'activité, il faut donc commencer par faire une analyse de la tâche.

La structure de la situation

Dans sa préparation, le groupe de chercheurs et d'enseignants à l'origine de la séance avait mis en avant deux enjeux : centrer le propos sur la crise de l'Ancien Régime pour éviter

3. D'une façon générale, l'article se réfère à Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud, «La didactique professionnelle», *Revue française de pédagogie*, N° 154, 2006, pp. 145-198 ; et à Pierre Pastré, «Analyse du travail et formation», *Recherches en éducation*, N° 4, 2007, pp. 23-28, ainsi que «L'analyse du travail en didactique professionnelle», *Revue française de pédagogie*, N° 138, 2002, pp. 9-17.

d'épiloguer sur les origines, analyser une image énigmatique pour générer une discussion. Le choix de la gravure de 1787 était présenté de cette manière : «Comment faire pour amener les élèves à prendre le document comme la trace d'une crise sociale ? Le document, en lui-même est «opaque» pour les élèves. Il rend compte d'une situation (la société d'ordres) très différente du monde qu'ils connaissent. De plus, certains éléments de l'image peuvent attirer l'attention sans être pertinents pour notre réponse (la bergère et ses moutons, l'arbre coupé, les fruits...). C'est une représentation stéréotypée du monde rural. Surtout, la scène n'est pas réaliste. C'est une allégorie des privilèges et de la société inégalitaire.»⁴ Le problème historique – que nous distinguons du problème didactique sur lequel nous reviendrons – était donc de comprendre que l'image est une représentation de la société d'Ancien Régime, caractérisée comme «une société inégalitaire répartie en ordres» selon l'expression utilisée dans le programme du cycle 3 de l'école primaire française depuis 2002.

L'enseignante avait pour objectif de présenter l'image en disant que c'est une gravure (procédé de diffusion massive au XVIII^e siècle), qu'en 1787 les récoltes ont été mauvaises, entraînant une hausse des prix et une augmentation de la misère, et enfin, que c'est une caricature (montrant que la critique de la société se fait plus vive en 1787-1788). Ces propos avaient pour intention de situer délibérément l'activité d'analyse des élèves dans une dimension économique et sociale mais conservaient le caractère d'énigme en ne formulant pas la figure de style développée par l'image.

La tâche des élèves était de produire deux réponses à partir des consignes : «Décris l'image» et «Fais une phrase pour expliquer

4. Document de préparation de la séance.



L'image 1787, extrait du manuel de Seconde, *Histoire*, Hatier, 2001.

ce que l'auteur de cette image a voulu montrer». Nous n'étudierons ici que la discussion générée par la première consigne (soit 248 tours de parole numérotés de 69 à 316, environ 45 minutes de discussion).

L'enseignante n'a pas totalement suivi la préparation de la séance. En simplifiant, on peut dire qu'elle a suivi une partie des consignes et mis en œuvre une stratégie personnelle pour parvenir à la réalisation de la tâche (la description de l'image) mais aussi pour intégrer l'activité suggérée par le groupe dans une pratique personnelle et sécurisante issue de son expérience.

Dans cet article, nous allons négliger une partie des gestes professionnels et des processus de régulation de l'activité (notamment tout ce qui touche aux aspects pédagogiques de

gestion de l'ordre dans la classe, de la parole et de l'écrit) pour nous concentrer sur les aspects didactiques et particulièrement sur la construction du problème didactique. Si le problème historique (la caractérisation de la société d'Ancien Régime) existe en dehors de la classe, pour les historiens à une certaine époque, pour les rédacteurs des programmes et ceux des manuels scolaires, on considère que la classe ne peut s'en emparer qu'au prix d'une reconstruction dont les différents moments ne sont pas liés strictement à la nature du problème historique mais tiennent compte de la forme scolaire et des pratiques de savoirs de la classe. Ce sont les différents aspects de ce processus de reconstruction qui distinguent le problème didactique (comment produire une description pertinente de

l'image). Nous observerons le travail de l'enseignante pour les identifier et leur donner un contenu historique. C'est ce travail que nous nommons « régulation de l'activité ».

Dans cette perspective d'une régulation de l'activité, on peut distinguer quatre moments dans la discussion des élèves dont on peut dire qu'ils sont modelés par le travail et les interventions de l'enseignante :

- (67-144) : Les élèves lisent individuellement leur réponse. L'enseignante fait parfois reformuler, note au tableau, classe, et finalement constitue une liste que les élèves gardent sous les yeux.
- (145-183) : La discussion est libre, les sujets varient au fil des interventions des élèves. L'enseignante modifie, barre certaines parties de la liste quand elle a l'impression qu'il existe un consensus dans la classe.
- (184-209) : L'enseignante centre la discussion sur la caractérisation de la situation présentée par la gravure dans laquelle une majorité d'élèves voit une guerre ou une bataille.
- (210-316) : L'enseignante recentre encore la discussion sur la caractérisation des personnages de l'image et finit par faire dire aux élèves qu'ils sont en présence de représentants des trois ordres.

Réguler pour cerner le problème didactique

Si l'on reprend une autre distinction formulée par la didactique professionnelle entre registre pragmatique (ce qui fait avancer la tâche) et registre épistémique (ce qui permet la résolution du problème par l'utilisation d'un savoir adéquat), on peut dire que la régulation de l'activité des élèves ne s'effectue pas uniquement sur le registre pragmatique. Ainsi, l'acte de décrire l'image ne se traduit pas automatiquement par une caractérisation de la société d'Ancien Régime comme « une société inégalitaire répartie en

ordres ». Les conceptions des élèves, les analogies non contrôlées qu'ils produisent les amènent plutôt vers des énoncés non pertinents.

L'enseignante a donc besoin de se situer sur le registre épistémique, avant même toute régulation, c'est-à-dire toute prise de décision pouvant faire avancer la tâche (la description de la gravure). L'enseignante est en effet confrontée au bout de la première partie – elle dure 24 minutes – à une grande diversité des réponses des élèves. La liste, en elle-même, ne permet pas d'inférer directement des modèles de description et d'interprétation de l'image. Elle est encore trop proche des réponses directes des élèves. Elle en est la transcription à peine élaborée. Malgré un indice prélevé au début des lectures (100 : « pourquoi tu dis qu'ils sont en guerre ? ») l'enseignante respecte la consigne de laisser la parole ouverte et de construire la suite à partir des interactions langagières et finalement régule très peu. Néanmoins, dans cette situation d'incertitude pour elle et la classe, son expérience se traduit par l'utilisation du tableau afin de rendre compte des différentes données du débat.

Dans la seconde partie du débat, la régulation est encore incertaine. Si l'enseignante prend quelques initiatives pour organiser la discussion, les sujets abordés se font au gré des interventions des élèves totalement absorbés par l'identification de certains détails. La situation change avec la position exprimée par un élève en 183.

183 : Élève : « Y en a qui disent que c'est une guerre mais à mon avis c'est pas une guerre parce que là... »

Cette prise de position, d'une part, rappelle à l'enseignante qu'elle s'était interrogée sur les critères qui permettaient de parler de guerre et, d'autre part, lui fait penser qu'il est

nécessaire d'orienter désormais la discussion sur la caractérisation de la situation.

184: Enseignante: «Alors, effectivement, ceux qui ont parlé de guerre, est-ce que vous pouvez nous dire pourquoi vous avez vu ça dans l'image?»

Dans cette courte troisième phase, l'activité de l'enseignante est essentiellement d'interroger l'usage des notions de guerre et de bataille. Malgré tout, elle sait que cette caractérisation conduit dans une impasse et c'est encore les interventions de deux élèves qui provoquent une autre décision régulatrice:

208: Élève: «Moi je pense pas que c'est une bataille parce que j'ai l'impression qu'il veut aider la femme...»

209: Élève: «Je ne pense pas que c'est une bataille parce que, apparemment, il y a une femme...»

210: Enseignante: «Alors on va essayer de voir qui sont les personnages...»

Ainsi, l'enseignante se sert de la discussion entre les élèves pour comprendre les problèmes posés par l'image et les obstacles qu'ils constituent dans la lecture des élèves de la situation historique. En l'absence d'un entretien avec l'enseignante, il est difficile d'affirmer l'importance de ces prélèvements d'informations pour sa propre compréhension, mais la régulation de la tâche n'est pas indépendante de la compréhension du problème didactique. C'est lorsque l'enseignante entrevoit un premier aspect du problème didactique (la caractérisation de l'action) qu'elle peut faire, de son point de vue, avancer le débat puis, avec le second aspect du problème didactique (l'identification des trois personnages), qu'elle réussit à mener à terme la tâche, c'est-à-dire proposer une description qu'elle juge pertinente de l'image. La régulation de l'activité

ne peut donc pas se mener exclusivement sur le registre pragmatique (avancée de la tâche) mais nécessite un détour par le registre épistémique pour comprendre le problème didactique. Et celui-ci peut se décomposer en plusieurs questions. On est bien dans une activité de construction du problème didactique qui n'est pas seulement une co-construction. Elle est d'abord un déplacement entre les deux registres tels que Pierre Pastré les définit. Ce que l'enseignante comprend du problème didactique devient sa boussole dans la régulation de la tâche.

L'activité d'enquête des élèves

Dans leur pratique de l'enquête, les historiens professionnels construisent les traces qui entrent dans le cadre de leurs problèmes historiographiques, contrôlent les analogies qui leur permettent de mettre des concepts sur les phénomènes observés et savent poser les limites de la véridicité de leurs discours⁵. Si l'on s'intéresse aux pratiques de savoirs des élèves de CM2, on peut comparer ce qui se passe dans leur séance d'histoire avec une enquête historique. Comparer n'est pas déclarer l'identité entre les deux pratiques. Les réalités du groupe classe, l'existence et le rôle de l'enseignant, la nécessité de produire une réponse dans le temps contraint de la séance, la nécessité de réaliser des apprentissages singularisent nettement les pratiques de savoirs des élèves. De plus, ces derniers ne produisent pas des réponses «en considérant avec une méticulosité d'enquête idéale le matériau que leur fournit le professeur, mais l'interprètent sur fond des scénarios logiques dont ils disposent»⁶: scénario dans la mesure où les

5. Philippe Artières *et al.*, *Le dossier Bertrand*, Paris: Manuella Éditions, 2008.

6. Gérard Sensévy et Jean-Pierre Rivenc, «Un enseignement de l'histoire au cours moyen: questions didactiques», *Revue française de pédagogie*, N° 144, 2003, pp. 69-83.

schèmes explicatifs dont ils disposent proviennent de leur expérience sociale ou de leur culture historique et s'inscrivent en structure-récit; logique parce que ces schèmes mobilisent des chaînes causales élémentaires. De fait, en didactique de l'histoire, on connaît bien les difficultés que les élèves rencontrent pour produire un raisonnement historique. Une récente synthèse⁷ fait état des travaux nombreux sur «les processus cognitifs pour penser en histoire». Elle insiste sur la référence à l'épistémologie de l'histoire, prenant en considération les postulats communément admis chez les didacticiens sur le raisonnement naturel propre aux sciences humaines, l'usage par les historiens d'un mode de compréhension des phénomènes humains et sociaux du passé proche de celui des profanes,

l'importance des récits structurés par le changement du cours des choses⁸. Pour comprendre ce que font les élèves lors de la séance (69-316), on peut procéder à un découpage qui cherche à expliciter leur démarche en termes de pratiques de savoirs dans le cadre d'une enquête. On peut alors décrire cinq phases.

Les élèves interrogent le statut de l'image (67-82)

Ils le font à partir de la présentation de l'enseignante: «Alors c'est une image, c'est une gravure qui circulait en France en 1787. Alors, qu'est-ce que cela veut dire que la gravure circulait en France? Thomas, qu'est-ce que ça doit bien pouvoir dire?»

68	Thomas	Ben c'est
69	Élève	On la voyait
70	Enseignante	On la voyait
71	Élève	On la mettait dans plein de musées différents
72	Enseignante	Alors musée, pas tellement de musée mais, t'as pas tort quand même
73	Élève	On la voyait de plus en plus souvent
74	Enseignante	On la voyait de plus en plus souvent. Comment?
75	Élève	On pouvait la voir dans les journaux
76	Enseignante	Dans les journaux peut-être oui
77	Élève	Dans les tableaux
78	Enseignante	Sur des tableaux
79	Élève	Elle devait être exposée dans
80	Enseignante	Elle était peut-être exposée
81	Élève	C'était une image célèbre
82	Enseignante	C'est-à-dire que beaucoup de gens la voyaient

Les élèves pensent la diffusion de la gravure avec les catégories à leur disposition (musées, journaux, tableaux, expositions) mais l'idée de circulation introduite par l'enseignante ne fait pas écho. Même si elle insiste sur le fait que l'image était vue par «beaucoup de gens», il manque la réponse au «comment?» en termes de colportage. Surtout, l'enseignante n'a pas parlé de caricature, laissant de côté le rapport au réel de l'image.

Les élèves proposent trois types de réponses (85-144)

Treize élèves proposent une réponse dans laquelle les acteurs ne sont pas nommés. Ce sont des hommes ou deux hommes et une femme. La situation des personnages est sommairement décrite: un homme et une femme sont sur une pierre, ils en écrasent un autre, ils l'ont tué. Aucun élève ne propose une description qui donnerait un sens global à l'image.

7. Nicole Lautier, Nicole Allieu-Mary, *op. cit.*

8. *Ibid.*, p. 103.

Onze élèves donnent une réponse qui nomme socialement les personnages. Les propositions sont très éclectiques (roi, reine, savant, soldat, général, religieuse, paysan, courtisan). C'est dans ces réponses que l'on

rencontre le «scénario logique» d'une guerre ou d'une bataille. La scène se situe pendant une bataille, ou après. Enfin quatre élèves proposent une explication de nature socio-économique :

86	Valentin	C'est une bataille entre des paysans et des nobles car les paysans ne veulent pas obéir
123	Élève	Ce sont des riches à la campagne. Sous la pierre, il y a un homme écrasé. Derrière, il y a une fermière et ses moutons. Sur la pierre c'est marqué impôts et corvées donc c'est ce que les riches ils font pas et les pauvres ils payaient
134	Coline	Un homme s'est rebellé car il n'accepte plus que les riches ne paient ni d'impôts ni de corvées
144	Élève	Le garçon est torturé car il n'a pas payé ses impôts ou il n'a pas fait les corvées au roi

On constate cependant la variété des réponses en termes de personnages: nobles/paysans, riches/pauvres, homme/riches, garçon/roi. On remarque aussi que trois élèves utilisent deux des mots inscrits sur la pierre «impôts» et «corvées», délaissant le troisième inconnu d'eux: «taille». On pourrait ici utiliser le sens que Pastré donne à «connaissances», c'est-à-dire un bricolage réalisé avec des prélèvements d'indices (ici sur l'image) et un vocabulaire historique connu. Néanmoins, ces connaissances ne sont sans doute pas organisées n'importe comment. Elles peuvent obéir à un «scénario logique» présentant l'affrontement de deux catégories sociales étudiées précédemment dans la partie sur le Moyen Âge. Elles sont encore éloignées du modèle historiographique de la société d'Ancien Régime.

Les élèves s'intéressent à des détails de l'image (145-172)

Confrontés à la diversité de leurs réponses, les élèves de cette classe de CM2 semblent renoncer à avancer une interprétation générale qui serait une synthèse des propositions notées au tableau. Sans doute ne le peuvent-ils pas, il faudrait faire un choix entre les personnages, se prononcer sur la nature de l'action (guerre, révolte...) et surtout, organiser la réponse selon un modèle interprétatif de la situation présentée par l'image. Ils font alors le choix de discuter de quelques détails.

Premier extrait: des sacs, des moutons ou des cochons?

145	Enseignante	Alors?
146	Élève	Ben ça peut pas être un personnage avec des sacs, on voit près du personnage le deuxième petit mouton ou cochon, à droite, il a une tête
147	Élève	Donc qu'est-ce qu'on peut en déduire?
148	Élève	C'est pas des sacs
149	Enseignante	C'est pas des sacs. Claire, c'est
150	Élève	C'est des moutons
151	Enseignante	C'est des moutons ou des
152	Élève	Des cochons
153	Enseignante	C'est des cochons. Donc
154	Élève	On barre
155	Enseignante	Ce ne sont pas des sacs Ensuite, Morille

Deuxième extrait: une pierre, une pelle,
une croix?

158	Élève	Nicolas il a dit que il y avait une pelle qui servirait à creuser, pour l'enterrer et mettre la pierre dessus et à côté il y a une croix et pour moi j'ai l'impression c'est pour mettre la croix dessus ou pour moi c'est soit parce qu'il y a eu un autre mort presque au même endroit
160	Laura	La grande croix, c'est pas une croix c'est justement pour tirer une charrette
161	Enseignante	Alors donc qu'est-ce que c'est? est-ce que c'est une croix ou est-ce que c'est, comme dit Laura, pour tirer la charrette.
162	Élève	Moi je suis plus pour tirer la charrette parce qu'on voit bien qu'il est accroché, il y a une espèce de bâton qui tient les deux roues et il y a l'espèce de croix comme vous savez qui est attachée
163	Enseignante	Oui
164	Élève	Et en plus s'ils l'écrasent avec un caillou c'est pas pour l'enterrer
165	Enseignante	Attend. On parle de la croix pour le moment. On va prendre les problèmes les uns après les autres. Alors croix ou ça fait partie de la charrette?
166	Élève	Moi je suis plus pour une charrette parce que on voit au bout de la croix, au bout c'est tout droit, là c'est un peu, c'est
167	Enseignante	Qui pense que cela fait effectivement partie de la charrette? <i>(Presque tous les élèves lèvent la main)</i> Donc il n'y a plus de croix Donc c'est un morceau de la charrette

Ces discussions d'élèves de 10 ans peuvent sembler parfaitement anodines et ne refléter qu'une pensée sociale sans grand intérêt. Cependant, on peut observer que la question du détail dans la pratique de l'historien n'est pas aussi anodine. D'abord, dans le paradigme indiciaire de Carlo Ginzburg, le détail peut constituer un indice probant dans une perspective d'interprétation experte. Il montre, à partir de Morelli, fondateur de la méthode d'authentification des œuvres d'art, que l'expertise ne consiste pas à se fonder sur «les caractères les plus manifestes» mais, comme le dit Ginzburg, qu'«il faut au contraire se livrer à l'examen des détails les plus négligeables», et un peu plus loin, s'appuyant sur Freud, qu'«ainsi, des détails, habituellement jugés comme dépourvus d'importance, voire franchement triviaux et bas, fournissaient la clé permettant d'accéder aux productions les plus élevées de l'esprit humain»⁹.

9. Carlo Ginzburg, «Signes, traces, pistes», *Le Débat*, N° 6, 1980, pp. 3-44. Article majeur de l'historien italien repris dans son ouvrage *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris: Flammarion, 1989, sous le titre de «Traces. Racines d'un paradigme indiciaire».

Dans le travail qu'ils présentent comme «l'arrière-cuisine» de leur enquête¹⁰, l'historien Philippe Artières et le sociologue Jean-François Laé soulignent l'importance des «détails éparpillés» qu'ils notent sans savoir ce qu'ils vont en faire. À un moment, Laé dit qu'ils sont dans un «brouillard épais envahi de détails». Leur problème? Construire ces détails comme des traces en les inscrivant dans une thématique d'abord, une problématique à développer ensuite. Autrement dit, ces détails peuvent être signifiants dans un cadre interprétatif qu'il s'agit de choisir.

Dans la classe de CM2, le travail sur les détails est d'abord important dans la caractérisation de la situation, c'est-à-dire dans la construction du problème didactique. On en voit la conséquence à propos des deux épisodes présentés.

En 168, l'enseignante a clos l'épisode sur charrette ou croix par «donc c'est un morceau

10. Philippe Artières et Jean-François Laé, «L'enquête, l'écriture et l'arrière-cuisine. Chronique d'une enquête sur une correspondance», *Genèses*, N° 57, 2004, pp. 89-109.

de la charrette». Trois tours de parole plus tard, un élève revient sur le sujet :

171	Élève	Ben alors, ben la pelle, il est enterré, la pierre dessus, ça a plus trop de sens parce que normalement il y a une croix quand on enterre un mort. Ben là il n'y a plus de croix donc c'est plus
172	Enseignante	Donc, comme c'est pas une pelle, c'est pas pour l'enterrer et c'est pas pour mettre la pierre par-dessus (<i>l'enseignante barre ces mots au tableau</i>) C'est ça que tu dis?

trouvent plus de sens dans cette interprétation. L'analyse des détails a permis à la classe de s'accorder sur ce que ne montre pas l'image.

De même, la question «sacs, moutons ou cochons» est reprise quelques minutes plus tard alors que les élèves s'interrogent sur l'interprétation de l'image comme une scène de guerre :

183	Élève	Y'en a qui disent que c'est une guerre mais à mon avis c'est pas une guerre parce là, on voit la femme derrière, elle est toute tranquille avec ses moutons
-----	-------	---

en 188: «Est-ce qu'il y a des détails qui permettent de dire que c'est une bataille ou qu'il y a la guerre?» On le voit, la question des détails est finalement importante dans l'enquête de l'expert ou celle de l'historien et parfois déterminante – au sens où ces détails

Tous les éléments que les élèves associaient – sans le nommer – à un enterrement ne

Les détails – ici l'identification d'une scène de genre – constituent un point d'appui pour dénier l'idée d'une guerre. La présence de la bergère avec ses moutons «toute tranquille» interdit de relever des traces d'une situation de guerre. On remarquera cependant que cette intervention ne semble pas suffisante pour l'enseignante et qu'elle relance la discussion en demandant,

permettent de prendre des décisions – dans l'enquête des élèves. Un quatrième point de l'activité d'enquête des élèves consiste justement dans une interrogation sur ce qu'il est possible de dire à propos de cette image.

173	Élève	Mais un homme s'est rebellé car il n'accepte plus que les riches paient ni impôts ni corvées, mais comment tu peux le savoir Coline? C'est pas sur l'image. Cela ne dit rien qu'il s'est rebellé et qu'il est mort
174	Enseignante	Alors Coline?
175	Coline	Ben déjà sur la pierre c'est mis impôts et corvées et puis c'est ce qu'on pense, c'est ce qu'on imagine. Tout ce qu'on a mis on ne peut jamais savoir si c'est vraiment la vérité, c'est ce qu'on pense. Ce que chacun voit.

Les élèves s'interrogent sur les conditions et les moyens d'une interprétation (173-175)

La situation didactique construite dans la classe provoque à un moment donné une interrogation de nature épistémologique. Que peut-on dire? Peut-on tout dire? Qu'est-ce qui contraint la parole sur cette image?

L'interrogation de l'élève en 173 revient sur la proposition de Coline faite en 134 et pose un problème fondamental pour toute enquête

historique: les limites de l'interprétation. Si «c'est pas sur l'image», si «l'image ne dit pas qu'il s'est rebellé», comment peut-on l'affirmer? Comment dire la vérité de l'image? Ces questions mettent en évidence l'importance des conditions d'un accord dans un débat. C'est vrai pour les historiens professionnels, c'est vrai aussi pour les élèves¹¹. La réponse de Coline est aussi intéressante: «Déjà sur la pierre c'est mis impôts et corvées», autrement dit, il existe des indices que d'autres élèves

n'ont pas pris en considération. Mais qu'en faire? «Et puis c'est ce qu'on pense, c'est ce qu'on imagine.» Ici aussi, il faut prendre au sérieux ces formules qui expriment d'abord la proximité de raisonnement et d'argumentation des historiens et des élèves mais aussi l'idée que l'imagination est au cœur des conjectures construites en histoire. C'est parce qu'il existe un postulat sur la capacité des hommes d'aujourd'hui à comprendre ceux du passé que l'usage de l'imagination est possible. De fait, comme l'indique Antoine Prost, «la compréhension accorde à l'imagination une place essentielle dans la construction de l'histoire. Transférer à une situation historique des schèmes explicatifs éprouvés dans le présent, se mettre à la place de ceux que l'on étudie, c'est imaginer les solutions et les hommes.»¹² Les élèves de la classe de CM2 sont donc en droit d'imaginer et cette solu-

tion leur semble d'une telle évidence, pour ne pas dire d'une telle commodité, qu'ils reprennent la formule plusieurs fois dans leurs interventions.

Les élèves mettent en discours une pluralité de voix (241)

Plusieurs interventions d'élèves témoignent d'un véritable débat, de la prise en compte de la parole de l'autre avec des débuts comme: «Je trouve que Nicolas c'est une bonne idée ce qu'il a dit...», «Ce que tu voulais dire Claire, est-ce que...», «Comment tu peux le savoir Coline?», «Y en a qui disent que c'est une guerre mais...». L'intervention de Paul est d'une autre dimension. Elle se situe dans la dernière partie du débat (210-316) quand l'enseignante a recentré la discussion sur l'identification des personnages.

241 | Paul

J'sais pas mais quand on voit le personnage, le A, c'est vrai qu'on sait pas trop si c'est une femme ou un homme mais ça ressemble un peu aux personnes qui relevaient les impôts de nourriture, du bétail, ce que les paysans avaient cultivé. Et le livre, ça sert peut-être à noter tout ce qu'on a ramassé et du coup, de cette idée-là on pourrait peut-être rejoindre que si le personnage C, lui il aurait pas payé ses impôts et que ça fait plusieurs fois ben après on finit par le tuer

Paul commence par reprendre une question posée par la classe sur le personnage A: est-il un homme ou une femme? «C'est vrai qu'on sait pas trop», résume-t-il, alors il faut changer la question et s'interroger sur sa fonction: à quoi sert-il? Pour lui, le personnage A serait un régisseur seigneurial (même s'il ne dispose pas de l'expression) et il a un indice: son livre. Cette hypothèse, il peut la relier à une autre émise précédemment (notamment en 144): le personnage C a été tué parce qu'il n'avait pas payé ses impôts.

Avec ce type d'intervention, on observe la prise en compte des autres voix de la classe et d'un raisonnement construit dialogiquement. C'est ce que Martine Jaubert nomme un discours fortement hétéroglossique¹³. Les interrogations et les hypothèses émises précédemment sont reprises, dépersonnalisées et recontextualisées. L'énoncé produit peut à son tour faire l'objet d'une reprise, d'un questionnement et d'une critique. Mais ce n'est pas ce qui se produit parce que l'enseignante est désormais guidée par la nécessité d'obtenir une réponse avant la fin de la séance, c'est-à-dire la mise en évidence des trois ordres (clergé, noblesse, tiers)¹⁴.

11. (Note de la p. 129.) Sur la nécessité d'un accord dans la classe voir Yannick Le Marec et Anne Vézier, «Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu? Un débat d'histoire dans la classe», *Le cartable de Clio*, N° 6, 2006, pp. 160-173.

12. Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris: Seuil, coll. Points-Histoire, 1996, p. 169.

13. Martine Jaubert, *Langage et construction de connaissance à l'école*, Pessac: Presses universitaires de Bordeaux, 2007.

Il reste que les interventions de l'enseignante sont nombreuses dans la seconde partie de la séance, après la lecture des réponses individuelles et leur notation au tableau, et qu'elles participent souvent du processus de régulation.

Gestes et outils de la régulation

Dans cette dernière partie, nous voulons donc explorer ce qui pourrait constituer des conséquences à tirer des analyses précédentes, en termes de gestes et d'outils de régulation. La notion de «geste professionnel» est prise au sens que lui donne Dominique Bucheton quand elle évoque «un art de faire» de nature langagière et pragmatique¹⁵. Nous l'envisageons aussi dans son caractère outillé en reprenant ici une analyse et des interrogations posées dans un travail précédent¹⁶ à propos de l'espace des contraintes dans la construction des problèmes. Nous avons présenté l'espace des contraintes comme «le produit théorique, c'est-à-dire reconstruit par les chercheurs, d'une situation didactique organisée autour de la recherche et de la mise en tension des données et des nécessités d'une situation historique»¹⁷. Nous essayons de voir maintenant comment un tel «produit théorique» peut être utilisable comme outil de régulation. Nous le faisons à partir des différentes dimensions de l'activité de construction du problème par les élèves.

14. (Note de la p. 130.) L'enseignante pense que le personnage A est un prêtre, représentant le clergé. En fait, c'est un «président à mortier» (un magistrat) symbolisant la noblesse de robe tandis que son voisin représente la noblesse d'épée.

15. Dominique Bucheton (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles: De Boeck, 2008.

16. Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier, «Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire», *Éducation & Didactique*, vol. 3, N° 3, 2009, pp. 7-27.

17. *Ibid.*, p. 22.

La régulation épistémologique de la séance

Il y a deux moments importants dans la séance pendant lesquels se pose la nécessité d'une régulation épistémologique: sur le statut du document et sur les conditions et les moyens de produire une interprétation du document.

Le premier moment se situe au début de la séance. L'enseignante reçoit les réponses des élèves (on pouvait voir l'image dans les musées, les journaux, les tableaux...) et sa régulation est de faible intensité: «Pas tellement de musée, t'as pas tort quand même», «Dans les journaux peut-être oui», «Elle était peut-être exposée». Elle modalise seulement les énoncés des élèves sans entrer dans le processus de circulation de l'image. Ce n'est pas une historienne, elle ne connaît pas les travaux de Roger Chartier, ni *1788*, le film de Maurice Failevic, qui montre un colporteur diffusant images, chansons et nouvelles en même temps qu'il vend ses dentelles. Mais c'est sur le statut de l'image qu'il faut aussi insister à ce moment en posant la question de son caractère réaliste ou pas. On peut penser qu'une présentation de l'image comme une caricature pourrait réduire considérablement le domaine d'incertitude de la classe et le champ de la discussion.

Dans la séance, l'enseignante est beaucoup plus sensible à la question posée par le recours des élèves à «l'imagination». Elle l'exprime de deux manières. D'abord en posant la relation imagination-indices:

185	Kévin	Ben parce que c'est que, on peut imaginer que c'est un messenger et que la guerre elle est pas encore déclarée. Elle vient tout juste de se déclarer.
186	Enseignante	Kévin, comment tu le vois dans l'image?
187	Élève	Ben, j'imagine
188	Enseignante	Tu l'imagines simplement. Alors est-ce qu'il y a des détails qui permettent de dire que c'est une bataille ou qu'il y a la guerre?

Kévin suit le « scénario logique » (le schème explicatif selon Prost) de la guerre et imagine un messenger dans un des personnages de l'image. Le fonctionnement de l'imagination est pertinent avec ce qu'on peut attendre mais ce n'est pas dans cette direction que l'enseignante souhaite que la classe avance. Pour autant, elle n'écarte pas la notion de guerre, elle discute de la méthode. Elle incite les élèves à rechercher des détails – des indices – qui pourraient conforter ou obliger à abandonner le scénario de la guerre. C'est la raison de l'intervention de Marion, une minute plus tard :

194	Marion	Je pense que la guerre elle est finie parce que sur les roues il pouvait peut-être y avoir un canon
195	Enseignante	Toi tu vois un canon
196	Marion	Non, je ne le vois pas mais je l'imagine
197	Enseignante	Tu imagines que c'est un canon
198	Élève	Je crois que c'est plutôt une fin de bataille parce que déjà les morts ils sont déjà tués donc euh j'imagine que c'est ça

La régulation langagière

Lors de cette séance, la classe est dans une situation de débat. La consigne produite par l'équipe à l'origine de la situation didactique est de « laisser au maximum parler les élèves ». On a vu que l'incertitude générée par la situation poussait l'enseignante à utiliser fortement le tableau. Dans un premier temps, elle note toutes les réponses des élèves, reformulant parfois, constatant une répétition ou cherchant l'accord des élèves pour placer une réponse dans la liste. La constitution de cette liste est un outil graphique de médiation qui permet la mise en œuvre d'un véritable travail langagier collectif, oral et écrit pour confronter et discuter les propo-

Marion a deux indices, le mort et les roues, et à partir du second elle imagine un canon parce que les roues (dont il a été dit qu'elles étaient celles d'une charrette) pourraient finalement être celles d'un affût de canon. L'enseignante dit simplement « Toi tu vois un canon » et les élèves doivent comprendre « Pour toi c'est l'indice d'une situation de guerre ».

On peut penser qu'ici, le geste professionnel pertinent consisterait à pointer le fonctionnement du raisonnement historique en insistant sur la nécessité d'indices pour poser une conjecture, même si cette conjecture est façonnée par l'imagination.

sitions, catégoriser et produire une interprétation¹⁸. À travers les ajouts, les ratures, les relations graphiques, il devient aussi un outil de régulation de la discussion. On peut s'y référer, voir ce qui est acté par la classe, passer plus rapidement sur des aspects qui font accord, pointer ce qui reste en suspens ou ce qui semble négligé par les élèves. De ce point de vue, la forme scolaire de l'enquête historique donne une place déterminante à l'enseignant et à son action au tableau.

18. Sylvain Doussot, *Écrits non linéaires et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et des tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*, thèse de doctorat en sciences de l'Éducation, Nantes : Université de Nantes, 2009, dactylographié.

Un autre aspect de la régulation langagière est très peu pris en charge par l'enseignante de la classe de CM2. Le dialogisme, dont Martine Jaubert¹⁹ a montré l'importance dans la construction d'une pensée scientifique, est laissé au hasard des interactions langagières. On mesure cependant, qu'à l'aide du tableau et en ayant le souci de cette dimension langagière, un enseignant peut pointer ce que la classe a déjà dit – et non seulement tel élève – l'énoncé devenant le bien commun, disponible pour être réutilisé, modifié, recontextualisé.

C'est ce que fait Paul en 241. Mais à ce moment, l'enseignante n'est plus intéressée pour entendre une proposition d'interprétation générale. Elle attend une catégorie sociale précise pour chacun des personnages.

La régulation problématique

C'est sans doute la plus délicate pour un non-spécialiste de l'histoire. Pierre Pastré pense qu'il est nécessaire de catégoriser les problèmes posés aux élèves pour catégoriser leurs stratégies et donc anticiper leur activité et se donner les moyens de la réguler²⁰. Cela pose d'abord la question de la reconnaissance du problème didactique pour réguler la tâche des élèves et ensuite celle de la mise en relation de ce problème didactique avec le problème historique.

• Une construction du problème dans l'action

On pourrait dire que dans cette classe, le problème didactique est un problème d'interprétation. Il nous semble cependant que le praticien n'est pas plus avancé avec une catégorie aussi large. Il lui faut cerner plus précisément le problème didactique. Or, la séance montre que les élèves et l'enseignante

construisent le problème en examinant plusieurs de ses aspects: la caractérisation de l'action sur l'image et l'identification des personnages. Un troisième aspect du problème est développé dans la suite de la séance: la formulation du message de l'image.

Dans cette construction du problème, le rôle de l'enseignante est essentiel. Elle pointe successivement la caractérisation de l'action (s'agit-il d'une situation de bataille, de guerre?) et l'identification des personnages à partir des propositions des élèves et des énoncés qui se construisent dans les interactions langagières. C'est l'enseignante qui décide du moment où il faut passer de la caractérisation de l'action à celle de l'identification des personnages. Elle le fait (en 210) trente-huit minutes après le début de la séance parce qu'elle «sent» que les élèves ne peuvent dépasser la caractérisation de la situation comme celle d'une bataille et que l'identification des personnages peut permettre d'avancer. Dans ce cas, la régulation qu'elle opère est sans doute²¹ liée à la contrainte du temps didactique mais aussi à l'idée plus nette pour elle d'aboutir à la présentation des personnages comme les représentants des trois ordres²².

Cette dernière décision est essentielle pour l'activité de la classe puisqu'elle conduit effectivement à l'achèvement de la tâche (la description de l'image) à travers une pratique que l'enseignante contrôle parfaitement: des questions fermées qui enserrent la réponse de plus en plus finement et aboutissent finalement à la réponse attendue. Cependant, l'activité de la classe conduit-elle à la résolution du problème selon sa double face,

21. Une des limites de notre étude tient au fait que l'équipe n'a pas prévu d'entretien de co-explicitation qui aurait permis, de manière plus sûre, d'apporter les raisons de l'enseignante sur ces prises de décisions régulatrices.

22. Ce choix est celui de l'enseignante, l'équipe n'ayant pas envisagé cette conclusion pour la séance.

19. Martine Jaubert, *op. cit.*

20. Pierre Pastré *et al.*, *op. cit.*, p. 185.

didactique, dans la production d'une description, et historique, dans la caractérisation de la société d'Ancien Régime?

• **L'espace des contraintes, un outil pour la régulation**

Pour répondre à cette question, il nous faut rappeler que la résolution d'un problème scientifique, historique ne peut exister que dans un cadre explicatif particulier. De ce point de vue, le programme de 2002 évoque l'enseignement d'une « société inégalitaire répartie en ordres », ce qui correspond au modèle de la société d'Ancien Régime tel que l'historiographie le conçoit dans le cadre d'une histoire à dominante « économique et sociale ». C'est à partir de ce cadre explicatif et selon ce modèle historiographique qu'il faut interpréter l'image « 1787 »²³. Dans l'espace des contraintes²⁴ proposé ci-dessous, construit a posteriori par le chercheur, les données et les nécessités sont totalement liées au modèle.

Les données prélevées n'ont de sens que dans le cadre de ce modèle c'est-à-dire de présenter la société d'Ancien Régime. Les autres

éléments de l'image sont négligeables. Les nécessités sont aussi liées au modèle. Ce sont des caractéristiques qui doivent être construites par la classe pour analyser l'image dans le cadre du programme scolaire. Dit autrement, c'est en fonction du modèle qu'il faut inférer ces caractéristiques. Toutes les autres caractéristiques qu'il est possible de relever sur l'image doivent être négligées.

Dans le cours de la séance, toutes les données inscrites dans l'espace des contraintes ont bien été relevées par les élèves mais elles n'ont pas forcément constitué des indices signifiants dans le cadre du modèle de la « société inégalitaire répartie en ordres ». De la même façon, certaines nécessités (le personnage C écrasé, les notions d'impôts et de corvées séparant les personnages) ont été proposées mais elles n'étaient pas articulées entre données et modèle.

Pour que l'espace des contraintes d'une situation historique étudiée soit intéressant dans le processus de régulation de l'activité d'un enseignant, il faut qu'il lui permette de contrôler la construction du problème

ESPACE DES CONTRAINTES EN JEU DANS LA DISCUSSION DE LA CLASSE

Données prélevées sur l'image	A et B sur la pierre, le personnage C sous la pierre	Les mots taille, impôts et corvées inscrits sur la pierre	Personnage A : robe, livre, coiffure	Le bras de B autour de l'épaule de A	Personnage B : bottes, épée, uniforme militaire
	Caractérisation de l'action		Identification des personnages		
Nécessités liées au modèle	Supériorité de A et B sur C	A et B défendent taille, impôts, corvées	Le personnage C est écrasé par taille, impôts et corvées	Entente entre le personnage A et le personnage B	Égalité entre le personnage A et le personnage B
Modèle historiographique	Celui de la société d'Ancien Régime, société inégalitaire répartie en ordres				
Cadre explicatif	Celui de l'histoire économique et sociale				

didactique. Mais, on l'a vu dans l'exemple proposé, la construction du problème didactique se fait dans l'action quand l'enseignant, ne réglant pas seulement la tâche, déplace son regard sur le registre épistémique, pour comprendre les enjeux du débat en cours entre les élèves.

Ainsi, l'espace des contraintes doit articuler une construction du problème dans l'action avec une problématisation théorique liée au modèle historiographique. Cette nécessité pourrait rendre difficile de l'envisager comme outil de régulation de l'activité épistémique de l'enseignant. Est-ce une aporie de l'analyse de l'activité à partir de la problématisation ou est-il possible d'envisager cet espace des contraintes en amont de l'activité quitte à ce que l'activité réelle de l'enseignant – par la construction du problème en action – en

modifie l'usage et la structure? C'est ce qu'il nous faudra vérifier dans d'autres situations didactiques.

Il reste que cette étude de cas nous a permis de mettre en évidence l'intérêt de considérer l'activité des élèves comme une pratique d'enquête. D'autres travaux sont nécessaires mais cette analogie peut rendre visibles les différentes dimensions de la régulation : épistémologique, langagière et problématique. On mesure aussi que la régulation de ce genre de situation didactique doit beaucoup à l'expertise professionnelle de l'enseignant. Cependant, et c'est aussi une nécessité dans le cadre des nouveaux masters de l'enseignement, une identification précise des gestes professionnels et des outils de régulation peut constituer un élément important de la formation à l'analyse de l'activité des enseignants et des élèves. ♦

23. (Note de la p. 134.) Précisons qu'il existe d'autres cadres et d'autres modèles pour penser cette image, mais que ce n'est pas le programme de l'école primaire française en 2002.

24. (Note de la p. 134.) Cette notion d'espace des contraintes est développée dans le cadre théorique de la problématisation et fait l'objet de travaux au CREN-Université de Nantes. Voir Christian Orange, « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*, N° 38, 2005, pp. 69-93; et en histoire, Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier, *op. cit.*

Quelle co-activité enseignant-élèves au sein d'un service éducatif? L'exemple d'un atelier mené aux Archives départementales de la Gironde

Sylvie Lalagüe-Dulac (IUFM d'Aquitaine-Bordeaux IV)

Une recherche menée sur l'enseignement de l'histoire de l'esclavage dans un lieu sensible¹ a été l'occasion de rassembler, très classiquement, un corpus de séances conduites sur ce thème par des professeurs des écoles dans leurs classes. Toutefois, l'une d'entre elles s'est déroulée dans des locaux inhabituels pour les élèves, ceux des services éducatifs des Archives départementales de la Gironde², services présents dans tous les départements depuis 1985. À Bordeaux, la gestion du primaire et du secondaire étant dissociée, les classes de l'école élémentaire sont reçues par un professeur des écoles dont la moitié du service s'effectue aux Archives, l'autre moitié dans une école. Il reçoit régulièrement des classes accompagnées de maîtres souhaitant initier leurs élèves à la fois à l'étude locale d'un fait historique majeur et à la démarche historique. Le déroulement est toujours le même: une visite des Archives départementales

précède l'atelier qui s'articule autour de plusieurs documents examinés les uns après les autres à l'oral. Lors de la visite, les originaux des documents d'archives étudiés sont souvent présentés aux élèves qui, ensuite, les travaillent sur des photocopies. Cette pratique reflète l'offre majeure des Archives en direction des jeunes scolaires³, mais elle est «exceptionnelle» pour des élèves de cet âge. Aussi a-t-il paru intéressant d'exploiter la transcription de la séance filmée aux Archives sur le thème de «Bordeaux, port négrier au XVIII^e siècle» pour analyser la co-activité enseignant-élèves. Quelles différences ou points communs peut-on relever entre une séance d'histoire ordinaire et un atelier aux Archives? Une communauté discursive disciplinaire⁴ se met-elle véritablement en

1. Recherche menée auprès de professeurs des écoles de Gironde et coordonnée par Benoît Falaise dans le cadre de l'INRP, «L'histoire de l'esclavage. Enseigner l'esclavage».

2. Brigitte Dancel, «La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire», *Gazette des archives*, 184-185, 1999, pp. 95-103; p. 96 pour cette référence; Isabelle Neuschwander, «Pour une revitalisation des services éducatifs des archives», *Gazette des archives*, *op. cit.*, pp. 105-112.

3. Morrad Benxayer, «Enquête sur les services éducatifs comme moyen de connaissance des pratiques éducatives et culturelles dans les archives et outil méthodologique pour l'aide à la réalisation de projet», dans *Actes du séminaire 2004: Archives et Transdisciplinarité, quelles relations au bénéfice de la construction des savoirs*, séminaire du PNR Patrimoine-Archives, IUFM de Paris, mars 2004, consultée en ligne le 24 février 2010, [www.archivesdefrance.culture.gouv.fr/static/720], p. 18.

4. Martine Jaubert, *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*, Pessac: Presses universitaires de Bordeaux, Collection «Études sur l'Éducation», 2007, p. 273.

place? Enfin, qu'apporte un atelier de ce type à la construction de savoirs historiques?

Une activité centrée sur des documents d'archives

La question de la transmission de connaissances aux Archives et par des archives imposerait de s'intéresser tant à l'épistémologie de l'histoire scientifique qu'à la didactique de l'histoire scolaire, sans négliger les missions assignées aux Archives et aux services éducatifs, mais aussi leurs limites, et ce, autour de la question du document. Très vastes objets de recherche sur lesquels nous rappellerons seulement quelques points.

Depuis l'école des Annales, la définition du document historique s'est considérablement élargie, car, comme le rappelle Antoine Prost⁵, «la question de l'historien érige les traces laissées par le passé en sources et en documents». Aussi tout peut-il être document, dès lors que l'historien s'en empare. Il paraîtrait toutefois logique que les documents historiques étudiés lors des séances aux Archives départementales soient de nature essentiellement écrite ou iconographique, la conservation du matériel archéologique, sauf exceptions, s'opérant dans des locaux spécifiques. Les dépôts des archives contiennent cependant des documents audiovisuels et des photographies ne comportant aucun texte, mais également des sceaux... Qu'entend-on alors par «document d'archives»? Si on se réfère au premier alinéa du premier article de l'arrêté du 23 octobre 1979 portant organisation de la Direction des archives de France, il est dit que «les archives sont l'ensemble des documents, quels que soient leur date, leur forme ou leur support matériel, produits ou reçus par toute personne

physique ou morale, et par tout service ou organisme public ou privé, dans l'exercice de leur activité», mais la loi ne précise pas ce qu'elle entend par «document», du moins peut-on en comprendre à la suite de Krzysztof Pomian⁶, qu'aucune limite temporelle, ni contrainte formelle, ni restriction matérielle ne lui est assignée...

Lors d'une séance au service éducatif, les ateliers reposant exclusivement sur des documents dont certains sont des sources historiques en l'état, la mise en œuvre de situations d'apprentissages pose forcément problème à l'enseignant, d'autant plus avec des élèves du primaire. Faire travailler ces derniers sur des documents historiques a effectivement longtemps suscité des réserves⁷. Il faudra attendre 1923 pour que Paul Lapie envisage, dans son *Nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires*, la possibilité de placer sous les yeux des enfants des documents authentiques en relation avec l'histoire locale. Le scepticisme de certains pédagogues sur l'aptitude des instituteurs à utiliser un document a cependant régulièrement émergé. Ainsi en 1957, Joseph Leif, inspecteur général de l'Instruction publique, et Georges Rustin⁸, directeur d'école normale, soulignent l'insuffisante formation des enseignants du primaire en histoire. Outre ce constat, la place du document dans la didactique de l'histoire est de plus en plus questionnée. Ainsi, en 2005, Antoine Prost⁹, lors d'un entretien pour la revue *JDI*, revue destinée aux enseignants du primaire, est catégorique. Tous les documents et les pratiques

6. Krzysztof Pomian, «Les archives», in Pierre Nora, *Les lieux de mémoire, tome III, La France*, vol. 3, *De l'archive à l'emblème*, Paris: Gallimard, 1992, pp. 164-233.

7. Brigitte Dancel, *op. cit.*, 1999, p. 98.

8. Georges Rustin et Joseph Leif, *Pédagogie spéciale*. Troisième fascicule, *L'histoire et la géographie*, Paris: Delagrave, 1957.

9. Article au titre éloquent: Antoine Prost, «La parole de l'historien est plus fiable qu'un document», *JDI*, 8, 2005, pp. 18-19.

5. Antoine Prost, *Douze leçons d'histoire*, Paris: Seuil, 1996, pp. 80-81.

pédagogiques qui en découlent sont trop difficiles, ses réserves tenant au fait que l'historien examine toujours un document en contextualisant et en s'interrogeant sur les intentions de l'auteur, ce que l'élève ne peut faire ou superficiellement, aussi risque-t-il de prendre le document comme parole d'évangile...

Le document d'archives, principalement local, est, cependant, au cœur de toute activité menée au sein d'un service éducatif. Aussi, la construction du dossier est-elle une étape fondamentale. L'enseignant doit l'élaborer en tenant compte d'un niveau ciblé (ici, le cycle 3), des impératifs du programme, des fonds à sa disposition et avec le souci de sa mission, à savoir transmettre un passé hérité de nos ancêtres. La plupart des sources historiques locales soumises aux élèves étant inconnues des publications « grand public », leur choix repose de ce fait sur une connaissance précise des ressources des Archives sur le thème choisi. Ainsi, le contrat d'assurances concernant un bateau, le *Saint-Nicolas* et son chargement, entre un négociant bordelais, Jean Foussat, et ses assureurs¹⁰ n'est présent dans aucun manuel. La quête du document adéquat passe donc par une collaboration étroite avec les archivistes, mais également par l'objectif assigné par l'enseignant à cette séance. Le choix peut être du reste sujet à polémique entre l'enseignant et le conservateur en raison d'enjeux parfois divergents¹¹.

Dans le cas de l'atelier observé, le dossier présenté est riche, il comporte quatorze documents dont quatre sont des sources historiques locales, en l'état, assorti de leur cote:

- un État général des navires négriers armés dans divers Ports de France, pour la côte d'Afrique, en 1785, dressé à Nantes, par MM. J. et B., tableau riche et complexe qui fait apparaître, entre autres, l'activité du port de Bordeaux durant une année¹²,
- un contrat d'assurances – l'original¹³ et sa transcription – concernant un bateau, le *Saint-Nicolas* et son chargement entre un négociant, Jean Foussat, et ses assureurs,
- un Extrait des registres du Conseil d'État du 21 mars 1768¹⁴ ordonnant, au vu des excellents résultats des campagnes de traite menées par les négociants de Bordeaux, l'octroi d'une « exemption du droit de dix livres par tête de Nègres », privilège dont bénéficiaient déjà les ports de Saint-Malo, du Havre et de Honfleur, document imprimé à Bordeaux,
- un document administratif émanant de l'amirauté de Guyenne¹⁵ par lequel Jean Salau dont le nom apparaît dans l'État général mentionné plus haut, est autorisé à débarquer sa marchandise.

Deux sources historiques, dans une présentation classique, complètent ces documents. La première est un tableau de Johann Moritz Rugendas datant de 1835, *Nègres à fond de cale*, illustrant les conditions faites aux esclaves durant leur transport en bateau. La seconde est composée d'extraits du *Code noir* promulgué par Louis XIV en 1685 (articles 2, 12, 22, 33, 38, 44).

Les autres documents sont soit scientifiques, soit à visée pédagogique, six cartes, deux schémas et deux tableaux sur lesquels nous allons revenir.

10. Arch. dép. Gir., 3 E 20574.

11. Véronique Castagnet, 2007, « Enseigner aux archives : entre transversalité et transdisciplinarité », communication aux Journées d'étude didactique de Valenciennes, 2007, en ligne : [http://ecephg.inrp.fr/ECEHG/formations/journees-d-etude-didactique/journees-d-etude-didactique2007/jed2007_pdf/veronique_castagnet_jed2007.pdf/view], p. 19.

12. Vraisemblablement un document « national » car il donne les statistiques annuelles pour les ports de Dunkerque, Honfleur, La Rochelle, Nantes, Saint-Malo, Le Havre, Bordeaux et Marseille; il est cependant versé dans la série C (cote exacte: C 4383 (31) des Archives départementales de la Gironde (série sur l'administration de l'Intendance de Guyenne).

13. Arch. dép. Gir., 3 E 20574.

14. Arch. dép. Gir., C 4383 (26).

15. Arch. dép. Gir., 6 B 279.

La variété de ces supports s'inscrit dans une conception large de la notion de «document»¹⁶, tout en reflétant une mise en œuvre classique d'une séance d'histoire, à savoir associer des documents de diverses natures (mais, bien sûr, en moindre quantité). La nouveauté tient, quant à elle, à la présence de traces inhabituelles tant par leur forme que par leur origine, les documents d'archives. Mais leur caractère local en les rendant plus proches, plus concrets pour les élèves facilite-t-il la tâche de l'enseignant qui les accueille?

L'agir professionnel d'un enseignant en charge d'un service éducatif

Comprendre ce qui se construit lors d'un atelier de ce type conduit, en premier lieu, à s'intéresser à l'activité¹⁷ enseignante, car elle oriente celle de l'élève et permet d'observer l'inscription des apprentissages¹⁸. Il faut, non seulement interroger l'expérience, les savoirs et l'analyse a priori de l'enseignant-expert, mais également examiner les contraintes qui pèsent sur son activité. De fait, autour de l'objet de savoir, des techniques, l'enseignant doit donner du sens à la situation et au savoir visé,

16. Typologie des documents étudiés en classe, voir, à ce sujet, Gérard Granier et Françoise Picot, «La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie», *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*, Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002, *Les Actes de la DESCO*, Versailles: SCEREN/CRDP, 2004, pp. 177-184.

17. «La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations», Jacques Leplat et Jean-Michel Hoc, «Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations», *Cahiers de psychologie cognitive*, 1983, 3/1, pp. 49-63; citation p. 50.

18. Martine Jaubert et Maryse Rebière, «Gestes professionnels, communauté discursive disciplinaire scolaire et savoirs: le triangle infernal», Communication au II^e Congrès international de didactiques. *L'activité de l'enseignant: intervention, innovation, recherche*, février 2010, Gérone, sur CD-Rom, p. 1.

maintenir une atmosphère propice, piloter les tâches en tenant compte de multiples impératifs, et étayer en permanence¹⁹.

Dans ce cas précis, l'agir professionnel de l'enseignant concerné repose sur une double qualification et expérience²⁰. Ce collègue a reçu une formation d'historien, il est de plus détenteur d'un master et doctorant. Il possède de ce fait des connaissances et un certain niveau de compétences en relation avec l'histoire comme les procédés d'historisation lors de la lecture de sources historiques, l'aptitude à la contextualisation et à la périodisation. En outre, comme dans la plupart des cas, cet enseignant est également professeur des écoles et enseigne dans une classe de cycle 3. Aussi l'exercice de son métier lui confère-t-il un autre type de pratique: la gestion d'une classe, la mise en place de situation d'apprentissage sont autant de savoir-faire précieux pour accueillir chaque semaine des élèves que l'on ne connaît pas, les relations sociales construites avec chaque classe étant éphémères et toujours à reconstruire. Son activité aux Archives est donc caractérisée par une dualité reposant sur la complémentarité dont il doit sans cesse user.

L'activité de construction de sens est inhérente à chaque séance et dans toute discipline, mais au sein d'un atelier mené dans un service éducatif, elle demande à l'enseignant de jouer de sa bivalence afin de mobiliser l'attention des élèves et de faire de cet instant,

19. Dominique Bucheton, «Les gestes professionnels: petite histoire d'une didactique nouvelle», dans Dominique Bucheton et Olivier Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles: Éditions de Boeck Université, Collection Perspectives en éducation & formation, 2008, pp. 7-14. Voir les nuances apportées par Martine Jaubert et Maryse Rebière, *op. cit.*, p. 7.

20. Dominique Bucheton, «Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustements», in Dominique Bucheton (dir.), *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*, Toulouse: Octares Éditions, Collection Formation, 2009, pp. 27-68.

souvent unique dans leur scolarité, un moment particulier. L'élaboration de significations dans une telle configuration passe nécessairement par le choix des documents, précédemment évoqué, et de leur mise en œuvre. Cette dernière est ici révélatrice de la formation du professeur concerné et de son expérience. Car, une fois les principaux éléments du dossier réunis, se pose la question de leur exploitation : dans quel ordre seront-ils étudiés par les élèves et comment souligner leur caractère local ? Le savoir-faire se traduit ici par une approche tactique au sens où la définit Anne Jorro²¹, à savoir des «trouvailles», des «astuces». Ainsi, le nombre de documents proposés (quatorze) aurait pu poser problème, mais certains, se rattachant au même thème, ont été photocopiés soit sur la même fiche, soit recto verso, le second document (parfois plus), souvent à visée pédagogique, donnant du sens au premier. Ainsi, l'enseignant a imprimé au recto d'une feuille A3 le tableau de l'État général des navires négriers armés dans divers ports de France, pour la côte d'Afrique, en 1785 et, au verso, la carte des sites de traite fréquentés par les négriers bordelais qu'il a complétée afin d'en faciliter la lecture. Les élèves ont, de ce fait, pu faire de réguliers allers-retours entre ces deux documents et construire du sens. De même, un autre montage très significatif associe, au recto d'une feuille, des informations relatives aux cargaisons des bateaux partant de Bordeaux pour la Guinée, textiles, cauris, armes, alcool, métaux pour l'essentiel et, au verso, une source iconographique, *Nègres à fond de cale*, de Johann Moritz Rugendas, ainsi que, en

21. Anne Jorro définit l'agir professionnel selon une perspective dialogique entre trois dimensions : l'approche tactique (trouvailles, astuces, ficelles, tactiques...), l'approche stratégique (planification, objectifs, rationalisation, compétences, etc.) et l'approche éthique (valeurs, visions du monde, souci de soi...). Anne Jorro, *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF, 2002, tableau, p. 113.

dessous, la coupe schématique d'un navire négrier. Les premiers documents du recto montrent le cruel échange s'opérant sur les côtes de Guinée : des marchandises contre des êtres humains.

Trois autres documents sont également regroupés, au recto d'une autre feuille, une carte illustrant la répartition de 346 expéditions négrières bordelaises selon le lieu de vente des captifs aux Antilles en pour-cent du total, et le plan d'une «habitation» sucrière d'après le plan de l'habitation Moulin-L'Étang à Basse-Pointe en Martinique datant de 1785. La carte permet de faire découvrir à la classe la destination privilégiée des armateurs bordelais, à savoir Saint-Domingue, 78 % des 346 expéditions négrières bordelaises. À l'aide du plan et de sa légende sont identifiés les principaux lieux de la plantation et sa principale raison d'être, la production de sucre et de rhum. L'intention du maître n'étant pas d'y étudier les conditions de vie des esclaves, il est rapidement passé au dernier document figuré au dos, une source historique administrative émanant de l'amirauté de Guyenne par laquelle Jean Salau, déjà cité dans l'État général mentionné plus haut, est autorisé à débarquer sa marchandise dont le contenu est décrit précisément, du sucre, de l'indigo, du café et du coton...

L'ordre dans lequel sont présentés les documents résulte ainsi de l'analyse par l'enseignant, a priori, de la tâche effectuée. Son approche stratégique a reposé sur l'étude successive et couplée de documents en relation avec son objectif principal, à savoir sensibiliser des élèves du primaire au commerce triangulaire. Les étapes successives de l'itinéraire aller-retour d'un bateau négrier pratiquant ce commerce depuis le port de Bordeaux permet à la classe présente de saisir l'implication de leur ville dans la traite négrière par le biais de sources locales dûment identifiées. L'histoire de leur région

est de ce fait reliée à l'histoire générale pour lesquels les programmes officiels demandent d'étudier « La traite des Noirs et l'esclavage ». On voit bien ici une activité d'élaboration d'images identitaires sur une base à la fois locale et nationale, le sujet se construit en même temps que l'ordre « social », à la fois scolaire et disciplinaire²².

Un travail sur les mots et le sens

En dépit du caractère particulièrement sensible à Bordeaux du thème abordé, le souci d'objectivité manifesté par l'enseignant est omniprésent. Aussi la pression liée aux enjeux idéologiques et politiques du sujet est-elle bien moins prégnante que dans les autres séances observées sur le même thème. Le maître ne se risque qu'à quelques actions langagières socialement engagées si on peut qualifier de la sorte, par exemple, les deux phrases dans lesquelles l'emploi de l'adverbe « malheureusement » traduit sa désapprobation :

« Bordeaux a eu *malheureusement*... dans l'histoire également un rôle important dans ce commerce des esclaves... on va, on va le voir de suite » ;

« ... De belles maisons, que l'on peut voir encore dans le patrimoine architectural bordelais et qui sont un héritage, *malheureusement* de ce commerce négrier, qui a fait la richesse de Bordeaux au XVIII^e siècle. »

À un autre moment, évoquant les conditions de la traversée, il demande à la classe comment les esclaves étaient logés, mais, dès qu'il a prononcé ce terme, conscient de sa maladresse, il exprime sa gêne : « ... si je peux utiliser ce, ce mot... dans ces bateaux », car la connotation positive de ce mot, logement exprimant *a minima* l'idée de pièce et de mobiliers, est

22. Martine Jaubert, *op. cit.*, 2007, pp. 86-87.

totallement inadaptée à ce contexte. Il est également gêné par l'emploi du terme « nègre » dans une des sources historiques utilisées : « Oui, du commerce de qui donc, des ? Alors le mot nègre qui est utilisé dans ce, dans ce texte, c'est pas un mot très joli hein, mais on, on dirait quoi aujourd'hui, le commerce de quoi ? »²³

Un autre échange avec un même élève est significatif de l'effort constant de la part du maître de contextualiser et de négocier pour arriver à des significations partagées sur un objet historique. Alors que le maître vient d'énumérer avec les élèves les ports négriers français, un élève s'interroge sur l'importance du phénomène à une échelle plus large : « Est-ce que vous pouvez-nous ici, nous dire combien y avait de, de pays, de villes qui, qui trafiquaient ça ? » Le maître lui répond « énormément », puis il débute une phrase que ce même élève coupe en demandant : « C'était du raciste ? » Très professionnel, l'enseignant donne une réponse historique, il resitue dans le contexte de l'époque : « ... c'est du racisme, mais, à cette époque-là, on est dans une démarche mercantiliste, on va dire, c'est-à-dire que les, les hommes, ce qui les, ce qui les intéresse, c'est d'enrichir le royaume... »

Ce qui suscite une nouvelle réaction indignée de l'enfant : « L'argent ! » s'exclame-t-il atterré. Le maître acquiesce, puis se permet une légère remarque personnelle : « ... on est dans un moyen peu louable... », puis il contextualise de nouveau : « Ce qui compte, c'est l'enrichissement de la monarchie », provoquant une nouvelle réaction, plus vive, du même élève : « Même de tuer... de déboursier les, de prendre l'argent des autres »,

23. Sylvie Lalagüe-Dulac, « Enseigner l'histoire de l'esclavage à l'école primaire », in *Acteurs et savoirs sous pression. Enjeux et impacts. 23 et 24 novembre 2009*, Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lausanne: Haute École pédagogique, 2009, sur CD-Rom.

réplique-t-il. Le maître, refusant de prendre catégoriquement parti, commence par quelques propos assez neutres, puis, manifestement gêné, il ne parvient pas à construire une phrase cohérente se répétant plusieurs fois : « C'est pas le but premier, c'est pas le but premier, mais c'est effectivement, un, un des, un des, une des choses... bon et... » Le « bon » est énoncé de manière conclusive. Cela n'arrête pas l'élève qui reste dans l'empathie : « C'est affreux ! » dit-il. L'enseignant sort alors de sa réserve d'historien et appuie la remarque de l'élève : « Oui, c'est affreux, tu as raison... », mais il n'épilogue pas plus et revient immédiatement à son questionnement initial et à sa démarche d'historien : « Alors, tu me posais une question, on va revenir là-dessus. La France, bien sûr, est-ce que vous connaissez d'autres pays qui ont pu participer à ce commerce ? » Au cours de ce dialogue, le maître négocie des significations partagées sur des objets sociaux. L'échange semble révélateur d'un espace et d'une activité de coajustement dans lequel il s'efforce de gérer et de structurer des savoirs dicibles, même s'ils sont difficiles à entendre pour des élèves vivant au XXI^e siècle : la traite négrière était une activité légale et encouragée par le roi lui-même car elle enrichissait le royaume de France.

Savoir-faire enseignant

En tant que professeur des écoles en charge d'une classe, cet enseignant joue également d'un savoir-faire acquis dans l'exercice de son métier. Ainsi, deux fois, il use d'une approche stratégique familière en cours d'histoire, le passage par les représentations des élèves sur le sujet abordé. C'est le cas pour les préparatifs présidant à un voyage transatlantique. S'ensuit un échange assez long au cours duquel est listé tout ce qui est nécessaire à un tel voyage. Un peu plus tard,

il convie de nouveau la classe à « deviner » les conditions de vie des captifs durant le voyage. De fait, même si le rapport à la connaissance historique varie en fonction de l'objectif recherché, historiens, enseignants et élèves entrent tous « dans la compréhension des hommes du passé par des opérations cognitives relativement proches, en mobilisant une compréhension narrative et leur connaissance du monde vécu »²⁴. Dans les deux cas, les propos générés par cette mise en activité illustrent le contrôle exercé par le maître sur le raisonnement analogique des élèves. Il les conduit à gérer leurs représentations pour les structurer en savoirs acceptables grâce à des déplacements cognitifs et langagiers, un processus de secondarisation se met en place et institue une communauté discursive disciplinaire ainsi que Martine Jaubert et Maryse Rebière l'ont définie²⁵.

La singularité d'une séance menée aux Archives se lit surtout dans l'expérience de l'enseignant « historien » à travers le déchiffrement de textes anciens et les fréquents procédés d'historicisation mis en œuvre. Ainsi, le maître demande aux élèves de lire l'*Extrait des registres du conseil d'État*, source historique en l'état, mais relativement lisible, car texte imprimé en caractères typographiques, seule la lettre « s » a une graphie inhabituelle. Particularité qui lui permet de rappeler que « c'est la façon d'écrire dans l'imprimerie à cette époque-là et donc effectivement, des « s » qui s'écrivent comme des « f ». Une fois la

24. Nicole Lautier, « L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir », in Valérie Haas (éd.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 79-89, p. 80 pour la citation.

25. Un « espace d'inter-compréhension, de mise en fonctionnement d'outils culturels, d'interactions langagières organisées en scénarios, il est le lieu de déplacements cognitifs et langagiers et de possible mise en mouvement du processus de secondarisation des savoirs en jeu dans la relation didactique », Martine Jaubert et Maryse Rebière, *op. cit.*, p. 4.

lecture finie, il interroge les élèves sur l'auteur du texte, mais la présentation du document rend la tâche complexe car, pour un œil aussi peu averti que celui d'un élève de CM1, plusieurs réponses sont possibles: le Conseil d'État, Choiseul, le duc de Praslin, François Fargès, Duchesne, le roi? Après des hésitations, le roi est cité. Afin de faire comprendre le caractère « royal » de cette source, l'enseignant fait remarquer le dessin qui orne le haut du document, un blason fleurdelysé:

M: « Oui, mais là, on est dans le texte encore, hein. Donc le roi effectivement... On a autre chose que du texte. »

E: « En haut. »

M: « Oui, qu'est-ce qu'on a en haut? »

E: « Ben... l'emblème. »

M: « Oui, c'est-à-dire? »

E: « Euh... l'écusson... l'écusson. »

M: « L'écusson, oui, le blason. Qu'est-ce que, qu'est-ce qu'on voit dessus d'important. Vas-y derrière. »

E: « Euh la... »

M: « Vas-y... Mais qu'est-ce qu'on voit sur... qui pourrait appartenir au roi? »

E: « Bé, la couronne. »

M: « La couronne, très bien pour..., royale et puis? »

E: « Euh, y a une sorte de, trois petites flèches dedans. »

M: « Oui, ça s'appelle comment ça? »

E: « La fleur de lys. »

M: « Des fleurs de lys, très bien, c'est l'emblème royal également, hein, cette fleur de lys qui sont habituellement dorées sur fond bleu, là on n'a pas les couleurs bien sûr, mais ce sont effectivement des symboles de la royauté et de la monarchie à cette époque-là. Donc on est en présence d'un document royal [...]. »

Trouver de quel roi il s'agit s'avère plus laborieux. Les élèves citent plusieurs monarques et par tâtonnements arrivent à

nommer Louis XV. Les obstacles rencontrés illustrent les limites de ce type d'exercice. Les élèves ont des difficultés à se repérer dans la source elle-même et dans le temps, la contextualisation est ardue. Les principales procédures d'historisation sont cependant mises en place sous la forme d'une initiation, certes très sommaire, mais cependant effective. Une approche similaire se retrouve à l'occasion de la lecture du document, évoqué plus haut, autorisant Jean Salau à débarquer sa cargaison²⁶. Là encore, les élèves peinent à lire le texte rédigé à la main au XVIII^e siècle, c'est une activité nouvelle pour eux, mais ils s'y efforcent et, au final, y parviennent. Ce déchiffrement laborieux facilite au final la compréhension du document et son analyse car il est accompagné de reformulations constantes de la part du maître et d'explicitations des termes ignorés. Un savoir historique se construit. L'activité de l'enseignant s'inscrit de fait dans le mode d'apprentissage décrit par Didier Cariou²⁷ à savoir « une mise à distance du savoir naïf du sens commun par la mise en œuvre de procédés d'historisation (critique des sources, contrôle du raisonnement analogique, périodisation, construction d'entités historiques) nécessaires à la formalisation et à la rationalisation du savoir ».

Mais les pratiques orales mises en œuvre ne relèvent-elles pas d'un « dialogue factice, inhérent à la dissymétrie de la relation didactique »²⁸? Est-on dans la pédagogie de la devinette? La lecture des documents proposés par l'enseignant est-elle simplement comme

26. Cf. note 15.

27. Didier Cariou (2006). « Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique », in Valérie Haas (éd.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 119-130; ici, p. 120, à la suite de Nicole Lautier, « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 2001, pp. 61-68.

28. Martine Jaubert, *op. cit.*, p. 22.

l'a constaté Beatriz Aisenberg²⁹ « un travail d'identification d'indices par un balayage superficiel du texte » ? Est-on dans une « illusion constructiviste »³⁰, dans un cours dialogué reposant sur l'écoute, l'identification ou le repérage d'un fait, d'une date, d'une notion dans un document et des activités de reproduction ? Ou des opérations intellectuelles plus complexes comme la mise en relation, la hiérarchisation, la discrimination et la catégorisation, c'est-à-dire, des activités permettant à l'élève de donner du sens et de conceptualiser, sont-elles construites ? Car, comme le rappelle Charles Heimberg³¹, « il ne suffit pas d'aligner des documents pour comprendre et donner du sens au passé ».

Aussi est-il temps de se tourner vers l'activité des élèves au sein de cet atelier.

L'activité des élèves

Si nous croisons les suggestions de Dominique Bucheton, de Martine Jaubert et de Maryse Rebière³², nos observations doivent tenir compte du « déjà-là » des élèves-apprenants, à savoir leurs expériences scolaires et sociales antérieures, leurs savoirs, leurs émotions et leur rapport au langage afin de percevoir les opérations intellectuelles en jeu.

Concernant le premier élément, les élèves de CM1 ont bien une expérience scolaire puisqu'ils font de l'histoire depuis le CE2. Aussi ont-ils obligatoirement travaillé sur des documents historiques. Ils ont, du reste, déjà

pu être initiés à des procédés d'historisation : nature, date, auteur, ainsi qu'à catégoriser des documents. En revanche, ils n'ont certainement jamais vu des archives en l'état et dans leur lieu de conservation et ils n'ont peut-être jamais étudié des documents dans cet état original, les manuels ou les divers fichiers proposés offrant la plupart du temps des sources historiques réécrites afin d'être directement utilisables. Aussi, face à des originaux qu'ils manipulent par le biais de photocopies, mais qu'ils ont pu observer lors de la visite préliminaire, les élèves se retrouvent placés dans la situation de l'historien, ils s'initient à la question de la source, de sa nature. Il faudrait, toutefois, quant au sens et aux avoies élaborés par les élèves aux Archives à partir de l'examen de sources historiques, s'interroger sur une construction de savoirs reposant sur une étude de sources présentées comme porteuses de vérité. A contrario, l'argument suivant pourrait être opposé : le document d'archives dans sa texture et sa présentation recrée la distance historique qui sépare les élèves de son époque ; il impose son impératif historique d'intelligibilité en exigeant une démarche spécifique qui relève du travail de l'historien. Il montre surtout aux élèves que le document est une trace.

Quant aux savoirs « déjà-là » des élèves, excepté dans le cadre d'une programmation spiralaire, la traite négrière et l'esclavage sont des thèmes rarement connus des élèves et, si c'est le cas, cette connaissance provient généralement d'une offre non scolaire, donc sociale... Les élèves présents ce jour-là avaient au préalable étudié les premiers empires coloniaux et le terme d'esclave avait été appliqué aux Indiens. Autant dire qu'ils n'avaient aucun savoir historique sur l'esclavage, sur le XVIII^e siècle ainsi que sur l'histoire de Bordeaux à cette époque.

Concernant les émotions exprimées par les enfants tout au long de cette séance, une seule a pu être relevée dans l'échange, cité plus haut, relatif à l'aspect mercantile de la traite

29. Beatriz Aisenberg, « Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne : LEP, 4, 2004, pp. 60-71.

30. Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary, « Note de synthèse. La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, Lyon : INRP, 162, 2008, pp. 95-131 ; ici p. 112.

31. Charles Heimberg, *L'histoire à l'école*, Paris : ESF, 2002, p. 32.

32. Dominique Bucheton, *op. cit.*, p. 46 ; Martine Jaubert, Maryse Rebière, *op. cit.*, p. 3.

négrière. L'élève est dans un premier temps interpellé par le nombre important de pays participant à ce trafic. Mais du géographique et du quantitatif, il passe très vite à l'émotionnel. Il écoute à peine la réponse du maître, qu'il coupe, afin de mettre en relation ses représentations du racisme avec la situation qu'il découvre au travers des documents étudiés. L'association racisme-traite négrière lui apparaît évidente et le choque d'autant plus qu'il comprend que l'argent est le principal moteur de ce commerce. À partir de ce moment, l'indignation l'emporte et se traduit par un « c'est affreux » révélant le trouble dans lequel le savoir communiqué par le maître l'a plongé. Deux remarques s'imposent. En premier lieu, la différence flagrante au niveau du comportement des élèves dans les séances filmées en classe sur le même thème, les réactions observées exprimant de l'indignation, de la colère ou de l'empathie y sont courantes. Deuxièmement, le fait que l'émotion affichée résulte non de la lecture d'images choquantes, ce qui a été fréquemment constaté, mais davantage d'un processus de rationalisation de la pensée à partir d'un document en apparence neutre, une carte. C'est peut-être la démarche « historienne » adoptée lors de cet atelier, mise en relation entre des documents et lecture la plus critique possible, qui permet à l'élève d'aller chercher cette mise en relation peu évidente pour des enfants de cet âge.

Lectures de documents et pratiques langagières

Les pratiques langagières, quant à elles, sont confrontées à la difficile nécessité de déchiffrer des textes anciens (parfois palliée, en parallèle, par des transcriptions avec des coupures pour les passages les plus difficiles). De même, posent problème, comme dans toute séance d'histoire, la découverte d'un vocabulaire souvent inconnu des élèves et la manipulation de no-

tions nécessitant parfois un degré de conceptualisation élevé. Négociant, commerce, mercantiliste, armer un bateau, Noirs traités, naufrage, commerce triangulaire, indigo, colon, plantation, balles de coton, armateur ont été ainsi l'objet de définition à plusieurs voix, le maître reformulant les propos des élèves afin de leur donner la définition adéquate. En outre, la dissymétrie de la relation didactique est évidente et régulière. La plupart des élèves s'efforcent de répondre aux demandes du maître, mais ils ne produisent que des mots, très rarement des phrases et rares sont ceux qui cherchent à argumenter ou à débattre.

La lecture croisée de plusieurs documents est une activité classique au cycle 3, de même que leur association, qu'ils soient de nature différente ou non, sur une même feuille afin de favoriser la mise en parallèle et la comparaison. Ainsi, l'enseignant des Archives, comme le maître dans sa classe, sensibilise les élèves, certes artificiellement, mais les sensibilise toutefois à la démarche de l'historien qui ne travaille jamais sur un document sorti de son contexte. La distinction tient qu'aux Archives, le nombre de documents étudiés et croisés autour d'un même sujet, le commerce triangulaire depuis le port de Bordeaux, et le temps qui lui est consacré sont inhabituels pour une classe de CM1. La qualité de la réflexion en est favorisée et favorise des activités discriminantes. Ainsi, lors de la mise en parallèle de la lithographie *Nègres à fond de cale* et du schéma légendé de la cale du bateau, les élèves ont remarqué que, sur le dessin, contrairement au schéma, les hommes et les femmes n'étaient pas séparés. Le va-et-vient permanent entre les différents supports proposés, accompagné d'une lecture très précise, permet parfois des hiérarchisations et une véritable stabilisation des savoirs autour de l'objectif cognitif principal. Ainsi, le capitaine Jean Salau apparaît dans deux documents d'archives: le tableau de l'État général des navires négriers armés

dans divers ports de France, pour la côte d'Afrique, en 1785 et le document administratif émanant de l'amirauté de Guyenne l'autorisant à débarquer sa marchandise. Le premier, dressé à Nantes, est établi à l'échelle nationale et donne un aperçu de l'implication des différents ports français dans la traite en 1785 et de la place de Bordeaux. Le capitaine Salau y est cité pour avoir dirigé un voyage qui l'a conduit d'abord en Angole, puis à Saint-Domingue où il a « introduit » 293 Noirs. Le document rédigé par l'amirauté permet, quant à lui, de zoomer sur ce même personnage, objet de la décision prise à Bordeaux.

M: « Jean Salau, oui, Jean Salau, qui est en fait (*des élèves rient*), c'est son nom, qui est en fait si on reprend, reprenez la liste des, reprenez la liste des capitaines dans le tableau que l'on avait tout à l'heure document... On le retrouve ce capitaine. »
Plusieurs élèves: « Oui, il est là... »

M: « Voilà, voilà. À plusieurs reprises, on retrouve le nom de ce capitaine, ou de sa famille. Voilà. »

Le document est largement antérieur, 1771, mais il dévoile la fin du périple entrepris par cet homme et son bateau puisqu'il revient de Port-au-Prince, donc de Saint-Domingue, avec la cargaison achetée grâce à la vente des esclaves. Les élèves ont pu, en observant ces deux documents et les cartes *ad hoc*, mettre en place l'itinéraire souvent suivi par ce capitaine et donner du sens à un terme complexe, le commerce triangulaire

Une séance aux archives n'est évidemment pas comparable à une séance d'histoire menée dans sa classe: l'enseignant, le temps imparti, le lieu, les documents utilisés, des documents originaux en l'état, leur grand nombre, le déroulement de la séance reposant sur une pratique active de l'histoire avec des échanges oraux, la quasi-absence de productions d'écrits font de ce type d'atelier des espaces de liberté

pédagogique. De même, l'enseignant en charge d'un service éducatif occupe une place particulière, auteur et sujet de la transversalité, il « partage avec une équipe transdisciplinaire composée de conservateurs, de documentalistes, et de techniciens d'Art sa connaissance des élèves, des milieux scolaires, des programmes d'enseignement ainsi que son expertise pédagogique »³³. Ainsi, reconnu comme un « expert » en pédagogie, il doit s'intégrer dans un mode de fonctionnement très différent de celui d'une école ou d'un collège, créer une synergie au profit d'un public scolaire pour lequel il va construire des séances d'apprentissages à partir, presque exclusivement, de sources locales qui, à la différence de ce qui est observé dans une séance d'histoire en classe, ne sont ni simplifiées ou toilettées. En offrant à ces jeunes élèves une première approche des clés de lecture des documents d'archives, il les intègre de ce fait dans une communauté disciplinaire discursive spécifique différente de celle qui se construit en classe³⁴. Cette initiation est un complément appréciable à la construction de sens autour de l'histoire et de ses pratiques. Car, ainsi que le souligne Patrick Birée³⁵, « cette pratique historique, où les élèves sont apprentis historiens et non élèves en cours d'histoire, leur permet d'aimer plus cette discipline, de saisir davantage son rôle pour une meilleure compréhension du monde dans lequel ils évoluent et ainsi de mieux préparer demain ». ♦

33. Nous reprenons et partageons les conclusions de Véronique Castagnet, *op. cit.*, 2007, p. 23, qui a également questionné le contexte didactique singulier d'une séance aux Archives.

34. Et non dans une « classe vivante où peuvent se dérouler des interactions verbales conviviales mais peu transformatrices sur le plan social et cognitif [...] » (Martine Jaubert, *op. cit.*, 2007, p. 273).

35. Patrick Birée, « Quels partis pris pédagogiques? », dans *L'action éducative et culturelle des Archives. Actes du colloque « Quelle politique culturelle pour les services éducatifs des Archives? »*, Hôtel de ville de Lyon, les 1^{er} et 3 juin 2005, Paris: La documentation française, 2007, pp. 131-135; ici p. 135.

L'enseignement de l'histoire au Québec: perspectives historiques et critiques sur les programmes scolaires

Marc-André Éthier (Université de Montréal),
David Lefrançois (Université du Québec en Outaouais)¹

Au Québec, les universités ont institutionnalisé la didactique de l'histoire dès les années 1960. Cependant, la diffusion parmi les enseignants des résultats des recherches universitaires sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire ne s'est affirmée qu'au tournant des années 1980, une période durant laquelle de nouveaux programmes d'études de l'histoire étaient mis en place. Parmi les universitaires québécois dont les recherches et les réflexions dans ce domaine ont alors été les plus diffusées, notamment dans la revue *Traces* de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), notons, entre autres, Lefebvre, Dumont, Lavoie, Ségal et Lenoir, puis Guay et Martineau.

Toutefois, au début des années 2000, l'État québécois implante un autre programme d'études de l'histoire, au primaire d'abord, puis au secondaire. Cela interpelle un nouveau groupe de didacticiens, dont les auteurs de ce texte font partie. Dans

ce texte, nous présentons succinctement l'évolution de l'enseignement de l'histoire au Québec et l'architecture des programmes scolaires en la matière. Il ne s'agit donc ni d'une analyse *per se* du système scolaire, ni d'une revue exhaustive des écrits concernant les recherches menées au Québec sur ces questions, ni d'une comparaison avec celles réalisées ailleurs dans le monde.

Ce texte décrit le contexte éducatif québécois dans lequel l'enseignement de la pensée historique s'inscrit, en se limitant à ce qui influence les recherches actuelles, et porte sur le système scolaire québécois, sur les programmes actuels de sciences sociales en général et sur ceux d'histoire au secondaire en particulier. Il faut noter qu'un débat a opposé les tenants de l'expression « univers social » à ceux de l'idée de « sciences sociales » et de « sciences humaines ». Le ministère a privilégié le terme « univers social ». Pour minimiser la confusion, nous avons choisi d'utiliser l'expression « sciences sociales », la plus courante dans les programmes écrits ailleurs, sans pour autant prendre position dans ce débat qui n'est toujours pas tranché.

1. Les auteurs remercient Jean-François Cardin pour la lecture attentive qu'il a faite du manuscrit. Une version de ce texte adaptée pour le Canada anglais sera aussi publiée: Marc-André Éthier et David Lefrançois, « Learning and Teaching History in Quebec: Assessment, Context, Outlook », in Penney Clark (éd.), *Cliffs and Chasms: The Landscape of History Education Research in Canada*, Vancouver: UBC Press, sous presse.

Le curriculum

Trois sections dressent un portrait global du contexte général dans lequel l'enseignement et l'apprentissage des sciences sociales et de la pensée historique se retrouvent au Québec au tournant du XXI^e siècle. La première section présente brièvement les écoles québécoises. La deuxième résume rapidement l'évolution des programmes en général depuis quarante ans. La troisième met l'accent sur le cas particulier des programmes actuels de sciences sociales et l'accueil qu'ils reçoivent.

Les écoles québécoises

Cette section présente d'abord le système scolaire, puis les étapes de la scolarité ordinaire aujourd'hui.

Le système scolaire québécois prescrit les mêmes contenus d'enseignement pour tous les enfants du même degré, quelle que soit, par exemple, la langue d'enseignement. Il s'agit de l'aboutissement récent d'un processus – inachevé – quadragénaire d'unification que nous ne pouvons décrire ici, mais qui est bien documenté². L'article 93 de la Constitution canadienne obligeait le maintien d'un système scolaire confessionnel. Depuis l'année scolaire 2008-2009, le système scolaire est non confessionnel, mais reste divisé selon la langue. Il s'agit d'une rupture avec un système qui séparait les enfants selon leur sexe et leur langue. En gros, trois réseaux publics coexistent : ceux pour les francophones et les anglophones partagent le même programme ; celui pour les Cris (des autochtones) diffère un peu. Les classes de francisation n'ont pas le même programme, mais c'est un cas à part puisque les élèves n'y sont que de façon transitoire. Malgré la sécularisation et l'unification scolaires, il existe encore plusieurs réseaux

et, à l'intérieur de ces réseaux, plusieurs filières, ainsi qu'une grande diversité de conditions d'enseignement ou de composition sociale et ethnique entre les classes de ces réseaux et filières. Cela maintient ou accentue, notamment, la différenciation sociale de l'entrée à la sortie de l'école. Il existe toujours des écoles privées (dont une minorité est religieuse, ou nationale, avec des programmes aménagés). Environ le tiers des élèves les fréquentent, davantage au secondaire à Montréal, sans compter ceux qui sont inscrits dans les programmes dits d'éducation internationale, sport-études, etc.

Les étapes scolaires sont donc les mêmes pour tous. Notons que, si les élèves passent au primaire vers l'âge de 6 ans, leur passage au préscolaire peut débiter dès l'âge de 2 ans. Au préscolaire, l'État n'impose pas un curriculum officiel et uniforme, sauf pour la maternelle, obligatoire à 5 ans. Ce curriculum est axé sur le développement global (cognitif, social, affectif, psychomoteur, etc.) de l'enfant, notamment par le jeu. Le cours primaire est constitué de trois cycles de deux ans, que le redoublement peut exceptionnellement allonger. Il n'y a pas de programme d'histoire au premier cycle, mais il y en a au deuxième (les élèves ont généralement de 8 à 10 ans) et au troisième (de 10 à 12 ans). Nous verrons plus loin les programmes du primaire. Qu'il suffise pour l'instant de dire que les programmes furent implantés graduellement, au primaire puis au secondaire, de 2000-2001 à 2009-2010, en prévoyant un délai d'appropriation durant lequel l'application du programme n'était pas obligatoire. Le délai prévu était d'un à deux ans, selon les cas. Cet échéancier semble avoir été beaucoup trop serré. En effet, bien que le calendrier, publié en 2004, n'ait pas été modifié, la publication et l'implantation des programmes du 2^e cycle ont été retardées d'un an³.

2. Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'éducation au Québec: de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Saint-Laurent: ERPI, 2005.

Vers 12 ans, les élèves passent au secondaire, lequel se compose de deux cycles. Le premier cycle dure normalement deux ans. L'offre de cours est uniforme et comprend un cours d'histoire obligatoire. Au deuxième cycle, les élèves peuvent opter pour deux types de formation. La formation la plus courante, celle du secteur général, dure en principe trois ans. Elle peut mener, vers 17 ans, au Cégep (collège d'enseignement général et professionnel). Les Cégeps sont des institutions publiques qui dispensent des formations pré-universitaires générales et techniques à environ 150 000 étudiants. Le plus gros contingent d'étudiants qui obtient un diplôme d'études collégiales suit la formation pré-universitaire en sciences humaines. Les cours d'histoire qui leur sont le plus souvent offerts sont intitulés *Fondements historiques du Québec contemporain* et *Civilisation occidentale*³. Plus loin dans cette partie, nous verrons les programmes d'histoire offerts aux deux cycles de la formation générale des jeunes du secondaire. Nous ne traiterons pas de ceux des Cégeps.

Le second type de formation est offert aux jeunes du secondaire à compter de la deuxième année du deuxième cycle (vers 15 ans). Plus pratique, il est axé sur l'insertion rapide dans le marché du travail et touche environ 5 % d'une cohorte. Sa durée varie. Un cours d'histoire, distinct de celui du secteur général et adapté à cette clientèle, est offert. Nous n'en traiterons pas ici. L'école publique propose aussi une formation générale aux « adultes » n'ayant pas obtenu un

diplôme d'études secondaires, c'est-à-dire presque un élève sur trois. Leurs programmes aussi ont été réformés. Ils sont distincts de ceux des jeunes, mais nous n'en traiterons pas ici, car ils ne comportent plus de cours d'histoire séparés et leur application a été reportée. Les adultes sont définis comme les personnes « libérées » de l'obligation scolaire, donc ayant au moins 16 ans. Plus de la moitié des élèves en formation aux adultes ont moins de 24 ans et suivent des cours du secondaire.

L'évolution des programmes

Plusieurs commentaires émis dans les journaux québécois sur les programmes actuels reflètent une représentation erronée non seulement du programme actuel, mais aussi des précédents programmes. Cette section décrit trois générations d'anciens programmes d'histoire, en vue d'exposer les ruptures et continuités, sur les plans pédagogiques et historiographiques, dans cette formation. Cela posera les bases de l'analyse des nouveaux programmes qui seront analysées en deuxième partie.

Entre 1905 et 1969, les programmes d'histoire différaient, selon la langue et la religion. Nous n'examinons ici que ceux des écoles pour les franco-catholiques, c'est-à-dire les quatre cinquièmes de la population du Québec au XX^e siècle. Les programmes qui y prévalaient déterminaient point par point le contenu événementiel à enseigner pour chaque degré scolaire. Il s'agissait de l'épopée des martyrs et découvreurs de la Nouvelle-France, une apologie de la famille, de l'Église et de la patrie⁵. Précisons qu'à cette époque,

3. (Note de la p. 148.) Ministère de l'éducation du Québec [ci-après MÉQ], *Programme de formation de l'école québécoise. Calendrier d'implantation. Éducation préscolaire. Primaire. Secondaire*, Québec: Gouvernement du Québec, 2004.

4. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [ci-après MÉLS], Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, *Système CHESCO, version 2007*, Québec: Gouvernement du Québec, 2007.

5. Marc-André Éthier *et al.*, « L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire: tensions entre politique du passé et politique de la reconquête », *Éducation et francophonie*, XXXVI, 1, 2008, pp. 65-85; Yves Lenoir *et al.*, *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

la « patrie » était le « Canada français », un des deux « peuples fondateurs » du Canada, et que l'amour de la patrie était aussi cultivé dans les cours des programmes des systèmes scolaires parallèles d'alors ou des provinces anglo-canadiennes, comme aux États-Unis ou en France d'ailleurs. Ainsi, dans la version de 1959 du *Programme d'études des écoles élémentaires*, fort semblable aux précédentes, on pouvait lire, par exemple, que l'enseignement devait révéler « aux enfants l'action de la Providence », montrer que « les nations n'ont de vrai bonheur » que si elles sont « fidèles à la loi de Dieu », souligner « la pureté de nos origines canadiennes-françaises, le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres [...] la protection visible de la Providence sur la survivance de notre nationalisme »⁶. Cardin a par ailleurs montré que le discours didactique n'était pas unanime au Québec: M^{gr} Langevin, en 1865, promouvait une éducation à la citoyenneté fondée sur l'enseignement des habiletés intellectuelles propres à l'histoire⁷. Ce discours, Robert Cadotte l'a montré aussi, a continué de trouver des échos par la suite, même s'il n'a pas davantage été mis en pratique.

Dans un contexte de bouillonnement social visant à démocratiser les superstructures politiques et éducatives et à les adapter à l'accélération des changements démographiques et socioéconomiques de l'après-guerre, un nouveau programme est adopté en 1969. Il tranche avec les précédents et concorde avec le *Zeitgeist* qu'exprimait le rapport Parent en 1966: « L'élève s'entraînera à cette ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects d'une question, se rendra compte qu'il ne possède qu'une partie des

éléments du problème, s'habitue à peser ou à nuancer ses affirmations »⁸, ce qui peut être rapproché de certaines définitions actuelles de la pensée historique. M^{gr} Alphonse-Marie Parent présidait la commission d'enquête, c'est pourquoi on parle du rapport Parent. Son influence s'est fait sentir de façon durable sur le système d'éducation québécois, car le gouvernement a donné suite à plusieurs de ses propositions (création d'un ministère de l'éducation, des Cégeps, etc.). Il s'agissait alors de développer l'autonomie intellectuelle et des aptitudes de délibération rationnelle et démocratique incompatibles avec un enseignement fondé sur la « prédication patriotique »⁹ ou religieuse pour « participer un peu moins aveuglément au destin collectif »¹⁰ en apprenant aux élèves à reconnaître, spécifier et analyser des problèmes à propos de controverses publiques actuelles, à révoquer en doute leurs croyances, à se livrer à des enquêtes factuelles, à peser des arguments et en débattre, ainsi qu'à délibérer dans le respect et la tolérance.

En 1979, un autre rapport sur l'éducation est adopté. Il confiait à l'école québécoise le mandat de préparer les élèves « à jouer leur rôle de citoyens », car « l'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs sociales et culturelles comme [...] le sens démocratique, lequel se déploie graduellement dans la connaissance des institutions et des hommes, dans l'apprentissage de ses droits et devoirs de citoyens »; l'école avait pour mission de les « amener progressivement [...] à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres »¹¹,

8. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Deuxième partie ou tome II (suite): Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs*, Québec: Gouvernement du Québec, 1966, pp. 178-179.

9. *Ibid.*, p. 82.

10. *Ibid.*, p. 178.

11. *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec: MÉQ, 1979, pp. 28-31.

6. *Programme d'études des écoles élémentaires*, Québec: Département de l'Instruction publique [ci-après DIP], 1959, pp. 481-482.

7. Jean-François Cardin, « Pour un enseignement intellectuellement riche de l'histoire: un discours de longue date », *Diversité canadienne*, 7, 1, 2009, pp. 31-36.

dans la poursuite du bien commun. Dans sa foulée, deux nouveaux programmes d'histoire sont adoptés, au secondaire, l'un centré sur l'histoire occidentale (en 2^e, soit vers 13 ou 14 ans), l'autre sur l'histoire nationale (en 4^e, soit vers 15 ou 16 ans). Tout comme ceux du primaire en sciences humaines adoptés au même moment¹², ces programmes, conçus par objectifs comme les autres de cette période, développaient peu les contenus notionnels (lesquels concernaient moins les événements politiques que les structures et conjonctures socioéconomiques), mettant plutôt l'accent sur le développement d'attitudes et d'habiletés intellectuelles et techniques.

Celui d'*Histoire du Québec et du Canada* (en vigueur de 1982 à 2008) demandait aux élèves de « constamment analyser les causes qui expliquent le passé, exercer leur pensée critique et finalement tenter leurs propres interprétations des situations historiques. Ils se familiarisent ainsi avec une démarche logique qui leur servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés »; d'analyser leurs propres valeurs et de s'ouvrir aux autres valeurs; de prendre « conscience de leur rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité »¹³. Pour ce faire, il suggérait aux enseignants de placer les élèves devant des versions contradictoires, avec les sources corroborant ou infirmant ces versions, afin qu'ils les analysent et en tirent leurs propres conclusions. L'expression « nation québécoise » n'apparaissait pas dans le programme, mais la formation de l'État québécois prenait plus d'importance. Le mot nationalisme n'apparaissait que deux fois (et jamais dans les objectifs, même les plus opérationnels):

12. Yves Lenoir et Mario Laforest, « Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire », *Revue canadienne de l'éducation*, 19, 4, 1994, pp. 431-447.

13. MÉQ, *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4^e secondaire. Formation générale et professionnelle*, Québec: Gouvernement du Québec, 1982, pp. 12-13.

« nationalisme canadien », en page 52, dans la section « Effets sur le Québec et le Canada de l'essor économique nord-américain (1896-1929) » et « néonationalisme », en page 60, comme exemple de mentalités qui se transforment durant la Révolution tranquille. Ce programme fit en son temps l'objet de critiques nourries, comme le révèle la lecture du *Bulletin de la société québécoise des professeurs d'histoire* de l'époque.

En somme, quatre tendances se dégagent de ce qui précède: confier plus explicitement aux programmes la responsabilité de former des citoyens capables de réfléchir et de débattre; décrire plus laconiquement leur contenu; décentrer leur récit de l'odyssée ethnique (que l'ethnie soit définie par la langue ou la religion) au Canada et le centrer plutôt sur le territoire de l'État national (québécois), suivant en cela l'évolution du nationalisme québécois depuis la Révolution tranquille; valoriser davantage la pratique d'un savoir-faire que la mémorisation d'un savoir. Bref, l'histoire récente des programmes québécois d'histoire est très normale en regard de l'évolution de la didactique de cette discipline au Québec comme en France, aux États-Unis, au Canada, au Royaume-Uni, etc.

Le récent renouveau pédagogique et les programmes de sciences sociales

Cette section synthétise le discours officiel qui concerne l'histoire, en allant du général au particulier. Nous examinons d'abord la demande sociale qui a mené au renouveau pédagogique et le déroulement de celui-ci, après quoi nous expliquons deux éléments communs à tous les programmes. Nous énumérons alors les cours obligatoires de sciences sociales prescrits aux ordres primaire et secondaire et dégageons leurs similarités. Puis nous décrivons rapidement le cours de

sciences sociales du primaire. Nous accordons ensuite une attention particulière aux cours d'histoire du secondaire en présentant leurs compétences disciplinaires, puis les contenus propres au premier cycle et, enfin, au deuxième cycle et la réception qui fut ménagée aux programmes d'histoire.

Le renouveau pédagogique: demande sociale et dérèglement

En 1995, le Gouvernement québécois convoqua les États généraux sur l'éducation en raison d'un sentiment, alors très répandu au Québec, d'insatisfaction envers le système scolaire. Entre autres choses, il était reproché à l'école de désincarner, fragmenter et disloquer le savoir (par le découpage des contenus en micro-objectifs comportementaux), de peu développer la pensée critique, d'être inefficace, répétitive ou laxiste. Les principales préoccupations exprimées concernaient cependant l'abandon scolaire et l'ignorance des élèves. Il ressortit de cette consultation que l'école devait être recentrée sur trois missions fondamentales: instruire, socialiser, qualifier; sans négliger le développement de la pensée critique et du vivre-ensemble¹⁴. Une sous-commission, présidée par Jacques Lacoursière, fut expressément constituée pour réfléchir à l'enseignement de l'histoire. Le rapport de la sous-commission proposa notamment que plus de temps soit imparti au cours d'histoire et qu'il accorde plus d'importance aux Amérindiens, aux anglophones et aux immigrants¹⁵. À la suite de ce rapport, le comité responsable de l'ensemble de la réforme recommanda d'inclure l'étude des institutions démocratiques et de leur

fonctionnement, des droits de la personne, de la mutation des rapports sociaux et des enjeux de la compréhension interculturelle et internationale dans le cours d'histoire¹⁶.

Les domaines généraux de formation et les compétences transversales: deux pivots des programmes

La réforme scolaire, ultérieurement appelée le renouveau pédagogique, proposée pour satisfaire ces attentes, s'incarna dans le *Programme de formation de l'école québécoise* [ci-après PFÉQ], dont trois tomes furent publiés en 2001, 2003 et 2007. Le premier concernait le primaire, le deuxième se rapportait aux deux premières années du secondaire et le dernier, aux trois dernières années¹⁷. Notons toutefois que la version de 1999 du premier tome était provisoire (la version approuvée parut en 2001) et que des éléments de 5^e secondaire ne sont pas publiés, même s'ils circulent. En univers social, encore à ce jour, c'est le cas du cours obligatoire *Monde contemporain* et du cours optionnel *Histoire du XX^e siècle*.

Le PFÉQ présente la formation de personnes autonomes et capables d'agir en citoyens engagés et critiques comme l'une des principales missions de l'école¹⁸. Il affirme du même souffle que cette tâche, au secondaire, échoie d'abord à l'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, quoique celle-ci, ajoute-t-on plus loin, a notamment besoin de l'aide des autres cours pour former des «[...] citoyens responsables, capables de mettre leur intelligence et leurs compétences au service du bien commun»¹⁹.

14. MÉQ, *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation. Faits saillants*, Québec: Gouvernement du Québec, 1996.

15. MÉQ, *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec: Gouvernement du Québec, 1996.

16. MÉQ, *Réaffirmer l'école: rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec: Gouvernement du Québec, 1997, p. 62.

17. MÉLS, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 2^e cycle: parcours de formation générale: parcours de formation générale appliquée*, Québec: Gouvernement du Québec, 2007.

18. MÉQ, *Programme de formation...*, op. cit., 2004.

19. *Ibid.*, p. 21.

Une contribution est aussi attendue des cours d'Éthique et culture religieuse, de Géographie et de Science et technologie, notamment. D'autres organismes, comme le CLUB 2/3, division jeunesse d'Oxfam-Québec²⁰, assument une importante responsabilité dans la formation citoyenne, souvent parallèlement aux cours formels d'histoire, notamment par l'intermédiaire «d'animateurs à la vie spirituelle et d'engagement communautaire». En fait, le PFÉQ mentionne le mot citoyen ou ses dérivés (citoyens, citoyenneté, etc.) en 247 occasions dont plus de la moitié concernent les programmes d'histoire. Pourtant, plusieurs observateurs considèrent ceux-ci comme elliptiques quant à l'éducation à la citoyenneté²¹.

La volonté d'assurer une intégration des matières, de permettre à l'élève d'agir considérablement sur le monde et de poursuivre des objectifs qui échappent aux frontières disciplinaires, constitue l'un des aspects importants de cette réforme et se manifeste par deux éléments centraux qui touchent tous les cours, histoire comprise: les domaines généraux de formation [ci-après DGF] et les compétences transversales [ci-après CT].

Les DGF correspondent à un ensemble de grandes intentions éducatives qui doivent structurer l'action collective de tous les personnels scolaires. Ils visent à établir des liens entre les apprentissages scolaires des élèves et des situations ou enjeux de leur vie quotidienne. Il existe cinq DGF: santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias;

vivre-ensemble et citoyenneté. L'histoire est d'ailleurs considérée comme le point d'ancrage disciplinaire privilégié de ce cinquième DGF. Il vise à amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école, à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité, à s'engager, coopérer et être solidaire pour contribuer à la culture de la paix et au respect des droits collectifs et individuels. Cependant, il n'est pas le seul DGF dont l'histoire est responsable: les médias, par exemple, viennent spontanément à l'esprit dans une discipline qui, comme l'histoire, s'intéresse aux sources et aux interprétations. Réciproquement, l'histoire n'est pas la seule matière devant s'intéresser à ces DGF²².

Neuf compétences de haut niveau taxonomique sont dites transversales, car elles s'apprennent (et devraient être pratiquées) dans l'ensemble des matières. Les CT sont: l'exploitation de l'information, la résolution de problèmes, l'exercice du jugement critique, l'emploi de sa pensée créatrice, l'usage de méthodes de travail efficaces; l'usage des technologies de l'information et de la communication, la coopération, la persévérance et la communication. Le jugement critique, pour ne prendre qu'un exemple donné par le programme, se manifeste en histoire lorsque l'élève évalue la pertinence des documents consultés et lorsqu'il prend en compte son propre cadre de référence et celui des auteurs qu'il consulte²³. Aucune recherche n'est encore menée sur la concrétisation des DGF et des CT dans les classes d'histoire.

20. Une ONG d'éducation à la solidarité internationale.

21. David Lefrançois, «Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique? La réponse de la théorie de la démocratie délibérative», in Fernand Ouellet (éd.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Québec: PUL, 2004, pp. 73-100; Marie McAndrew, «Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois: une analyse critique», in *ibid.*, pp. 27-48.

22. MÈQ, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 1^{er} cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, 2004, pp. 27-29.

23. *Ibid.*, p. 40.

Les cours obligatoires de sciences sociales et leurs points communs

Quatre cours de sciences sociales sont obligatoires au primaire et au secondaire. Pour le primaire, le régime pédagogique stipule que le cours Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté doit être offert de la 3^e à la 6^e année, mais sans en préciser la durée. Au secondaire, trois cours de sciences sociales sont obligatoires : Histoire et éducation à la citoyenneté (de la 1^{re} à la 4^e secondaire), Géographie (en 1^{re} et 2^e) et Monde contemporain (en 5^e). Ils proposent des connaissances déclaratives et procédurales, mais les considèrent comme des ressources à acquérir et qu'il faut apprendre à mobiliser en situation. Mémoriser et répéter ne suffit donc pas. Il faut plutôt employer des outils mentaux (une démarche inductive rigoureuse, des techniques, des concepts et des notions, etc.) et des attitudes pertinents pour accomplir quelque chose, en l'occurrence comprendre le présent à la lumière du passé ou analyser les interprétations afférentes, participer à la vie publique et résoudre rationnellement des problèmes sociaux, en fondant ses décisions sur des bases critiques et sur des valeurs démocratiques et pluralistes²⁴.

Toutefois, à la demande des équipes d'enseignants, les parents d'élèves achètent en outre des cahiers d'activités. La plupart du temps, ils proposent des exercices de repérage et de transcription de l'information. La recherche n'a pas encore étudié leurs effets sur la mémorisation et la compréhension de l'information, le développement d'habiletés intellectuelles de haut niveau ou la consolidation des attitudes et habiletés de bachotage.

24. Keith Barton et Linda Levstik, *Teaching History for the Common Good*, Mahwah (New Jersey) : Lawrence Erlbaum Associates, 2004 ; Peter Stearns *et al.* (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York : New York University Press, 2000 ; Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphie : Temple University Press, 2001.

Dans une recherche sur le type de ressources et de méthodes proposées en histoire au secondaire, Boutonnet expliquait que le contenu historique, l'iconographie et les situations proposées pour exercer la méthode historique et développer la conscience citoyenne résultent de compromis entre le ministère, les auteurs, les évaluateurs et les maisons d'édition²⁵.

Selon les auteurs cités par Boutonnet, 60 à 95 % du temps de classe serait habituellement alloué à l'utilisation du manuel (toutes matières et tous niveaux confondus) et les manuels occuperaient une place déterminante dans les planifications de situations d'apprentissages de l'univers social au 3^e cycle du primaire, voire dans les pratiques éducatives des enseignants. Dans les faits, sinon dans les intentions des auteurs, les manuels se substitueraient ainsi aux programmes et, en raison de leur structure, se présenteraient au surplus comme détenteurs de la vérité. En outre, alors que le programme de l'univers social au primaire propose une approche par compétences et une construction progressive des savoirs, les critères d'évaluation des ensembles n'encourageraient pas une démarche d'apprentissage complexe, réflexive et critique. Ils garderaient plutôt une logique de transmission, laquelle serait aussi séquentielle et statique. Ils empêcheraient les élèves de prendre en charge leur démarche de construction de sens et de reconstruction des savoirs.

Les conclusions de Boutonnet, concernant les manuels du 1^{er} cycle du secondaire sont aussi dures. Les situations d'apprentissages proposées n'habituent pas les élèves à coopérer, débattre, pratiquer des actions

25. Vincent Boutonnet, *L'exercice de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*, thèse non publiée, Montréal : Université de Montréal, 2009, pp. 14, 15, 25.

démocratiques, etc. Souvent, les sources sont utilisées de façon inappropriée. Les consignes incitent moins à la réflexion qu'au repérage et à la transcription de l'information du manuel. Les ensembles développent, mécaniquement, décorativement et marginalement une conscience citoyenne verbale ou postiche²⁶. En définitive, «d'un côté, le programme veut une attitude réflexive, critique, autonome»; «de l'autre, des ensembles didactiques s'en tiennent à la simple logique de transmission d'un savoir historique [...]. De la mémorisation d'un savoir à la construction critique d'un savoir, se creuse un très grand écart.»²⁷

Les compétences et le contenu particulier du cours de sciences sociales au primaire

Trois compétences doivent être développées tout en explorant différentes étapes de l'évolution de la société québécoise. La société française en Nouvelle-France vers 1645, la société canadienne en Nouvelle-France vers 1745, la société canadienne vers 1820, puis la société québécoise en 1905 et en 1980 font l'objet d'une étude anthropologique, géographique et socioéconomique, bien que la question des rapports de classes ou de genres ne soit pas explicitée. Par exemple, pour la société canadienne en Nouvelle-France, le programme recommande de travailler à partir de contenus déterminés: les caractéristiques de la population (répartition, composition, nombre approximatif), mode de vie (sédentaire), le mode d'occupation du sol (agricole, expansion territoriale), les réalités culturelles (croyances, religion, arts, langues, alimentation, habillement, divertissement, coutumes), les activités économiques (agriculture, élevage, chasse, pêche, commerce, premières industries, commerce des fourrures), les réalités

politiques (prise de décision, rôles et pouvoirs des dirigeants, institutions), les moyens de transport (canot, charrette, cheval, voitures tirées par traction animale, bateau), les voies de communication (cours d'eau, sentiers forestiers, premières routes), les techniques et l'outillage (poterie, vannerie, fabrication d'embarcations, raquettes). Notons que le programme parle de société canadienne en Nouvelle-France au sens où les contemporains distinguaient eux-mêmes les «Canadiens» (les habitants nés dans la colonie des basses terres du Saint-Laurent) des Français (les métropolitains de passage), en raison de traits culturels de plus en plus éloignés²⁸.

Cela doit permettre de «lire l'organisation d'une société sur son territoire». C'est la première compétence.

Cela permet ensuite de comparer entre elles chacune des étapes de l'évolution de cette société, de porter attention aux changements, ainsi qu'à leurs principales causes et conséquences, y compris sur le monde d'aujourd'hui. C'est la deuxième compétence: «Interpréter le changement dans une société et sur son territoire.»

Cela permet enfin de comparer ces étapes de l'évolution du territoire-nation avec d'autres sociétés au même moment: iroquoienne, algonquienne, inca, coloniale anglo-américaine, des Prairies, de la Côte-Ouest. C'est la troisième compétence: «S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.» Notons toutefois que la société des Iroquoiens vers 1500 est étudiée avant la colonisation française, de sorte que le territoire québécois est présenté comme un objet immanent auquel s'identifier: la nation territoriale.

En somme, au moment d'entrer à l'école secondaire, les élèves devraient pouvoir, en se servant d'atlas, de cartes géographiques,

26. *Ibid.*, pp. 91-92.

27. *Ibid.*, pp. 34-35.

28. MÉQ, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec: Gouvernement du Québec, 2001, pp. 163-187.

de documents iconographiques, etc., comprendre les effets, sur une société ou sur son territoire, de l'interaction entre des humains et les atouts et contraintes d'un territoire. Ils devraient pouvoir chercher et établir le sens des changements qui se produisent dans une société ou sur son territoire en partant de réalités observables dans le temps, un temps gradué par siècles et millénaires. Ils devraient pouvoir découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales, comparer les ressemblances et les différences qu'elles présentent, les causes et les conséquences de ces différences, puis reconnaître leurs forces et leurs limites, à partir de critères pertinents, ce qui devrait en retour leur permettre d'être ouverts, accueillants et respectueux de l'autre²⁹.

De nombreux sondages, la plupart menés par Yves Lenoir ou Johanne Lebrun³⁰, montrent avec constance l'importance faible qu'accordent les enseignants du primaire (lors de leur formation comme lorsqu'ils enseignent) aux sciences sociales (comparativement à celles qu'ils accordent aux autres matières). Celles-ci sont en fait peu enseignées, généralement et rarement enseignées pour elles-mêmes et comme une démarche. Le plus souvent, elles servent de contexte de lecture ou d'écriture.

La recherche sur la capacité des élèves du primaire de déployer les composantes de la pensée historique et celle relative aux types d'enseignement le permettant préoccupent les didacticiens au Québec. Certains s'intéressent aux interventions en classe contribuant à

rendre possible l'apprentissage à « penser historiquement » avant l'ordre secondaire. D'autres s'intéressent davantage au transfert, par les élèves du primaire, des compétences développées en classe d'histoire dans d'autres sphères de la vie citoyenne. D'autres encore mènent justement des recherches de nature spéculative et empirique concernant les différents types de fonctionnement (coopératif, directif, délibératif, etc.) de la classe au primaire et leurs effets sur les apprentissages réalisés dans les champs de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté³¹. L'analyse d'échanges dans de petits groupes d'élèves âgés de 10 à 12 ans à propos de problèmes historiques indique qu'ils ont comparé entre eux l'information recueillie et ont énuméré des sujets à aborder dans la discussion. Cependant, de façon générale, ils manifestent moins la compétence d'expliquer le changement social dans l'histoire que celle de se situer dans l'espace. Par exemple, lorsqu'une équipe d'élèves de 5^e année tente de décrire et d'expliquer les conditions de vie des immigrants au Canada vers 1900 à partir de photos d'époque, les élèves ne réussissent pas à adopter une perspective historique. Au moment de commenter la photo d'une dame faisant la lessive à la main, ils déduisent qu'elle n'avait pas de machine à laver automatique et était pauvre, sans s'interroger sur l'existence ou la rareté de telles machines dans les ménages à l'époque. Ils ne se posent pas de questions sur les ruptures et les continuités entre le passé et le présent.

29. MÉQ, *Échelles des niveaux de compétence: enseignement primaire*, Québec: Gouvernement du Québec, 2002, pp. 165-187.

30. Yves Lenoir *et al.*, « Resultados de vinte anos de pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no ensino primário da província de Québec-Canadá », in Ivani Fazenda (éd.), *O que é interdisciplinaridade?*, São Paulo: Cortez, 2008.

31. David Lefrançois, Marc-André Éthier, « The Transfer of Historical-Critical Skills from Social Studies Class to Political and Community Practice », in Daniel Shugurenky et Elisabeth Pinnington (éds), *Learning Democracy in Different Contexts: Practices and Ideas from Around the World*, Cambridge: Cambridge Scholars Press, à paraître; David Lefrançois et Marc-André Éthier, « Desarrollo de competencias para la práctica política y comunitaria (educación para la ciudadanía) », *Aula de Innovación Educativa*, 170, 2008, pp. 31-36.

En somme, les raisonnements des élèves dans leurs productions semblent de nature linéaire, la ligne du temps étant l'outil le plus souvent employé. Les données montrent que ces élèves se contentent de transcrire ce qu'ils trouvent dans les manuels, parfois en le reformulant. S'agissant de la présentation d'une suite de faits s'enchaînant, les élèves sont amenés à traiter d'événements ou de phénomènes les uns après les autres, sans nécessairement les relier à un système de nature explicative. Ces situations préoccupantes font l'objet d'une analyse s'inscrivant dans la mouvance des travaux récents sur la pensée historique.

Les deux cours d'histoire au secondaire et leurs compétences disciplinaires

Deux cours d'histoire de deux ans doivent progressivement pourvoir les élèves de trois compétences disciplinaires, étroitement reliées et développées ensemble. Le premier cours touche l'histoire occidentale, 75 heures lui sont allouées par année. Le deuxième concerne l'histoire nationale, 200 heures lui sont départies, à raison de 100 heures annuelles.

La première compétence identifiée dans ces programmes implique, pour les élèves, de se questionner sur la société dans laquelle ils se trouvent en faisant des liens avec le passé, de poser des problèmes sociaux actuels, d'en chercher les causes, d'en reconnaître la complexité et de manifester un sens critique à l'égard des témoignages ou interprétations. La deuxième suppose d'enquêter pour établir les faits du passé, c'est-à-dire s'informer, dépouiller, classer et critiquer les documents ou artefacts, comparer les points de vue et intérêts des acteurs, témoins et historiens, en tirer l'information pertinente, l'analyser et l'évaluer pour expliquer des changements importants de l'histoire. Cette compétence entretient des relations étroites avec la définition courante de la pensée

historique. La troisième vise à faire prendre conscience aux élèves de leur place de citoyens dans la société, puis à leur faire définir leur rôle de citoyen à l'aide de l'histoire, notamment en les amenant à concevoir l'action humaine comme moteur de changement social, à reconnaître la fonction de la prise de parole, à cerner les enjeux de société, à considérer les solutions possibles et leurs conséquences éventuelles, à fonder et à mettre en valeur leur opinion³².

Nous avons analysé les finalités des programmes d'histoire du secondaire, et ce, à partir de la classification de Westheimer et Kahne³³. Celle-ci distribue en trois types les citoyens que veulent former les écoles nord-américaines. Les citoyens du premier type, appelés « citoyens responsables », se conforment à ce que « la société » leur demande, par exemple en s'identifiant aux intérêts et aux valeurs en vigueur dans la nation d'appartenance ou en donnant des vêtements aux pauvres. Ceux du deuxième type, les « citoyens impliqués », participent à la vie sociale et communautaire, par exemple en faisant du bénévolat pour un organisme de collecte de vêtements. On rencontre moins ceux du troisième type, les « citoyens orientés vers la justice ». Ceux-ci tentent d'identifier les problèmes sociaux (le manque de vêtements pour les pauvres, par exemple) et leurs causes générales et veulent réformer la société pour les éliminer, par exemple en organisant une campagne électorale, une pétition, une grève, une manifestation, etc.

Les visées des programmes d'histoire ne peuvent être strictement associées à la formation d'un seul de ces types de citoyen. En effet, ils ne proposent pas d'adopter un

32. MÉQ, *Programme de formation...*, op. cit., 2004, pp. 344-349.

33. Joel Westheimer et Joseph Kahne, « What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy », *American Educational Research Journal*, 41, 2, 2004, pp. 237-269.

comportement de soumission à l'autorité ou d'imposer une identité nationale aux élèves. Au contraire, l'une de leurs principales missions est d'apprendre aux élèves à s'engager dans des débats sur les enjeux sociaux, et ce, en maniant une réflexion instrumentée³⁴. Ils ne sont donc pas du premier type, même s'ils participent à « la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie »³⁵.

Ils ne suggèrent pas pour autant d'appliquer les principes de la participation citoyenne démocratique hors de la classe. Ils ne sont donc pas davantage du deuxième type, même s'ils promeuvent l'implication de chacun dans les institutions publiques³⁶.

Ils ne proposent pas non plus de tester la légitimité de certaines normes sociales, juridiques ou politiques par la délibération rationnelle entre élèves dans d'authentiques débats publics, ni de considérer l'impact des jeunes dans la constitution de ces normes. Il ne s'agit donc pas de programmes du troisième type, même s'ils insistent sur la participation aux débats, même si la mémorisation d'une « série de concepts, de valeurs ou de prescriptions sociales prédéfinis et décontextualisés »³⁷ est expressément exclue et même s'ils proposent que l'élève apprenne « qu'en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles auxquelles il devra faire face et à l'égard desquelles il devra éventuellement prendre position »³⁸. Ils sont donc un hybride des divers types, les

deux premiers étant codominants et le troisième étant récessif.

Considérant ce qui précède et le fait que le niveau maximal de développement de ces compétences ne peut être atteint en seulement quatre ans, il s'agirait, selon les concepteurs du PFÉQ, de former, en Histoire et éducation à la citoyenneté, des citoyens capables de problématiser le réel, de déterminer leur propre opinion et de construire leur propre identité, mais non de leur inculquer une doctrine ou une idéologie en détournant l'histoire.

Cette dernière ne serait pas soumise comme telle à l'éducation à la citoyenneté. La compétence citoyenne procéderait au contraire des deux compétences historiques, dans la mesure où « le fait d'établir l'apport des réalités sociales passées à la vie démocratique d'aujourd'hui » amènerait les élèves « à se poser des questions qui, à leur tour, suscitent de nouvelles interprétations de ces mêmes réalités, tant celles du présent que celles du passé »³⁹. Dans cet esprit, chaque élève doit interroger méthodiquement des réalités sociales pour asseoir son opinion et sa conscience citoyenne sur des fondements historiques, « saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et [...] prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen ». Enfin, l'étude des réalités sociales fournirait aux élèves « l'occasion de décontextualiser les concepts étudiés et d'en effectuer un transfert adéquat »⁴⁰ dans leur vie de citoyens.

Cependant, les « bons » citoyens devraient nécessairement, d'après ce qui est énoncé dans le programme, exprimer leur compétence en choisissant d'adhérer à des principes prédéterminés (« comme l'État de droit ou le suffrage universel »), en privilégiant des valeurs (« comme la justice, la liberté ou l'égalité »)

34. MÉQ, *Programme de formation...*, op. cit., 2004, pp. 337 et 348.

35. *Ibid.*, p. 295.

36. MÉLS, *Programme de formation...*, op. cit., 2007, p. 349.

37. MÉQ, *Programme de formation...*, op. cit., 2004, p. 499.

38. *Ibid.*, p. 348.

39. MÉLS, *Programme de formation...*, op. cit., 2007, p. 24.

40. *Ibid.*, p. 32.

et en adoptant des comportements (« comme la participation, l'engagement ou la prise de position ») supposément conformes à l'ordre établi⁴¹. On remarque, au dam de certains et au contentement d'autres, l'absence de plusieurs verbes, tels que *évaluer* les conséquences des modes d'organisation sociale sur la différenciation sociale, *militer* pour les intérêts des plus défavorisés, *influencer* sur la trajectoire du monde des adultes et des jeunes...

L'un des dangers est que, dans les programmes d'histoire comme dans les manuels scolaires, les institutions du système parlementaire québécois actuel soient présentées avec ferveur, presque comme si elles constituaient l'étalon de la démocratie libérale, régime politique dont l'horizon serait indépassable. La compétence « Consolider l'exercice de sa citoyenneté... » ne serait alors que l'occasion pour l'élève de réinvestir ses connaissances historiques afin de « reconnaître », d'« identifier », de « cerner » et d'« apprécier » les institutions, les valeurs, les enjeux, les identités sociales, etc.

Des recherches concernant les élèves du secondaire révèlent certaines tendances communes avec ceux du primaire, lorsqu'ils tentent d'expliquer des phénomènes sociaux et politiques du passé. Ainsi, Duquette⁴² constate que l'apprentissage de la pensée historique comporte des défis de taille. Les élèves semblent, en effet, éprouver des difficultés à se départir d'une vision positiviste de l'histoire. Afin de les aider à surmonter ces difficultés, elle se tourne, dans ses recherches, vers le concept de conscience historique, le rapport qu'entretiennent la pensée et la conscience historiques et les conséquences de

ce rapport sur l'apprentissage de la discipline historique chez des élèves. Gagnon⁴³ étudie justement les manières dont les élèves mobilisent leur pensée critique à l'intérieur d'activités d'apprentissage par problèmes menées dans le cadre du cours d'histoire. Au moyen de données récentes, il démontre qu'ils interviennent généralement de façon peu critériée, contextuelle, autocorrectrice et épistémique lorsqu'ils sont appelés à considérer des concepts ou des faits historiques. Ils ne font guère preuve d'esprit critique envers les archives ou le discours des experts, ceux-ci étant considérés comme centrés sur la description, sans biais ni subjectivité, de tous les faits avérés et pertinents. Cette conception les incite fort peu à s'engager dans un examen minutieux des présupposés véhiculés par ces écrits. Les élèves sont plus critiques à l'endroit des discours des pairs.

Dans une autre étude⁴⁴, dont l'échantillon net compte huit groupes d'élèves du 1^{er} cycle du secondaire, un nombre restreint d'élèves lisait de façon approfondie, pratiquait l'heuristique de la source, contextualisait ou corroborait. Pourtant, ces élèves ont été longuement observés en classe, les chercheurs notant le contenu verbal qui portait sur les modes de résolution de problème lorsque les enseignants en proposaient et aidaient les élèves à acquérir les savoirs visés pour développer les compétences disciplinaires. Dans les trois activités de résolution de problèmes, les élèves ont été encouragés à utiliser diverses sources: par exemple, lorsque

43. Mathieu Gagnon, « Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de 4^e année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec », in *ibid.*, pp. 159-181.

44. Marc-André Éthier et David Lefrançois, « Investigación sobre el desarrollo de competencias en ciencias sociales a partir de prácticas políticas y comunitarias », *IBER – Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 58, 2008, pp. 89-107. Cette recherche a été financée par le Conseil canadien de l'apprentissage (CCA).

les élèves écoutaient une séquence de sept minutes d'un long métrage de fiction (*Da Vinci Code*) et qu'ils devaient ensuite évaluer des énoncés et justifier leur jugement. Ils pouvaient consulter pour cela des documents de différente nature (une transcription de la séquence, deux courts articles de journaux sur l'histoire des templiers et deux courts extraits d'études historiques quasi contemporaines des événements), dont certains se contredisaient, mais qui étaient tous compréhensibles pour des élèves de cet âge. Malgré tout cela, très peu d'élèves ont développé leur réponse et un seul cas d'heuristique de la source a été recensé. Ils respectaient en fait le contrat tacite auquel ils sont habituellement tenus et au terme duquel ils doivent chercher « la » bonne réponse d'une sorte d'examen de « compréhension de texte », comme l'on repère dans le manuel la réponse qui remplit bien le trou de la phrase à compléter. Les documents étaient vus tels des textes, tous également vrais, dont il faut repérer et extraire l'information pertinente... le vrai et le sens sont des déjà-là. La tâche écrite révèle que les élèves considèrent le film comme une source d'information faisant autant autorité qu'un texte. La plupart des élèves soutenaient d'ailleurs que les films historiques présentent bien le contexte d'une époque. Dans ces circonstances, on peut inférer que, dans certaines conditions, les fictions leur semblent aussi valides qu'un manuel, que l'interprétation d'un historien professionnel ou qu'un article de journal. Lorsqu'il y a contradiction, les élèves choisissent la version la plus fréquente.

Les contenus particuliers du cours d'histoire au premier cycle

Le cours s'articule autour de 12 concepts centraux : société, civilisation, démocratie, État, Occident, bourgeoisie, humanisme, économie-monde, droit, classes sociales, impérialisme, libertés. Chacun de ces concepts est associé

à deux réalités sociales du passé, contemporaines l'une de l'autre, et à un réseau de concepts subordonnés. Les 12 concepts principaux se distribuent en tout 71 concepts subordonnés, dont certains sont répétés quatre fois (comme c'est le cas de la notion de pouvoir)⁴⁵.

L'expression « réalité sociale » recouvre les aspects culturels, économiques, politiques, territoriaux et sociaux de la vie d'une communauté humaine durant une période déterminée. L'intégration d'une réalité sociale au programme se justifie par « son potentiel de réinvestissement conceptuel et méthodologique et sa contribution à la compréhension du monde occidental actuel »⁴⁶.

La réalité sociale principale est liée à l'Occident (comme l'essor urbain et commercial d'une ville européenne à la fin du Moyen Âge) et l'autre, à un « ailleurs » (comme Bagdad, Constantinople ou Tombouctou). Ces réalités sociales principales sont la sédentarisation autour du Croissant fertile vers 9000 av. J.-C.; l'émergence d'une civilisation en Mésopotamie vers 3300 av. J.-C.; une première expérience démocratique à Athènes au V^e siècle av. J.-C.; la romanisation du bassin méditerranéen au III^e siècle; la christianisation de l'Occident durant le Haut Moyen Âge; l'essor urbain et commercial en Europe du Sud et de l'Ouest durant le Bas Moyen Âge; le renouvellement de la vision de l'homme en Europe aux XV^e et XVI^e siècles; l'expansion européenne dans le monde du XVI^e au XVIII^e siècle; les révolutions américaine ou française au XVIII^e siècle; l'industrialisation: une révolution économique et sociale en Angleterre au XVIII^e siècle; l'expansion du monde industriel au XIX^e siècle; la reconnaissance et la négation des libertés et des droits civils dans le monde au XX^e siècle.

45. MÉQ, *Programme de formation...*, op. cit., 2004.

46. *Ibid.*, p. 350.

Leur comparaison et l'obligation d'effectuer un transfert du concept central (comme la bourgeoisie) pour comprendre un aspect d'une réalité sociale du présent (rapports entre les institutions et les groupes sociaux) doivent permettre à l'élève d'induire un modèle général abstrait du concept central et d'organiser un réseau de concepts secondaires, comme bourg, capital, charte, droit, grand commerce, hiérarchie sociale, institution, urbanisation. Pour éviter la dispersion, un angle d'entrée est proposé. Il s'agit en fait de limiter l'étude d'une réalité sociale à un aspect particulier, par exemple, le contexte et les conditions qui favorisent la montée de la bourgeoisie marchande et son rôle dans le développement urbain.

On retrouve aussi dans le programme des «repères culturels», c'est-à-dire des suggestions d'exemples de phénomènes (économiques, artistiques, scientifiques, etc.) significatifs, comme une lettre de change, pour l'essor urbain et commercial, ou *Orfeo*, *La Joconde*, *La Pietà* et *La Naissance de Vénus*, pour l'humanisme. Ces repères ne sont pas objets d'études prescrits, mais peuvent servir de sources auxquelles l'élève peut se référer.

Au 2^e cycle, le cours est scindé en deux. En 3^e secondaire, sept réalités sociales sont étudiées en ordre chronologique: les rapports entre Amérindiens précolombiens de l'est de l'Amérique du Nord; le contact euro-amérindiens et l'émergence d'une société coloniale en Nouvelle-France; le changement de métropole; les revendications et les luttes dans la colonie britannique; la formation de la fédération canadienne; la modernisation de la société québécoise; les enjeux de la société québécoise depuis 1980. En 4^e, cinq thèmes doivent être enseignés, mais sans un ordre prédéfini: population et peuplement; économie et développement; culture et mouvements de pensée; pouvoir et pouvoirs; un enjeu

de société du temps présent, déterminé par l'enseignant.

Au secondaire, une partie importante de l'enseignement prévalant repose sur une vision séquentielle selon laquelle les élèves doivent empiler les connaissances et acquérir une compréhension chronologique de l'évolution de la société québécoise avant qu'il leur soit demandé de s'exercer à la démarche réflexive et méthodologique de la discipline historique ou au travail conceptuel abstrait. À cet égard, les cas étudiés par Moisan sont patents⁴⁷.

D'autres observations se recourent: la méthode historique n'est pas enseignée explicitement par modelage et les élèves ne la pratiquent pas; au mieux, ils en utilisent des éléments isolés, dans des contextes artificiels⁴⁸. La situation n'est toutefois pas uniforme. Quelques étudiants de l'Université de Sherbrooke ont fait de la recherche-développement pour rendre des outils didactiques ou des méthodes d'enseignement connues plus cohérents avec les objectifs de développement de la pensée historique, la plupart du temps pour le secondaire. Les résultats sont peu généralisables, mais néanmoins concluants et prometteurs⁴⁹.

Les pratiques habituelles reposent aussi sur des considérations liées à des finalités citoyennes. Il s'agit souvent d'inculquer une citoyenneté du type 1 de Westheimer et Kahne et de transmettre une identité nationale et des valeurs québécoises ou canadiennes, considérées comme étant axées

47. Sabrina Moisan, «Éduquer à la citoyenneté dans un contexte d'altérité. Le cas de trois enseignants d'histoire», in Jean-François Cardin et al. (éds), *Histoire, musées...*, op. cit., pp. 19 et 25.

48. David Lefrançois, Marc-André Éthier, «The Transfer...», op. cit., à paraître.

49. Voir par exemple Étienne Dubois-Roy et Luc Guay, «La crise d'octobre 1970: une démarche socioconstructiviste», in Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet (éds), *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*, Québec: Septentrion, 2008, pp. 95-105.

sur la justice et l'égalité. En contrepartie, certains thèmes liés à l'identité sont parfois tabous. Par exemple, des enseignants d'établissements privés confessionnels, catholiques ou juifs, disent s'autocensurer en ce qui concerne la politique constitutionnelle, la sexualité, l'homosexualité, la laïcité ou la théorie évolutionniste⁵⁰.

La réception ménagée aux programmes d'histoire, la différenciation sociale et les différents nationalismes

Plusieurs journalistes, politiciens, historiens et enseignants d'histoire ont vu dans le nouveau cours d'histoire un projet visant l'endoctrinement au service d'un vivre-ensemble dépourvu de culture historique ou, au contraire, pourvu d'une identité nationale multiculturelle canadienne, voire antiquébécoise. Cela s'est manifesté le 27 avril 2006 quand *Le Devoir* divulgua des extraits d'un brouillon du programme d'histoire de 4^e et argua qu'il valoriserait l'unité canadienne⁵¹. Des didacticiens de l'histoire ripostèrent que ces angoisses étaient infondées, puisque le cours viserait dorénavant le développement des compétences critiques plutôt que la consommation et l'enregistrement d'une narration elle-même historiquement et socialement située⁵². Un dialogue de sourds enfiellé s'ensuivit qui monopolisa les tribunes téléphoniques et les pages éditoriales des journaux durant des semaines. Le même débat s'est répété brièvement en mai 2009.

Ironie du sort, il s'agit pourtant d'un programme nationaliste québécois. En effet, non

seulement l'école doit jouer «un rôle d'agent de cohésion en contribuant [...] au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité»⁵³, mais l'étude du passé doit soutenir ce rôle, puisqu'elle aide «à la découverte des fondements identitaires»⁵⁴; alors que l'histoire participe aussi à «la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie»⁵⁵. Car, si les élèves doivent déterminer eux-mêmes les racines historiques de leur identité sociale⁵⁶, ils ne doivent pas pour autant développer n'importe quelles valeurs. On pouvait déjà lire en 1997 que «les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'une société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes»⁵⁷. Il faut donc insister «sur la promotion d'un ensemble de valeurs partagées et sur le développement d'un sentiment d'appartenance»⁵⁸. Il s'agit bien de développer les valeurs qui sont désignées comme fondant la société québécoise et qui disposent les élèves à exercer leur «rôle de citoyen[s], dans [leur] milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté»⁵⁹. C'est une mission d'intégration sociale que le cours d'histoire doit accomplir. Ainsi, «les disciplines de l'univers social offrent de multiples possibilités d'enrichir les activités intéressant le développement de la compétence «S'intégrer à la société québécoise» que les élèves immigrants doivent développer»⁶⁰. S'ils ne le

50. Sabrina Moisan, «Éduquer à la citoyenneté...», *op. cit.*, pp. 20-22.

51. Antoine Robitaille, «Cours d'histoire épurés au secondaire. Québec songe à un enseignement «moins politique», non national et plus «pluriel», *Le Devoir*, 27 avril, 2006.

52. Jean-François Cardin, «Quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire», *Bulletin d'histoire politique*, 15, 2, 2007, pp. 67-84.

53. MÉQ, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec: Gouvernement du Québec, 2001, p. 3.

54. MÉQ, *Programme de formation...*, *op. cit.*, 2004, p. 348.

55. *Ibid.*, p. 295.

56. *Ibid.*, p. 341.

57. MÉQ, *Réaffirmer l'école...*, *op. cit.*, 1997, p. 33.

58. MÉQ, *Programme de formation...*, *op. cit.*, 2004, p. 28.

59. *Ibid.*, pp. 295-296.

savent pas déjà, l'école doit leur expliquer qu'il faut respecter les valeurs démocratiques et les institutions qui en découlent, tout comme la mixité des lieux publics⁶¹, etc.

Tous les élèves devraient conséquemment s'identifier aux institutions publiques provinciales et aux valeurs démocratiques qu'elles incarnent. Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum⁶² avait énuméré ces valeurs, ratifiées ensuite par le Conseil supérieur de l'éducation : égalité, justice, liberté, tolérance, civilité, solidarité, responsabilité, respect des lois et des institutions⁶³. Cette caractéristique différencie le type de reproduction sociale à l'œuvre dans ce programme de celui qui a précédé le Rapport Parent : il s'agit d'amener les élèves à s'identifier à un territoire et à des valeurs, et non pas à une ethnie, mais cela conduit généralement à occulter les oppositions d'intérêts (liés aux classes sociales, par exemple) au sein de la nation, ainsi que les identités et les solidarités qui transcendent la nation.

En entrevue, des enseignants (des hommes et des femmes, francophones et anglophones qui enseignent au Québec, dans le secteur public ou privé, en milieu hétérogène ou homogène au plan ethnique) devaient proposer leur définition de l'histoire et de la citoyenneté, discuter des manières de former à la citoyenneté en classe d'histoire et des différentes entraves à ce développement. Dans la région montréalaise et en milieu amérindien, l'identité des élèves semblait un impedimenta.

En outre, selon une recherche sur l'identité que professent les élèves québécois et francophones de 4^e secondaire et sur les représentations sociales qu'ils mobilisent à

propos de questions politiques à 16 ans⁶⁴, le concept de durée semble échapper à la plupart des élèves et la chronologie de l'histoire québécoise leur pose toujours problème, même s'ils connaissent de nombreux éléments de leur culture se référant au patrimoine, y compris plusieurs événements et noms de personnages historiques. Cette recherche montre aussi que peu d'élèves d'origine canadienne-française proposent spontanément d'accorder une place aux Amérindiens dans une représentation de leur société, lorsqu'ils ont à commenter la *Fresque des Québécois* (une peinture murale en trompe-l'œil, bien connue à Québec, qui représente l'histoire du Québec). Les quelques élèves canadiens-français désireux d'ajouter les Amérindiens souhaitent tous une fresque représentative de l'évolution historique de la société québécoise. Le plus souvent, ils les situent au moment du contact entre Européens et Autochtones, mais sans les intégrer dans une représentation de la société d'aujourd'hui. Cela tient vraisemblablement à l'effet des médias qui les ignorent, sauf lors d'affaires criminelles ou d'actions spectaculaires de revendication, mais cela tient aussi à l'enseignement reçu et aux manuels utilisés, eux-mêmes le reflet du programme d'histoire alors en vigueur.

Les élèves amérindiens sondés suggèrent eux aussi d'ajouter des Amérindiens en raison de leur antécédence relativement aux Européens. Cependant, ils proposent de les ajouter sur une autre fresque, à part. Les jeunes Innus reconnaissent que la *Fresque des Québécois* représente la collectivité majoritaire. Ils suggèrent même des ajouts pour la rendre plus représentative des Québécois, mais ils

60. (Note de la p. 162.) *Ibid.*, p. 150.

61. *Ibid.*, pp. 156-157.

62. MÉQ, *Réaffirmer l'école...*, *op. cit.*, 1997, p. 34.

63. *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1997-1998*, Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 1998, 2 vol., p. 24.

64. Marc-André Éthier *et al.*, « Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignées dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales », in Jean-François Cardin *et al.* (éds), *Histoire, musées...*, *op. cit.* Cette recherche a été financée par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH).

précisent que cette collectivité leur est étrangère. Il y a donc bel et bien deux jeux de « nous » et d'« eux » qui ne se recoupent pas et qu'utilisent les élèves pour bricoler leurs identités respectives.

Ces résultats incitent à mener plus de recherches qualitatives dans ce domaine, notamment sur les représentations et la pensée historique des élèves ou sur les liens entre ces éléments et leurs identités, qu'elles soient auto-assignées ou hétéro-assignées, celles des enfants anglophones, de ceux des Premières nations ou d'immigration récente.

En définitive, tout se passe comme si, dans l'esprit des auteurs du programme, cette action idéologique de l'histoire enseignée était légitime, ou coulait de source, et gagnait en efficacité en se concentrant sur la transmission des valeurs libérales communes. S'identifier à l'ethnie canadienne-française deviendrait alors facultatif pour s'intégrer à la nation québécoise, souscrire un contrat social prétendument juste et assumer leurs responsabilités de participation sociale « éclairée »⁶⁵. Or, une majorité de Québécois a considéré ce patriotisme politico-juridique insuffisant, voire inconciliable avec leur identité nationale auto-assignée. Cela indiquerait que l'élément central de cette identité est le fait d'avoir des colons français pour aïeux. Par ailleurs, selon les résultats d'une étude de Moisan, les étudiants de la région de Québec, lorsqu'ils narrent l'histoire du Québec, insistent sur le statut de victimes d'exploitation et d'oppression des Canadiens-français, nonobstant les différences sociales actuelles⁶⁶. D'autres travaux corroborent au moins en partie cette hypothèse⁶⁷. C'est aussi la thèse de tous les travaux de Jocelyn

Létourneau depuis quelques années. À ce sujet, on peut voir notamment cette récente note de recherche⁶⁸. Le corpus de l'enquête rapportée par Létourneau et Caritey comprenait les réponses de plus de 2000 élèves de 15 à 17 ans qui devaient écrire leur version de l'histoire du Québec. Enfin, Paul Zanazanian, dans une recherche doctorale, a interviewé des enseignants francophones et anglophones de divers milieux montréalais. Il appert que la plupart des répondants francophones ignorent les différentes expériences historiques des anglophones du Québec, alors que tous ses répondants anglophones connaissent d'importants éléments du discours historique majoritaire⁶⁹.

En somme, retenons deux choses de cette section. D'abord, les compétences disciplinaires en général et la pensée historique en particulier sont au fondement des deux cours d'histoire actuels, mais le contenu notionnel à partir duquel elles se développent diffère. Ensuite, comme d'autres programmes, dans le passé ou ailleurs, ceux-ci rendent un office controversé : la reproduction sociale de

67. Jacques Caouette, *Les représentations des élèves de quatrième secondaire de la Polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or concernant l'histoire*, mémoire de maîtrise en éducation, UQAT, 2000; Jean-Pierre Charland, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2003; Marie-Laure Julien, *La mémoire collective : récits de cégépiens concernant les représentations du parcours historique franco-québécois*, mémoire de maîtrise en sociologie, UQAM, 2005; Francine Audet, *Mémoire du Québec, conscience historique et conscience politique chez les jeunes Québécois de niveau collégial*, mémoire de maîtrise en histoire, Université Laval, 2006.

68. Jocelyn Létourneau et Christophe Caritey, « L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4^e et 5^e secondaire : l'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62, 1, 2008, pp. 69-93.

69. Paul Zanazanian, *Historical Consciousness and the Construction of Inter-Group Relations: The Case of Francophone and Anglophone History School Teachers in Quebec*, thèse de doctorat en éducation, Montréal : Université de Montréal, 2009.

65. MÉQ, *Programme de formation...*, op. cit., 2004, p. 338.

66. Sabrina Moisan, *Mémoire historique de l'aventure québécoise chez les jeunes Franco-Québécois d'héritage canadien-français. Coup de sonde et analyse des résultats*, mémoire de maîtrise en histoire, Québec : Université Laval, 2002.

citoyens. Cela crée cependant des tensions quant vient le temps de déterminer à qui s'identifier. Cette tension est patente en ce qui concerne les objectifs nationalistes canadiens putatifs de programmes qui, paradoxalement, sont nationalistes québécois.

Dans un tel contexte, l'appui inégal manifesté envers la réforme par les enseignants en exercice n'étonne pas. Aucune catégorisation stricte ne peut rendre compte pour le moment de la distribution des opinions, mais les critiques envers les programmes émises par des enseignants du 2^e cycle du secondaire sont plus entendues que celles du 1^{er} cycle ou celles des enseignants du primaire. Jutras rapporte ainsi que les enseignants expriment un malaise envers le nouveau programme, surtout en regard du lien à établir entre les apprentissages à faire en histoire et le développement de la citoyenneté chez les élèves, ou de la raison d'être à leur savoir tacite⁷⁰.

Au même moment, la plupart des finissants du baccalauréat en enseignement des sciences sociales au secondaire interrogés en 2007 disaient au contraire appuyer la réforme des programmes au secondaire parce qu'elle impliquait un plus grand nombre d'heures d'enseignement d'histoire. La plupart

souscrivaient au rehaussement de l'importance accordée à la citoyenneté dans le cours, parce que, selon eux, cela ouvrait sur le monde et développait l'esprit critique⁷¹.

Conclusion

Cet exposé a voulu présenter les contextes d'évolution récente des programmes d'histoire au Québec et le contenu du programme actuel. Celui-ci s'inscrit dans la mouvance des travaux récents sur la pensée historique et sur l'enseignement des modes de traitement et de raisonnement qui lui sont propres.

Deux grandes conclusions ressortent de ce rapide tableau : le programme actuel valorise sur papier la pensée historique, mais rien n'indique que ses conditions d'effectuation permettront le développement des compétences visées. Partant, on peut espérer qu'un nombre croissant de résultats enrichira notre compréhension du développement de la pensée historique. À terme, ces recherches pourront sans doute aider les concepteurs de programmes primaires et secondaires à redéfinir plus clairement les compétences, voire à identifier plus précisément, pour l'évaluation, les points de repère pertinents. ♦

70. France Jutras, « La délibération sur la pratique : une expérience de développement professionnel avec un groupe d'enseignantes et enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire », in Jean-François Cardin *et al.* (éds), *Histoire, musées...*, *op. cit.*, pp. 57-74.

71. David Lefrançois et Marc-André Éthier, « The Transfer... », *op. cit.*, à paraître.

De l'usage didactique d'un récit biographique en histoire *Le Roman de Solon*

Martine Ruchat (Université de Genève)

Le «Roman de Solon», édité en 2008 aux Éditions Antipodes à Lausanne, par Claude Pahud, offre un matériau intéressant pour aborder différentes questions relatives au champ de l'enseignement de l'histoire: de la méthode à l'écriture. J'ai pris le parti d'écrire la biographie d'un voleur au XIX^e siècle à Genève tout en renseignant, en filigrane, les lecteurs sur les conditions de cette écriture. Ce faisant s'entremêlent la biographie de Marc Solon et l'écriture de son «roman» qui forment une biographie romancée. Ainsi, tous les éléments concernant la vie de Solon sont «vrais», c'est-à-dire puisés dans des archives et donc vérifiables dans les documents présentés dans les sources en fin d'ouvrage et pour quelques-uns d'entre eux reproduits à l'intérieur. Mais la narration propose un récit de vie romancé, celui de Solon: le «Roman de Solon».

Cet entrelacs entre vérité et fiction forme les conditions de l'écriture de l'ouvrage: *Le «Roman de Solon»*. Car une histoire s'écrit non seulement grâce aux documents conservés et étudiés, mais aussi avec ceux qui en étaient propriétaires et qui s'en sont défaits et ceux qui en début du processus les ont rédigés. La biographie de Marc Solon, voleur de profession, à Genève, au XIX^e siècle, a nécessité

une recherche d'archives, une compréhension de leurs producteurs et de leur contenu offrant des éléments de l'histoire sociale de Genève, de l'histoire de la justice, de l'histoire de l'éducation et des différentes institutions ayant pris en charge Solon, ainsi que des éléments biographiques proprement dits. Or, la narration propose un scénario fictif nécessitant d'intégrer des personnages inventés.

Le «Roman de Solon» peut amener les élèves à repérer dans le texte ces différents éléments, mais aussi sur la base de la constitution d'un dossier d'archives leur offrir les moyens d'écrire leur propre notice biographique sur Marc Solon. C'est aussi une introduction à une histoire sociale «par le bas», celle des «gens de peu», autant qu'une possibilité d'amener une réflexion sur des aspects méthodologiques: statut du document, différence entre histoire et mémoire, entre histoire de la vie privée et histoire publique notamment¹.

Enfin, c'est aussi la diversité des façons d'écrire l'histoire qui peut être mise en discussion.

1. Pierre Sansot, *Les gens de peu*, Paris: PUF, 1992.

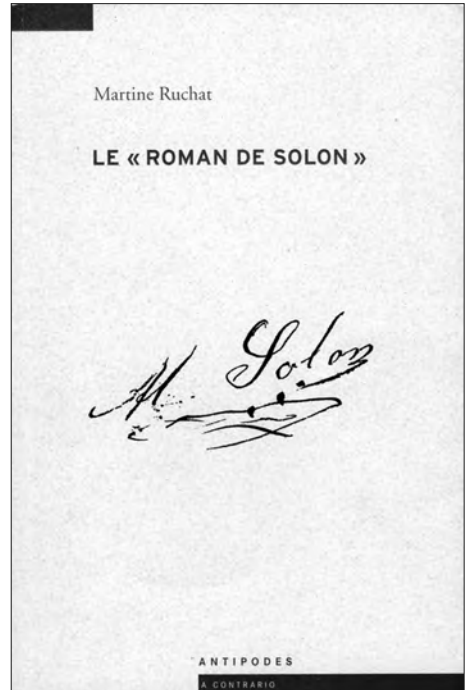
L'histoire absolue

L'absence de traces d'écriture des enfants soumis à l'éducation spéciale, au XIX^e siècle, a sans conteste été pour moi une première motivation pour écrire *Le «Roman de Solon»*. Certes, il en va ainsi de tous ceux qui sont placés dans une institution sociale (hôpital, prison, école, assistance publique) et qui n'ont alors pas, ou peu, de moyens pour s'exprimer librement. En revanche, les archives institutionnelles faites de procès-verbaux, de rapports, de journaux, de correspondance et les dossiers individuels (contenant rapports, photographies, mensurations, etc.), comprennent moult descriptions de comportements et de paroles prononcées multipliant à l'envi les adjectifs qualifiant les individus ainsi «institutionnalisés». Dans les archives du XIX^e siècle, l'individu est donc parlé bien plus qu'il ne parle. Certes, certaines pratiques comme celles du médecin Alexandre Lacassagne de Lyon promeuvent chez des patients ou des détenus une écriture autobiographique dont Philippe Artières a montré toute la richesse informative et narrative². Mais si l'archive est précieuse et fondamentale, on peut, lorsqu'elle est absente, laisser l'imagination fabriquer un personnage tel que l'a montré Alain Corbin dans *Le monde retrouvé de Jean-François Pinagot* rendant compte d'un XIX^e siècle extrêmement bien connu de l'auteur³.

D'un côté, le document fixe la réalité historique dans sa vérité (quoique elle-même passée au crible de la subjectivité de celui qui le rédige), de l'autre, la fiction permet de rendre compte de la réalité historique aussi parfaitement que l'on puisse l'imaginer. C'est entre ces deux épistémologies que s'est

2. Philippe Artières, *Le livre des vies coupables. Autobiographies de criminels (1896-1909)*, Paris: Albin Michel, 2000.

3. Alain Corbin, *Le monde retrouvé de Jean-François Pinagot*, Paris: Champs Flammarion, 2002, (1998).



glissé *Le «Roman de Solon»*, lequel doit de surcroît sa réalisation à deux rencontres de hasard, bien souvent alliées du chercheur. À la faveur d'une recherche sur l'infanticide à Genève, j'ai lu à plusieurs reprises le nom de «Solon» sur les dossiers d'archives de Justice et police. Celui-ci sonnait en moi comme du «déjà vu». Reprenant mes notes anciennes (mes archives!) d'une étude du «Journal» des directeurs d'établissements disciplinaires au XIX^e siècle, j'y retrouvai ce nom retranscrit à partir des pages rédigées par Rodolphe Vautier, directeur de l'*Établissement industriel de la Garance*, entre 1852 et 1954⁴. La seconde surprise fut de découvrir dans l'ouvrage de Gabriel Mützenberg, *1830, Restauration de l'école*, au chapitre consacré aux délinquants, le nom de la mère de Marc Solon: Marie Solon⁵.

4. Martine Ruchat, *Les Chroniques du mal*, Genève: Passé/présent, 1999.

Ainsi, j'avais suffisamment d'éléments pour me lancer dans une biographie de cet homme, sur 56 années, entre 1840 et 1896, date de son expulsion du territoire genevois, années auxquelles ont pu s'ajouter les 27 années concernant sa mère et qui ont précédé sa naissance grâce aux travaux et références d'archives de l'historien genevois. Une histoire pouvait s'écrire en commençant par l'année 1896, date du départ supposé de Solon sur les routes de France, chemins tout autant imaginés d'une liberté enfin retrouvée.

Se raconter

Le « Roman de Solon » est l'occasion de la prise de parole d'un inconnu qui, pendant toute sa vie, a été parlé, désigné, qualifié par ceux qui ont pris soin de lui : ceux qui ont recueilli le nouveau-né placé dans la « Boîte à toutes les âmes » de l'Hôpital général, puis qui ont placé l'enfant chez des paysans avant qu'il ne soit reçu à 12 ans par les maîtres et sous-maîtres qui l'instruiront et le feront travailler dans cet Établissement éducatif et industriel de « La Garance ». Puis, ce seront les différents représentants de l'État genevois qui, à multiples reprises, l'arrêteront et le condamneront à la prison (garde rural, gendarme, huissier, juge, avocat, directeur et gardiens de prison), ou les médecins qui, à plusieurs reprises, le soigneront à l'hôpital. Les documents des archives policières, judiciaires, éducatives, sociales, médicales, pénitentiaires sont essentiels pour accéder au pauvre, au délinquant, au marginal que Solon a été.

La fiction est entrée par une volonté d'aider le personnage de Marc Solon à reprendre du pouvoir sur sa propre vie. Il fallait donc qu'il parle et raconte. Or, son langage devant être populaire, voire patoisant, sa parole est

5. (Note de la p. 167.) Gabriel Mützenberg, *Genève, 1830, restauration de l'école*, Lausanne : Éditions du Grand-Pont, 1974.

forcément inventée, car il n'a croisé aucun Lacassagne, adepte de l'autobiographie et, bien qu'instruit, il n'écrit guère (au mieux il signe ses déclarations). Il fallait pourtant imaginer sa manière de parler et de penser. On n'entre pas si aisément dans la vie des « gens de peu ». Il y a fallu mettre entre lui et nous des personnages intermédiaires qui auront des rôles de biographes « autorisés ».

Le « Roman de Solon » s'est donc écrit par la ruse et c'est ce qui fait son intérêt pour l'enseignement de l'histoire.

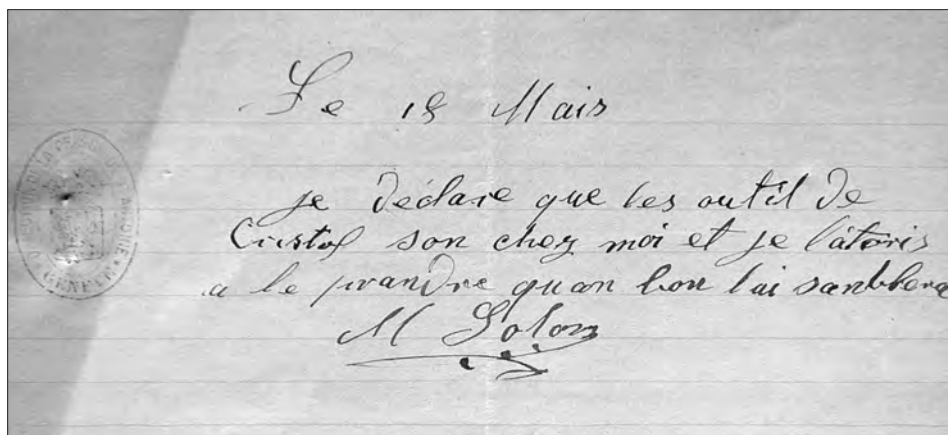
La narration introduit trois personnages fictifs (trois générations) qui explicitent les façons d'accéder aux traces de la vie de Marc Solon en soulignant l'importance non seulement de conserver, mais aussi de transmettre les documents d'archives, gages de l'écriture de l'histoire. Deux d'entre eux tenteront d'écrire la biographie de Solon, assurant par là même sa mémoire, laquelle sera transmise à une association vouée à la conservation : l'association Les Archives de la vie privée.

Et, c'est grâce à eux que s'est construit le « Roman de Solon », car la parole de Marc Solon en réflexion sur sa propre vie, et en dialogue fictif avec ses différents biographes, forme ce « Roman de Solon ». Mais étayée par les sources et la connaissance de l'histoire sociale, et en particulier de l'éducation, de Genève, au XIX^e siècle, il devient *Le « Roman de Solon »*.

L'archive et sa transmission

Les associations des archives de la vie privée qui se sont créées, au cours des années 1990, et cela dans toute l'Europe (à Genève en 1994)⁶, ont eu cette mission de prospecter, de conserver

6. *Archivio diaristico nazionale* en Toscane (1990), Association pour l'autobiographie (1992), *Arxu de la Memoria Popular* (1997) près de Barcelone, *Deutsches Tagebucharchiv* (1997) près de Fribourg en Brisgau, Association européenne pour l'autobiographie (1998), Archives de la vie ordinaire (2003) à Neuchâtel.



Lettre de Solon. [AEG, Jur. Pén. O, 1885, N° 9778.] Photographie Jacques Berthet.

et de mettre en valeur des archives de familles et de personnes des milieux populaires, d'artisans et de petites entreprises. Sans ces associations, nombre d'archives privées auraient été détruites, à la suite du décès de leur propriétaire, ou au mieux transmises à la génération suivante avec le risque d'en élarger des pans, voire de nouveau de les détruire (par manque de place, par méconnaissance de leur valeur historique ou même par volonté de faire disparaître certains « secrets de famille »). Il n'est pas toujours aisé de faire comprendre à un public novice en la matière que les archives personnelles, intimes, privées (comme des journaux, des lettres, des autobiographies, des notes de lecture, des carnets de cuisine ou de comptes ménagers) et appartenant à des personnes sans importance apparente pour l'histoire générale puissent l'être pour construire celle des milieux populaires, des femmes, des marginaux, des délinquants.

Un premier personnage, Henri Lejeune, a rencontré Solon à six reprises, l'a écouté et a pris des notes pour rédiger ses articles dans le journal du Parti communiste genevois *Le Drapeau rouge*. C'est le travail d'un journaliste,

d'un militant, qui écrit pour raconter la vie d'un voleur multirécidiviste et aussi pour dénoncer la vie qui est faite aux pauvres dans cette seconde moitié du XIX^e siècle. Surpris, qui sait, par sa propre mort, il a laissé en héritage ses archives qui ont été retrouvées par son fils Charles. Ce dernier est en quelque sorte le deuxième biographe de Solon, lequel a dû se faire historien pour compléter les notes du témoignage de Solon fondé sur sa seule mémoire. Il va rechercher les preuves dans diverses archives : de police, de l'assistance publique et de l'éducation philanthropique et notamment dans le *Journal* du directeur (Charles Lejeune, c'est en quelque sorte le travail de l'historien effectué en réalité par l'auteur). Puis, à la mort de Charles Lejeune, sa fille retrouve un ensemble éclectique d'archives qu'elle décide d'apporter à l'association Les Archives de la vie privée.

Ce geste d'une femme gardienne de la mémoire familiale (et collective) sera déterminant dans le processus d'écriture de ce roman biographique.

Écrire l'histoire de Solon

Les archives retrouvées composent le récit de la vie de Solon. On accède ainsi à de nombreuses informations utiles pour l'enseignement de l'histoire locale, en particulier sociale et culturelle, sur :

- la ville et le canton de Genève (les rues, le développement urbain et industriel, la campagne, les bords du Rhône, de l'Arve...). Quelques photographies rythment dans l'ouvrage les déplacements de Solon ;
- la vie des pauvres à Genève et de ceux qui veulent, en les patronnant, améliorer leur «sort» : l'assistance publique qui reçoit les enfants abandonnés dans la «Boîte à toutes les âmes», puis les envoie en pension ; les philanthropes qui s'occupent des détenus «libérés» ;
- la vie quotidienne dans les prisons genevoises ;
- la vie quotidienne dans l'Établissement éducatif et professionnel de la Garance et le modèle philanthropique d'éducation par le travail.

Dans cette biographie romancée, tous les faits sont vrais (lieux, dates, objets volés, arrestations, jugements...), c'est-à-dire tirés des archives, et tous les personnages de la vie de Solon le sont également : les complices, son amante Adèle Foex, les camarades, le père présumé, la mère, les paysans chez qui il a été placé, les personnes de l'assistance publique. Ils sont donc, comme Marc Solon, des personnages historiques. Ce sont, ajoutés, deux personnages qui concourent à emplir l'espace biographique et narratif : le philanthrope qui l'aide à installer son échoppe de cordonnier et le postier, que Solon croise sur sa route et qui, par sa compagnie, l'aide à se remémorer.

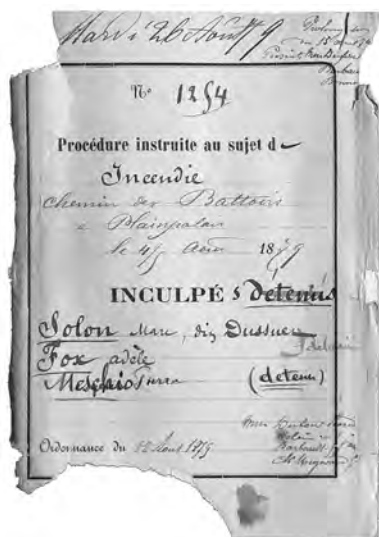
Mais qu'importe finalement le vrai du faux dans *Le «Roman de Solon»*, puisque Marc est aussi une «figure» de l'époque, un archétype : il y a d'autres Solon, hier, comme aujourd'hui,

en rupture sociale et en conflit avec la loi appartenant pourtant à notre société, et à notre humanité, donc des proches comme le devient par l'écriture Marc Solon.

Cette écriture à plusieurs mains ouvre aussi sur la nécessité d'une approche collective dans la fabrication de l'histoire : l'histoire ne s'écrit pas en *solo*. En amont de l'ouvrage rédigé, il y a des historiens (même du dimanche comme Charles Lejeune), il y a des archivistes patentés ou par goût, chacun contribuant à approcher la vérité d'une époque et d'un homme, Marc Solon.

Un voleur dans le XIX^e siècle genevois

Si Solon, sur son chemin de liberté, prend la parole et distille son récit grâce à cette intelligence collective imaginée à travers les siècles, c'est aussi une analyse sociologique qui est poursuivie tout au long du livre. Comment Marc Solon, l'enfant placé, est-il devenu un voleur par métier ? Comment comprendre l'abandon d'un enfant par une mère ? Comment expliquer le glissement progressif de l'enfant difficile vers le jeune et l'adulte délinquant ? Les réponses en cette matière relèvent d'une sociologie interactionniste donnant à l'histoire par les acteurs toute sa pertinence. N'est-ce pas dans les réactions individuelles et institutionnelles que se tissent les parcours de vie d'un pupille de l'État et dans les réponses de Solon, verbales ou comportementales, que niche en partie l'explication ? *Le «Roman de Solon»* met aussi en scène une destinée, celle faite d'entrelacs d'un caractère «entêté», d'un besoin de reconnaissance, de déterminations sociales (sa mère est aussi une enfant abandonnée). *Le «Roman de Solon»* est ainsi une ouverture à la complexité biographique entre déterminations et choix délibérés, entre rencontres fortuites et volonté individuelle, entre raison et déraison.



Fourre jaune.
[Procédure instruite. AEG, Jur. Pén. 0, 1879, N° 8460.]
Photographie Jacques Berthet.



Garance. Rapport élèves – 1846.
[Institut romand d'éducation, Palézieux.]
Photographie Jean-Philippe Daulte.

La fiction biographique suggère que la délinquance peut aussi être interprétée du point de vue personnel comme un geste positif qu'il faut comprendre dans une complexité sociale et psychologique (Solon ne vole-t-il pas des objets abandonnés prenant ainsi soin, symboliquement, de lui-même?) qui n'exclut nullement que la justice s'en mêle comme mode d'interaction majeure dans la vie de Solon. Ses procès sont des moments de reconnaissance, alors que le glissement vers l'identité de malade psychiatrique, auquel il résiste, signerait son arrêt d'homme libre. *Le «Roman de Solon»* est aussi, en filigrane, une réflexion sur le rôle des institutions dans la fabrication du métier de voleur.

Didactique

Cet ouvrage est un outil didactique pour introduire l'histoire des «gens de peu», laquelle, dans l'historiographie, débute avec

les nouveaux objets de la nouvelle histoire, tels que les ont mis en avant les historiens des prisons (de Michel Foucault à Philippe Artières en passant par Jacques-Guy Petit et Michelle Perrot) et des maisons de correction; les historiens des marginaux et de l'enfance. Mais il est surtout une occasion de réfléchir à la manière d'écrire l'histoire: de l'archive (dossiers, séries, documents dispersés et disparates) à sa narration.

En novembre 2009, année du 450^e anniversaire de l'Université de Genève, l'occasion s'est présentée dans une Journée des collégiens, de proposer un atelier intitulé «L'histoire est narration» voulant être une immersion dans l'histoire de Genève à partir des archives utilisées pour écrire *Le «Roman de Solon»*. L'objectif donné aux élèves était d'écrire une notice biographique à partir d'un dossier «Marc Solon» composé (donc fabriqué) à partir de différentes sources. L'objectif pédagogique était de leur faire prendre

conscience, à travers la démarche d'écriture, du fait que l'écriture de l'histoire est un art qui s'adosse à un travail méticuleux de recherches de traces (les archives), si petites soient-elles, additionnées, recoupées et croisées permettant d'atteindre une certaine représentation de la réalité historique non sans un récit qui puise à certains questionnements contemporains et manière de raconter qui tient aussi à l'histoire, au sens de narrativité. Par exemple, le journal du directeur de la Garance consignait faits et gestes des enfants permet d'approcher Solon dans la représentation que celui-ci en avait, tout empreint qu'il était alors, d'une éducation philanthropique cherchant à la fois à désigner le mal chez l'enfant (vicieux, entêté, difficile, etc.) et y répondre par des méthodes dont la violence morale et disciplinaire peut aujourd'hui étonner sans être totalement étrangère au monde de l'éducation scolaire et extra-scolaire.

Deux méthodes ont été expérimentées dans l'atelier : 1. la rédaction en groupe d'une notice librement composée à partir des documents proposés et 2. la tâche individuelle visant à compléter une notice biographique déjà rédigée sous forme d'un texte à trous et devant être rempli grâce aux informations recherchées dans les mêmes documents.

Consignes

I. Écrire une notice biographique à partir des éléments factuels puisés dans les documents reçus.

Vous ne pourrez pas tout prendre et tout dire, mais tentez d'écrire un texte cohérent de quelques lignes qui sera lu à la fin de la matinée. Qui est Solon? Et que se passe-t-il dans cette ville de Genève?

Dans un premier temps :

1. Établir une chronologie des textes distribués et extraire quelques dates importantes de la biographie de Solon.

2. Faire la liste des personnes qui interviennent dans l'histoire de Solon.

3. Repérer les institutions et les instances.

4. Énumérer quelques faits.

Dans un deuxième temps : rédiger la notice.

Dans un troisième temps : lire les notices écrites par chaque groupe.

II. «Écrire un fragment biographique à partir des éléments tirés des documents» (texte à trous).

Compléter le texte ci-dessous en puisant des éléments dans les documents reçus.

Dans un premier temps :

1. Repérer des éléments concernant le personnage.

2. Relever les institutions et les personnes qui interviennent dans sa vie.

3. Chercher à comprendre ce qui se passe pour lui de sa naissance à son départ de Genève en 1896.

Dans un deuxième temps : compléter le texte ci-dessous :

«L'homme dont je vais raconter l'histoire s'appelle...

Il est né un jour...

Rien n'aurait pu prétendre à un tel avenir.

Enfant placé à l'établissement agricole et professionnel de la Garance, il était un enfant de... où il retournera après son renvoi de l'établissement éducatif en...

Élevé pour être un citoyen utile au pays, il le sera surtout en mobilisant ceux qui devront écrire sa vie au travers des multiples écritures policières et judiciaires:...

Ce qu'il aimait le plus c'était...

Et il a été condamné...

Les dossiers de Justice et police montrent aussi que...

Pourtant des philanthropes de... ont bien cherché à le ramener dans le droit chemin en l'installant...

Mais il n'y avait rien à faire, c'était comme si un pli avait été pris dès son plus jeune

âge lorsque placé il était présenté comme... N'ayant connu que la vie des institutions d'assistance, éducatives et pénitentiaires, il...

Ces vols ne faisaient pas de lui un nanti et à chaque arrestation il n'avait guère à présenter à l'entrée de la prison si ce n'est... Et pourtant... »

III. Une troisième consigne sur « le vrai et le vraisemblable » pourrait être envisagée, mais à condition de laisser le temps aux élèves de lire *Le « Roman de Solon »* (cette consigne n'a pas été expérimentée).

Dans un premier temps: lecture de l'ouvrage.

Dans un deuxième temps répondre aux questions suivantes:

- Qu'est-ce qui selon vous est vrai (historiquement prouvé par des archives) et qu'est-ce qui relève de la fiction?
- Quels sont les personnages réels et quels sont les personnages fictifs?
- Qu'est-ce qui tient de la biographie de Solon et qu'est-ce qui relève de la fiction autobiographique?
- Quelle est la différence entre une biographie romancée et un roman biographique?

Bref commentaire

Le temps imparti aux deux démarches a permis de tirer un certain nombre de remarques d'ordre didactique. Le premier « exercice » a l'avantage de permettre un travail en groupe qui peut occasionner une répartition des documents. Il laisse aussi toute la liberté aux élèves de créer leur propre notice en fonction de ce qu'ils ont glané comme éléments, et aussi selon la trame narrative qu'ils choisissent.

Le second exercice peut forcer à un travail plus individuel et plus exigeant quant à la compréhension de l'ensemble des documents, afin de trouver la « bonne » réponse. Cette seconde approche si elle encourage à

une lecture plus exhaustive, peut apparaître comme moins plaisante du point de vue créatif, mais, qui sait, plus « rassurante » pour des élèves qui le seraient moins. Elle semble aussi demander plus de temps (temps de lecture des documents, temps de recherche de la « bonne » réponse et temps de rédaction), alors que la première approche, favorisant la propre logique de l'élève, laisse plus de liberté à ne saisir (en fonction du temps imparti) que certains aspects de l'histoire de Marc Solon.

Dans l'expérience réalisée en novembre 2009, le temps octroyé aux élèves étant relativement court (15 minutes de lecture, 15 minutes d'écriture et 15 minutes de lecture des textes), le premier exercice semble leur avoir apporté plus de satisfaction que le second, apparu comme frustrant puisque presque jamais abouti. Le temps de travail était introduit par une présentation du thème et de la consigne, suivi (après la lecture de leur propre notice) d'une discussion générale sur ce qu'on apprend de l'histoire genevoise (la marginalité sociale, les normes juridiques, la pénalité, la philanthropie, l'éducation philanthropique), pour se conclure sur la lecture de quelques extraits de l'ouvrage.

Conclusion provisoire

Les quatre récits (celui d'Henri Lejeune, de Charles Lejeune, de Solon et de moi-même) contenus dans l'ouvrage *Le « Roman de Solon »* permettent, entre fiction et vérité des sources, de donner forme à d'autres récits: ceux des lecteurs qui saisissent l'un ou l'autre aspect de la narration, et qui délient le vrai du faux, ou simplement se laissent emporter dans un écrit « littéraire », surpris par une temporalité qui casse avec une vision linéaire d'un récit de vie classique. La juxtaposition des différents biographes contribuant à mêler les époques: témoignages donnés par Solon à un personnage de fiction (Henri Lejeune), écriture

biographique au risque de s'y perdre de Charles Lejeune et côtoient d'un homme du XIX^e siècle avec mes questionnements d'aujourd'hui donnent forme à un personnage constamment refiguré par l'archive et par l'histoire.

L'histoire est aussi une matière qui s'éprouve en se pratiquant, car elle est avant tout écriture et narration; et il faut, à mon avis, donner aux élèves à la fois le goût de l'archive et de l'écriture; et de l'histoire par son écriture.

Annexe

Liste des documents mis à disposition

- *Rapport d'élève*, 23 mai 1852. Où l'on apprend que Marc Solon est né le 11 août 1840, qu'il est un enfant élevé par l'hôpital, qu'il s'est montré de plus en plus mauvais et qu'il a été reconduit à l'hôpital.
- *Procès-verbal de l'interrogatoire de police de Solon*, 17 décembre 1861. Où il est question des réponses de Solon à l'interrogatoire de la police à propos d'un vol de couverture.
- *Fiche de la juridiction pénale correctionnelle*, 18 décembre 1861. Où il est question d'un vol et de 6 mois de prison.
- *Liste des 18 jurés*, 24 décembre 1861. Où il est question du jury populaire qui discutera et jugera l'affaire Solon.
- *Fiche de la juridiction pénale correctionnelle*, 28 janvier 1862. Où l'on apprend un délit de coups et blessures et où on attribue à Marc le nom de sa mère, Marie Solon.
- *Lettre du Parquet du procureur*, 18 février 1862. Où l'on apprend qu'il est accusé de coups et blessures au 26 janvier 1862 et qu'il est renvoyé devant la cour correctionnelle.
- *État des frais de la procédure*, 19 février 1862. Où l'on apprend que la procédure a coûté 28 fr. 15.

- *Registre des conduites à la prison*, septembre-décembre 1863. Où l'on apprend sa conduite passable et qu'il travaille «un peu plus».

- *Relevé des bulletins individuels de condamnation*, s.d. Où l'on apprend que Marc Solon (qu'on appelle Marie) est âgé de 15 ans en 1856, et qu'il a commis de 1856 à 1863 4 délits: vol, vagabondage, coups et blessures.

- *Bulletin des objets trouvés sur les individus prévenus d'un crime ou d'un délit à leur entrée en prison*, 19 juillet 1878. Signé du directeur de la prison de Saint-Antoine. Document remis au greffe pour la procédure. Où l'on apprend qu'il a un couteau, une boîte d'allumettes et un porte-cigare.

- *Procédure instruite au sujet de l'incendie du 4 août 1879*. Où l'on apprend l'inculpation de trois personnes.

- *Rapport de police de l'incendie*, 7 août 1879. Où l'on apprend des éléments sur l'incendie du 4 août.

- *Rapport de plainte à la police*, 3 mai 1880. Où l'on apprend le vol de deux chaises.

- *Rapport de plainte à la police*, 19 avril 1882. Où l'on apprend les faits par les agents. Ces faits sont transmis au procureur général le 25 avril 1882. Lequel demande des informations au Parquet le 26 avril 1882. Où l'on apprend le vol d'un lit à deux places.

- *Fiche de la juridiction pénale correctionnelle*, 26 avril 1882. Où l'on apprend une nouvelle condamnation de 6 mois de prison.

- *Procédure instruite au sujet d'un vol de bouteilles* (fourre du dossier), 25 septembre 1883. Où l'on voit l'ordonnance de la justice et le mandat de dépôt.

- *Fiche de la juridiction pénale correction*, 25 août 1883. Où l'on apprend une affaire de vol qui lui a valu un an et un jour de prison.

- *Inventaire des objets appartenant au nommé Solon actuellement détenu*, 13 mai 1885. Où l'on voit ce qu'il possédait.

- *Lettre Société des détenus libérés écrite au juge d'instruction*, 31 juillet 1891. Où l'on apprend qu'on a ouvert un petit atelier de sabotier à La Terrassière pour le récidiviste nommé Solon.
- *Police judiciaire – Mandat d'arrêt*. Où l'on constate que Solon est arrêté le 23 juillet 1891.
- *Lettre de sa main*, le 18 mai. Où l'on voit qu'il écrit et son niveau d'orthographe.
- *Lettre de Solon demandant un avocat d'office*, s.d., mais écrite de la main d'un « lettré ».
- *Question adressée au jury*, s.d. Où l'on apprend qu'il a détourné ou dissipé au préjudice de propriétaire deux paires de bottines. ♦

Per una storia della scienza nella Scuola media¹

Tiziano Moretti, docente di storia e geografia (Scuola media di Pregassona)

Pour une histoire des sciences à l'école moyenne. Résumé

Un apprentissage de l'histoire des sciences paraît particulièrement important pour de futurs citoyens confrontés à toutes sortes de questions liées par exemple aux biotechnologies. Une pédagogie fondée sur la curiosité et la découverte a toutes les chances d'intéresser les adolescents à ces questions. Les quatre thèmes suivants peuvent être abordés au fil des années: l'évolution des méthodes scientifiques; le rapport entre sciences et techniques; le rôle des sciences dans la société et leurs liens avec les pouvoirs économiques et politiques; la figure du scientifique dans chaque contexte historique. La question de la méthode scientifique peut être par exemple abordée en comparant les figures de Giordano Bruno et de Galilée: le premier avait des intuitions géniales, mais n'est pas parvenu à les confronter à la réalité du monde naturel. Il s'agit aussi d'interroger la relation entre la pensée scientifique et l'espace public, ainsi que les éventuels dangers induits pour la société par certaines découvertes scientifiques.

1. Il testo costituisce un adattamento del lavoro di diploma per l'abilitazione all'insegnamento in geografia e in storia nelle Scuole medie discusso nell'anno accademico 2006-2007 presso l'Alta Scuola Pedagogica di Locarno.

Trois séquences pédagogiques sont évoquées qui portent respectivement sur les connaissances astronomiques dans le monde ancien, la zoologie et le mythe de l'animal unicolore décrit par Marco Polo, et, enfin, la déconstruction du «racisme scientifique» du XIX^e siècle. Les documents relatifs à ces trois séquences sont disponibles sur le site [<http://didactique-histoire.net>].

Le ragioni di una scelta

Perché proporre un percorso didattico dedicato alla storia della scienza nella scuola media? In fondo, i programmi scolastici richiedono una semplificazione dal momento che risultano già troppo «affollati» di argomenti, la storia del pensiero, è opinione comune, risulta troppo astrusa e, così pare, i ragazzi di oggi sono già immersi in un mondo talmente permeato dalla tecnologia che essa sembra non riservar loro alcuna sorpresa.

Tuttavia, chiunque si sia accostato, con il dovuto rigore, alla quotidiana pratica didattica potrà avere ben altra opinione. I programmi, è vero, possono essere semplificati, ma solo per rendere più chiara la comprensione della complessità che permea ogni dimensione del sapere, la storia del pensiero può

esser resa un'avventura affascinante e l'affinità tra gli adolescenti e la tecnica è assai meno stretta, dal punto di vista concettuale, di quanto si possa credere.

Basti pensare a quanto spesso si verifica al termine della IV media: numerosi adolescenti, in procinto di affrontare il mondo della specializzazione professionale, intendono volgersi agli studi di informatica, pur avendo risultati assai scarsi in matematica e poche conoscenze di carattere scientifico: tanto può la confusione tra la semplice fruizione dei videogiochi e la capacità di realizzare programmi informatici! D'altronde, la stessa divulgazione scientifica televisiva – terminata l'età pionieristica delle imprese spaziali – indulge troppo spesso alla spettacolarizzazione della scienza a scapito di qualsiasi aderenza ai fatti.

Ecco, quindi, allievi che sono informatissimi sulla prossima «fine del mondo» prevista per l'anno 2012, ma che ignorano del tutto come si sia formato, anche presso le popolazioni extraeuropee – quali i Maya, «responsabili» della presunta profezia – un pensiero astronomico in grado di interpretare il superbo spettacolo che offre una serena notte stellata.

Gli allievi di oggi saranno i cittadini di domani, chiamati a pronunciarsi su temi politici – dall'energia alle biotecnologie, dalla medicina all'ambiente – che non possono prescindere da una cultura scientifica chiara e rigorosa. Come fare se la maggior parte dei ragazzi che lasciano la scuola ha solo una vaga idea della storia della scienza e delle sue applicazioni tecnologiche?

Qualche riflessione di carattere pedagogico

La fascia d'età degli allievi di scuola media è segnata dal processo di consolidamento dell'intelligenza e della personalità, tipico dell'adolescenza.

Proprio questo ineludibile aspetto psicologico può esser il fulcro su cui agire per far apprezzar loro la storia del pensiero scientifico e, naturalmente, delle realizzazioni tecnologiche che lo hanno accompagnato. Si tratta, infatti, di allievi naturalmente attratti dagli aspetti segreti della realtà che lasciano, a ragione, intravedere fonti inesauribili di meraviglie. Chi non ha mai avvertito, nel corso della sua adolescenza, il richiamo e la sottile seduzione esercitata da qualche enigma, da un aspetto misterioso della storia o della natura, in grado di risvegliare la fantasia e liberare il pensiero dalle pastoie della vita quotidiana?

Si può suscitare l'interesse degli allievi attraverso un'indagine dell'enigma del mondo che si avvalga degli strumenti propri di un detective: individuazione degli indizi, ricostruzione dei fatti e ricerca delle prove. Già gli antichi affermavano che la curiosità spinge gli uomini alla ricerca della conoscenza: perché rinunciare a questa antica ricetta pedagogica?

Programmazioni e strategie didattiche

Il programma di storia per le scuole medie ticinesi prevede un percorso che, iniziando dalla preistoria, si conclude al termine del quarto anno con la fine del XX secolo.

Si tratta, quindi, di effettuare delle scelte per potersi ritagliare, all'interno delle programmazioni annuali, lo spazio per uno studio più approfondito del pensiero scientifico attraverso le diverse epoche della storia dell'uomo. Questa scelta dipende in buona parte dalla sensibilità e dagli interessi dei docenti: perciò, d'ora in avanti presenterò la mia personale esperienza. In primo luogo, ho ritenuto opportuno delimitare alcuni argomenti generali in grado di mostrare l'importanza della scienza non solo dal punto di

vista dell'evoluzione culturale del genere umano, ma anche della sua importanza per la vita sociale e politica. In modo particolare, ho scelto i seguenti percorsi tematici che, come filo rosso, attraversano i quattro anni del corso di storia generale:

- l'evoluzione del metodo scientifico;
- il rapporto tra scienza e tecnica;
- il ruolo della scienza nella società e i suoi legami con il potere economico e politico;
- la figura dello scienziato nel contesto della società del suo tempo.

Perché questi percorsi tematici? Ritengo che essi siano in grado di mostrare, anche a giovani allievi, che le conoscenze scientifiche acquisite nei corsi di matematica e di scienze, non sono avulse da un processo di evoluzione storica, ma che rispondono a precise esigenze sociali così come contribuiscono a modellare le diverse società umane con le loro visioni teoriche e le diverse applicazioni pratiche. Ecco, quindi, che diventa possibile affrontare questi argomenti contribuendo a plasmare negli allievi una coscienza critica, perno di un'educazione autenticamente democratica.

In primo luogo sta la questione del metodo: questione importante perché mostra come sia possibile interrogare la natura in maniera coerente per trarne conclusioni in grado di ordinare l'apparente «disordine» del mondo.

Il programma di prima media si presta molto bene per iniziare ad impostare questo problema che poi culminerà, in terza media, nello studio della rivoluzione scientifica del Seicento.

Confrontare l'interpretazione della natura offerta dalle civiltà del Vicino Oriente con il contributo dato dai Greci è fondamentale, perché permette di definire gli ambiti rispettivi del pensiero mitico e del pensiero razionale, limiti che oggi sembrano venir

meno in diversi ambiti della conoscenza e della comunicazione contribuendo, con ciò, ad alimentare il senso di smarrimento e di confusione tipico dell'età dell'adolescenza, superabile in maniera salutare con una consapevole distinzione tra questi due universi d'esperienza.

A questo proposito, in terza media, ho ritenuto essenziale presentare agli allievi due diversi approcci allo studio della natura, il primo praticato da Giordano Bruno, il secondo elaborato da Galileo Galilei, sottolineando come lo sfortunato nolano aveva percorso geniali intuizioni rimaste precluse a Galileo, ma non aveva saputo cogliere l'essenza del metodo scientifico che non è intuitivo, ma è analitico e mira ad elaborare una sintesi in grado di misurarsi con la realtà del mondo naturale. Si tratta solo di «arida» storia del pensiero? Credo proprio di no. Quante volte, come docenti, ci siamo trovati a confronto con allievi, magari brillanti, ma assolutamente trascurati per quanto concerne le loro capacità analitico-sintetiche? Il metodo scientifico, che ha ottenuto risultati così brillanti nello studio della natura, non ha proprio niente da dire se applicato ai problemi pedagogici? Non lo credo; anzi, ritengo che esso debba essere alla base di ogni considerazione legata ai problemi dell'apprendimento e dello sviluppo della delicata personalità dell'adolescente.

Procediamo pure: le tre rimanenti tematiche intendono mostrare tre aspetti distinti del profondo rapporto che lega la scienza alle diverse culture umane: mentre il percorso storico si snoda in direzione del nostro tempo, la scienza ne modella progressivamente la struttura sociale, ne determina sempre più le scelte economiche e, infine, giunge a condizionare lo stesso assetto della geopolitica mondiale. Allievi dell'ultimo anno di scuola media, già in possesso di un adeguato grado di maturità, possono riflettere in maniera

proficua sull'estremo pericolo rappresentato dalle armi nucleari, così come possono soppesare le possibilità e le incognite prospettate dallo sviluppo delle biotecnologie.

In quest'ottica, quindi, la pratica sempre utile dell'interdisciplinarietà riveste un ruolo fondamentale. La consapevolezza della sostanziale unità del sapere e della possibilità di acquisire nuove conoscenze, traendo informazioni da discipline distinte e mettendo a confronto saperi diversi, è già essa stessa un obiettivo formativo di capitale importanza.

Quali materiali e supporti didattici impiegare per conseguire questi obiettivi? Dal mio punto di vista, ho preferito basarmi su una scelta di semplici testi storiografici, su una selezione di fonti dirette e su una raccolta di immagini d'epoca. In questo modo, gli allievi sono in grado di avvicinarsi in maniera sempre più consapevole all'essenza della disciplina storica e di confrontarsi con le sfide e le sollecitazioni offerte dalle testimonianze del passato.

Le immagini, del resto, anche se riferite alle pratiche scientifiche e alla realtà tecnica di un'epoca passata, trasportano l'allievo nel cuore dell'ambiente culturale del periodo studiato: anche se trattano di storia della scienza e della tecnica, queste lezioni trovano spazio all'interno di un corso di storia generale.

L'esperienza in classe

È giunto il momento di esaminare come le precedenti considerazioni teoriche si possono concretizzare in lezioni rivolte agli allievi delle diverse classi di scuola media.

A questo proposito, ho scelto di allegare una lezione per la prima classe, una per la seconda e, infine una per la quarta: andiamo, quindi, ad esaminarne gli intenti ed il contenuto.

La prima lezione, che si può inserire nel percorso didattico dedicato allo studio della civiltà greca, presenta un tema fondamentale: le conoscenze astronomiche nel mondo antico.

Essa intende presentare, in maniera semplice, ma sufficientemente esaustiva, la cultura astronomica elaborata dalle civiltà del mondo antico prendendo le mosse dalla concezione mitologica propria degli Egizi. Partendo da queste premesse, ho inteso condurre la riflessione degli allievi su un punto che ritengo essenziale: la possibilità di elaborare una conoscenza di tipo scientifico dipende già dal modo di avvicinarsi ai fenomeni naturali.

In quest'ottica, il confronto tra le credenze degli Egizi o le pratiche divinatorie degli Etruschi e la riflessione dei Greci permette di mostrare agli allievi come il pensiero greco (sebbene di orientamento prevalentemente geocentrico) abbia avuto il merito di essersi emancipato dalla dimensione mitica che permeava il concetto stesso di natura delle altre civiltà.

Scorrendo il testo della lezione e rispondendo alle domande proposte, gli allievi, inoltre, apprendono alcuni rudimenti di astronomia (meno conosciuti di quanto si creda!), e comprendono la differenza sostanziale tra l'astrologia e l'astronomia, differenza sempre più evanescente nel mondo dell'informazione e della divulgazione rispetto a qualche tempo fa.

L'altro punto fondamentale che ho ritenuto utile sottolineare è l'importanza della strumentazione adeguata per compiere la ricerca scientifica, strumentazione che, com'è noto, mancava agli scienziati greci. In questo modo, è possibile collocare nella corretta dimensione storica un aspetto fondamentale dello sviluppo della scienza e gettare le basi per gli ulteriori approfondimenti previsti per le classi seconda e terza.

La lezione per le seconde prende spunto da un noto passo del *Milione* di Marco Polo per presentare un processo di trasformazione nella mentalità dell'uomo medievale, presago del futuro atteggiamento scientifico moderno ormai non troppo lontano. Questa volta il tema prescelto è la zoologia e, infatti, la

lezione verte sugli animali fantastici del Medio Evo. Il percorso prende le mosse dal mito dell'unicorno e si basa su alcune precognosce degli allievi quali il ruolo degli animali nell'iconografia medievale legata al mondo della favolistica morale e delle *Biblia pauperum*.

Il giovane Marco è in grado di gettare uno sguardo disincantato sui costumi e sulle credenze dei popoli che egli ha incontrato nelle lontane contrade d'Asia e conosce, come tutti gli uomini della sua epoca, la leggenda del misterioso unicorno, animale dotato di una singolare pregnanza simbolica ed etica. L'unicorno, è noto, era stato collocato dagli scrittori della tarda Antichità nella remota India e Marco, trovandosi proprio nel cuore di quelle regioni, ha finalmente la possibilità di veder, con i propri occhi, quel favoloso animale. Ma quale sorpresa lo attende! In luogo dell'agile creatura che si sottometteva volontariamente all'abbraccio di ogni fanciulla virtuosa, Marco vede un animale grosso e sgraziato, tozzo oltremisura e sicuramente non in grado di essere tenuto in braccio da una donna senza schiacciare la sventurata sotto il peso della sua mole.

Marco registra la sua delusione nelle pagine del racconto insistendo proprio sulle insanabili differenze che dividono la creatura della leggenda dall'animale che lui stesso ha veduto, cioè il rinoceronte indiano. Questo atteggiamento, che sembra quasi precorrere lo spirito leonardesco di fronte alla natura, mostra agli allievi come nel cuore del Medio Evo si stava preparando la mentalità moderna e come, in un'epoca di enormi distanze, di elevato analfabetismo e di scarsa diffusione dell'informazione, potessero nascere leggende in grado di sfidare i secoli.

Entriamo, allora, nel merito del programma di quarta per il quale propongo un tema tratto dalla biologia: l'ideologia razzista e le scienze della vita. Il razzismo cosiddetto

scientifico, è stato un triste fenomeno che ha gettato un'ombra sulla scienza del Novecento. Tuttavia, la scienza, a differenza di altre forme di pensiero umano, ha maggiori anticorpi al proprio interno per correggere deviazioni temporanee dal proprio retto cammino. Le scienze biologiche, esse stesse, additate dai razzisti quali veritiere assertrici della disuguaglianza delle «razze» umane, hanno smentito coloro che di queste idee si erano fatti paladini ed avevano messo la propria intelligenza a servizio di idee politiche aberranti. La scoperta della molecola del DNA ha fatto tacere i teorici della diversità umana: tutti gli uomini appartengono ad una stessa razza, anzi, a voler essere radicali si potrebbe includere in essa, per dirla con un Desmond Morris o un Jared Diamond, anche gli scimpanzé e qualche altro primate a noi affine.

Quale vuol essere il senso di questa lezione che pur spazia dallo schiavismo al razzismo fascista e nazista offrendo agli allievi esempi degli esiti estremi del fanatismo ideologico?

Il punto è semplice ed è legato alla quotidiana esperienza didattica. I pregiudizi, purtroppo, sono difficili da combattere con le parole. Il razzismo, che alligna anche tra le pareti delle aule scolastiche, è difficile da sradicare con le prediche o i discorsi moralistici che, spesso, sortiscono l'effetto contrario. La mia opinione è che, ad argomentazioni di tipo etico, che pur sono presenti nella lezione, debbano affiancarsi le argomentazioni di tipo scientifico perché queste ultime non sono opinioni, sono fatti inoppugnabili di fronte ai quali anche il temperamento di un adolescente può fermarsi a riflettere.

E se al termine della quarta media, un allievo ha acquistato sufficiente fiducia nel metodo scientifico, anche perché ne ha appreso a grandi linee la storia, non credo che si sia ottenuto un risultato di poco conto. ♦

La colonisation en Afrique et l'internet: une histoire fragmentée

Stéphane Sauge (Université de Genève)

Ce texte interroge les manières dont le thème de l'histoire de la colonisation en Afrique est traité sur l'internet, d'un site (plus ou moins accessible et lisible) à l'autre, entre données factuelles et interprétations. Rédigé dans le cadre d'un cours sur la didactique de l'histoire, il suggère en toile de fond les limites du web et les précautions qu'il rend nécessaires pour ses usages scolaires.

L'internet offre à l'intention aussi bien des amateurs que des enseignants et des étudiants une large palette de sites d'histoire. Parmi ceux-ci, on peut distinguer plusieurs catégories: les sites de vulgarisation, dont le but est de donner aux internautes un accès aisé à une histoire générale ou centrée sur un sujet particulier. Ils sont l'œuvre de journalistes rarement spécialisés, et souvent d'amateurs plus ou moins éclairés. De nombreux sites généralistes proposent une entrée historique sur un domaine particulier, le plus souvent lié à la thématique du portail. Des sites à caractère scientifique, parfois attachés à des universités, fournissent des articles ou des présentations de spécialistes. Quelques portails sont directement destinés aux enseignants ou aux étudiants du secondaire, et proposent des synthèses ou des dossiers pédagogiques spécifiques. Enfin, des forums thématiques

permettent à l'internaute de poser des questions sur un sujet donné, ou à un groupe d'internautes d'échanger des points de vue ou des informations. En ce qui concerne l'histoire des colonisations, il existe une offre conséquente, représentative de ces différentes catégories.

Les récentes polémiques en France sur le rôle « positif » de la colonisation montrent l'importance d'un accès libre et aisé à des approches historiques fiables, des documents et des sources vérifiés. À ce titre, l'internet joue nécessairement un rôle éminent: quelques minutes passées en ligne peuvent influencer la conception du lecteur. Il s'agit donc de s'interroger sur le degré de fiabilité de ce support de communication et sur la manière dont les internautes peuvent s'orienter dans la masse des sites proposés. La question doit être posée en particulier à propos des élèves du secondaire. En effet, un exemple qui nous semble symptomatique permet de situer le problème: sur un forum en ligne multidisciplinaire, un jeune internaute demande de l'aide pour l'écriture d'une composition historique sur « la colonisation européenne en Afrique de 1880 à 1939 »¹.

1. [www.sur-la-toile.com/discussion-48328-1-SOS-composition-d%27histoire-sur-la-colonisation.html].

Vingt-huit minutes plus tard, une jeune femme lui suggère un plan classique en trois parties: la première développe la phase de conquête en vue de l'exploitation commerciale, la seconde aborde la compétition que se livrent les puissances européennes sur le sol africain, et la troisième dégage un « bilan » de la colonisation. Or, cette conclusion est uniquement axée sur les apports des Européens aux pays colonisés, en matière économique, technologique, commerciale ou alimentaire. La jeune femme mentionne certes la « résistance plus ou moins vive » des populations, la violence de la conquête, mais cherche avant tout à montrer le bilan positif des Empires coloniaux, sans que la controverse soit explicitée. L'étudiant qui cherchait à s'informer n'a plus qu'à illustrer le propos avec quelques documents, et rédiger une dissertation fortement orientée idéologiquement. À la lumière de cet exemple, il apparaît indispensable de soumettre aux élèves une méthodologie, une marche à suivre pour aborder les sites internet et savoir apprécier leurs contenus.

« Colonisation » en « Afrique », les premiers sites

Le moteur de recherche Google propose environ 2 900 000 résultats pour une recherche basée sur la combinaison des mots clés « colonisation » et « Afrique ». Les dix sites affichés sur la première page auront le plus de chance d'être consultés par un internaute cherchant des informations sur la colonisation de l'Afrique au XIX^e siècle. Ce sont essentiellement des portails d'histoire générale, qu'ils soient scolaires ou de vulgarisation, auxquels s'ajoutent quelques sites élaborés par des particuliers. Ceux qui ont été mis en place par des revues, des universités ou des chercheurs sont à consulter sur des pages ultérieures, si bien qu'il n'y a de chance de les trouver que par une

recherche intentionnellement orientée vers des sites scientifiques. Et comme lors de nombreuses autres recherches sur Google, l'encyclopédie collective de libre contribution *Wikipédia* s'affiche en premier lieu. L'article « Colonialisme »² est axé sur l'idéologie colonisatrice, ses motivations et son « bilan ». Mais comme il couvre une très longue période, de l'Antiquité à nos jours, le contenu factuel est appauvri, peu contextualisé. Le massacre des Hereros dans le sud-ouest africain allemand en 1904 apparaît alors comme un archétype de la violence colonisatrice: « Cette dimension spécifique des entreprises de colonisation reste un sujet très sensible dans les sociétés contemporaines, aussi bien du côté des anciens colonisateurs que du côté des ex-colonisés. » Mais s'ils relèvent la controverse, les auteurs n'en abordent pas pour autant les faits.

Il faut consulter l'article « Colonisation »³ pour trouver un développement plus important, quoique encore limité, sur le même sujet. L'esclavage y est régulièrement dénoncé comme le premier moyen de violence et de destruction, mais il est associé aux premières colonisations. L'Europe est d'une certaine manière réévaluée après l'Ancien Régime: « Seule la colonisation européenne, interdisant la traite à partir du XIX^e siècle allait le faire reculer. » En dehors des méfaits de l'esclavage, sont cités le massacre des Hereros, qui renvoie à une spécificité allemande, et le cas belge, à l'appui de l'ouvrage de référence *Les Fantômes du Roi Léopold*: « Réduite en esclavage, la population subit un travail forcé, tortures et mutilations, au point qu'on estime à 10 millions le nombre d'Africains qui périrent. » Cette mise en exergue des cas les plus difficiles à affronter pour l'histoire européenne contemporaine est ambiguë, si l'on considère l'attitude d'un pays comme la

2. [<http://fr.wikipedia.org/wiki/Colonialisme>].

3. [<http://fr.wikipedia.org/wiki/Colonisation>].

France. À ce sujet, l'article «Empire colonial français»⁴ présente deux critiques: d'abord «l'incohérence existant entre l'affirmation des principes républicains par la France («Liberté, Égalité, Fraternité») et la pratique autoritaire de la colonisation», ensuite la formation arbitraire d'«États ingouvernables sur le long terme». Mais cette concession classique et admise dans le domaine politique est vite contrebalancée par les aspects «positifs» du bilan, en matière de santé, d'éducation, d'infrastructures, et par l'absence de retour sur investissement économique des colonies vers la métropole, à l'appui de l'historien Jacques Marseille. Ce parcours sur *Wikipédia* donne finalement l'impression que les aspects «techniques» du bilan servent à détourner le regard de la réalité sociale de la colonisation française en Afrique, tandis que le cas belge fonctionne comme un épouvantail.

Une fragmentation des informations

Il ressort de la consultation des différents articles de *Wikipédia* une vision éclatée de cette période, une division et une opposition de points de vue qui reflètent la controverse sans pour autant l'aborder clairement. Les articles se complètent et s'opposent pour constituer une histoire fragmentée et encore partielle de la période. Ce morcellement disciplinaire se manifeste également lorsque l'on confronte les sites de provenances diverses. Le site [www.soninkara.org], consacré à la culture Soninké qui couvre plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest, propose une synthèse historique de la colonisation⁵. Cette série d'articles est clairement orientée vers une dénonciation des méfaits du colonialisme et la

valorisation de la «Résistance africaine»: «De la conquête à la décolonisation, l'histoire de l'Afrique est celle du pillage des ressources, du massacre et de l'exploitation des hommes et des femmes et de la mise sous tutelle culturelle, au profit d'une partie puissante du capitalisme français, anglais [...].» L'absence de distinction entre les différents empires coloniaux crée des amalgames qui engendrent des généralités dénonciatrices de la colonisation, au risque de la torsion des faits. Concernant le bilan économique par exemple, la perspective est inversée par rapport à l'article complaisant de *Wikipédia* sur l'Empire colonial français, qui conclut: «Contrairement aux idées reçues, les colonies africaines n'ont pas rapporté d'argent à la Métropole même si certaines entreprises et des particuliers se sont enrichis grâce à la colonisation.»⁶ Le site [www.soninkara.org] prend le contrepied de ce point de vue qui adoucit les conséquences pernicieuses du capitalisme en Afrique, en se fondant sur les mêmes faits: «La conquête coloniale elle-même n'a pas été le gouffre financier dont on a parfois parlé.»⁷ Comme les sources et les chiffres ne sont cités ni dans un cas ni dans l'autre, le lecteur doit se contenter d'une opinion, faute d'une analyse. Sur des sujets contestés comme celui-ci, les sites ont ainsi tendance à effectuer un choix partial ou, plus simplement, à éviter la controverse.

La neutralité n'est pas encore l'analyse

Deux sites adoptent une attitude de neutralité bienveillante en évinçant les sujets qui fâchent: le site généraliste et vulgarisateur d'histoire [www.memo.fr] ne pose pas la question

4. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Empire_colonial_francais].

5. [www.soninkara.org/histoire_soninkara/colonisation/index.php].

6. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Empire_colonial_francais].

7. [www.soninkara.org/histoire_soninkara/colonisation/index.php].

du bilan, si bien que nulle controverse n'est mentionnée⁸. Le dossier scolaire du site [www.histoire.ac-versailles.fr], à l'intention des élèves et des enseignants, détourne le problème en proposant un « bilan de la colonisation française, telle qu'elle est présentée dans un livre pour la jeunesse »⁹ en 1939. La vision « positive » de la colonisation est donc replacée dans le contexte d'avant-guerre, mais n'est pas réinterrogée à la lumière du temps présent. Majoritairement, les documents présentés sur ce site s'en tiennent à des généralités sur le « style » de l'administration française, ce qui neutralise en quelque sorte les aspects polémiques. Par exemple, les conditions de travail des populations indigènes ne sont jamais décrites, ce qui contraste fortement avec les « travaux forcés » dont parle [www.soninkara.org]. Sur [www.memo.fr], le même sujet est rapidement évoqué : « Si la traite est partout en voie d'extinction, l'emploi local de la main-d'œuvre est souvent brutal (la construction du chemin de fer Congo-Océan, demeurée tristement célèbre, a fait de nombreuses victimes). »¹⁰ L'absence de développement sur les méthodes de contrainte au travail des populations nuit finalement à la vérification des faits, si bien qu'une chose et son contraire peuvent être formulés d'un site à l'autre, et parfois sur le même site.

Comment aller plus loin

L'aspect fragmentaire de l'histoire proposée est donc redoublé par la partialité de certaines prises de position sur des sujets controversés ou par l'occultation récurrente des aspects les moins conformes avec la thèse adoptée par les uns et les autres. De manière générale,

l'absence de rigueur des points de vue s'ajoute au manque de développement des sujets les plus sensibles. Il faut explorer des sites de nature scientifique ou des revues en ligne spécialisées pour recueillir les informations nécessaires qui pourront compléter l'image partielle et contradictoire livrée par les sites les plus abordables, et les plus abordés. Le site [www.cobelco.info], par exemple, spécialisé dans l'histoire de la colonisation belge au Congo, fournit une synthèse et des documents permettant d'approfondir le sujet, en lien avec une bibliographie complète. Il s'agit là d'un fragment d'une histoire des colonisations en Afrique qui ne peut être généralisée et appliquée aux autres pays colonisateurs. Il pourra être cité comme référence dans une bibliographie, mais ne peut jouer le rôle d'une introduction. La revue en ligne *Études coloniales*, [www.etudescoloniales.canalblog.com], est un autre moyen plus complet d'aborder la période, grâce à des comptes rendus d'ouvrages et des articles. Mais l'utilisation d'un tel site reste délicate pour des non-spécialistes, du fait de la dispersion des informations, de l'absence de hiérarchisation claire ou d'introduction. Il est de ce fait difficile de trouver un récit historique conçu par des chercheurs.

L'histoire de la colonisation en Afrique se présente sur l'internet comme un patchwork inégal, fait de ruptures, de silences et d'accusations, à l'image de la mémoire du temps présent sur cette époque. Telle est d'ailleurs la forme du web, celle d'un tissu mémoriel complexe plus que d'une construction scientifique rationnelle. L'internaute se voit obligé, si sa démarche est pointilleuse, à multiplier les approches et à recomposer de lui-même une synthèse. Il semble donc judicieux d'utiliser l'internet avec des élèves en usant des précautions nécessaires en amont de toute recherche. Cela nécessite de savoir distinguer

8. [www.memo.fr/dossier.asp?ID=27].

9. [www.histoire.ac-versailles.fr/old/pedagogie/col-new/afri39.htm].

10. [www.memo.fr/article.asp?ID=CON_COL_001].

l'origine des discours tenus, de repérer la qualité des auteurs des articles, de faire le tri entre les approches scientifiques et les discours à vocation idéologique, les synthèses appuyées

sur des sources primaires et les résumés d'ouvrages secondaires. Effectuer une telle recherche implique donc une enquête qui s'apparente déjà au travail de l'historien. ♦

Le «Discours sur le colonialisme», d’Aimé Césaire, en classe d’histoire

Fabienne Gautier (Université de Genève)

Présentée dans le cadre d’un atelier de didactique de l’histoire de l’Université de Genève, cette proposition de séquence didactique consiste à faire travailler les élèves sur un texte littéraire qui défend un point de vue sur la mémoire des crimes de la colonisation. Elle se prolonge par l’examen de faits d’actualité qui portent sur cette mémoire et ses remises en cause.

Problématique

En s’appuyant sur un essai littéraire écrit en 1950 par l’écrivain martiniquais Aimé Césaire, et traitant des crimes de la colonisation et de leurs conséquences pour l’Europe, cette séquence a pour but de tenter de nourrir une réflexion sur l’héritage de ce passé colonial. Le débat introduit par le texte de Césaire porte sur l’un des points les plus sensibles de l’enseignement de l’histoire, celui des rapports entre histoire et mémoire concernant des crimes commis dans le passé, ainsi que sur la concurrence victimaire qui peut en résulter. En effet, étudier, soixante ans après sa rédaction, ce pamphlet anticolonialiste permet de mieux comprendre comment certains faits historiques peuvent rester occultés, ou comment la mémoire peut être instrumentalisée.

Dans le *Discours sur le colonialisme*, Césaire s’inscrit dans l’histoire tout en cherchant à l’expliquer et à la commenter. D’où le rôle fondamental dans son texte de la mémoire et du rappel des faits. Ce rappel du passé n’est pas vain, il s’inscrit dans une incitation à reconsidérer l’histoire du présent. Césaire a fait œuvre de précurseur en mettant en perspective la Seconde Guerre mondiale et le passé colonial de l’Europe. L’idée qu’il soulève, selon laquelle les crimes de l’Allemagne nazie et le racisme ne sont pas des accidents de l’histoire, mais sont au contraire à comprendre dans la continuité de l’idéologie et des pratiques menées par les Européens dans les territoires colonisés, ne fait de loin pas l’unanimité. Depuis 1950, la mémoire du génocide juif s’est en effet développée en France, et singulièrement depuis quelques années, autour du concept de l’exceptionnalité de l’événement et non sur sa catégorisation. De ce fait, la pédagogie des crimes nazis s’appuie sur l’idée du contre-modèle d’Auschwitz: rien n’est comparable à Auschwitz qui a détruit toutes les catégories de l’entendement et de la compréhension. Auschwitz devient quasiment un événement ahistorique. Ce qui est problématique et va évidemment à l’encontre du *Discours* de Césaire et de sa thèse.

Mais, récemment, quelques historiens sont revenus sur cette volonté de singularisation absolue de l'histoire du génocide juif. Parmi ceux-ci, Enzo Traverso rejoint l'idée de Césaire: «Le projet hitlérien de conquérir l'«espace vital» (*Lebensraum*) pour la race allemande à l'est de l'Europe, dans l'immense monde slave, n'était au fond que la transposition dans le vieux monde d'un modèle de domination coloniale déjà expérimenté par d'autres grandes puissances, depuis plus d'un siècle, en Afrique et en Asie [...]. La guerre contre l'URSS fut donc conçue comme une guerre coloniale au cœur de l'Europe, au milieu du XX^e siècle [...]. Le génocide des Juifs s'incorporait donc dans cette guerre de conquête nazie.»¹

Certes, il est compliqué de trouver des explications à des actes de barbarie en apparence aussi irrationnels que les génocides, et le but n'est pas de chercher à tout prix une clé d'analyse du phénomène génocidaire. Au contraire, l'intention est d'introduire une perturbation qui puisse conduire les élèves à s'interroger sur l'écriture polyphonique de l'histoire et sur les conflits de mémoire.

Il me semble en effet important de créer un débat en classe sur cette question de l'opposition mémorielle entre victimes du nazisme et du colonialisme; et dans cette perspective, le texte de Césaire offre une base de réflexion extrêmement utile. En effet, son statut de monument littéraire obéissant à une rhétorique pamphlétaire très stylisée lui a permis de traverser plus d'un demi-siècle sans devenir obsolète. Son actualité est même renouvelée, semble-t-il, à la lumière des débats qui ont eu lieu en France autour du vote de la loi du 23 février 2005 qui prétendait imposer aux historiens d'enseigner «le rôle positif de la présence française outre-mer».

1. Enzo Traverso, «Une extermination moderne», in *Manière de voir. Les génocides dans l'histoire*, publication du *Monde diplomatique*, août-septembre 2004, pp.10-13.

Démarche

Pour une classe de l'enseignement post-obligatoire, ou pour une classe de fin de scolarité obligatoire, cette séquence s'inscrit à la suite de la Seconde Guerre mondiale et requiert une connaissance préalable de l'histoire de la colonisation et de l'esclavage.

Le but de cette séquence est de mener une réflexion en classe et d'enseigner la pensée critique comme méthode d'accès à l'intelligibilité de l'histoire et du présent. Il s'agit d'aboutir à un travail de rédaction de la part des élèves. Le sujet se prête ainsi à un exercice de dissertation (dans ce cas pour l'enseignement post-obligatoire) consistant, dans un premier temps, en une analyse du propos de Césaire, situé dans son contexte historique. La thèse proposée sera ensuite mise en relation avec les connaissances des élèves et l'actualité.

Déroulement

1. Lecture silencieuse d'un extrait du *Discours sur le colonialisme*, explication des termes non compris; présentation de Césaire; étude de la forme du texte d'Aimé Césaire.
2. Présentation du contexte historique de la France et des territoires colonisés en 1950: revendications d'indépendance et répression; explication du contenu historique du texte: colonisation française (événements au Vietnam, à Madagascar, en Algérie); Hitler et le nazisme, la vision des crimes nazis en 1950; relecture demandée à domicile avec un court résumé des idées de Césaire.
3. Explication collective des principales idées contenues dans cet extrait: Hitler est le «choc en retour» de l'Europe pour ses crimes commis outre-mer; le crime commis déshumanise son auteur; paradoxe de la «civilisation de la barbarie»; dénonciation du racisme inhérent à la colonisation; différences entre les mémoires des crimes commis

contre l'homme blanc et contre les peuples colonisés.

4. Mise en perspective avec l'actualité française, notamment la loi de 2005 : existence de deux mémoires appréhendées différemment : celle de la colonisation et celle du nazisme ; lecture d'écrits récents à ce sujet.

5. Relation entre le *Discours* et l'actualité, notamment autour des trois documents ci-dessous ; réflexion et rédaction.

Document pour les élèves

Aimé Césaire,
Discours sur le colonialisme,
Éditions Présence Africaine,
1955 et 2004, pp. 12 à 22.

« [...] »

» Il faudrait d'abord étudier comment la colonisation travaille à *déciviliser* le colonisateur, à l'*abrutir* au sens propre du mot, à le dégrader, à le réveiller aux instincts enfouis, à la convoitise, à la violence, à la haine raciale, au relativisme moral, et montrer que, chaque fois qu'il y a au Vietnam une tête coupée et un œil crevé et qu'en France on accepte, une fillette violée et qu'en France on accepte, un Malgache supplicié et qu'en France on accepte, il y a un acquis de la civilisation qui pèse de son poids mort, une régression universelle qui s'opère, une gangrène qui s'installe, un foyer d'infection qui s'étend et qu'au bout de tous ces traités violés, de tous ces mensonges propagés, de toutes ces expéditions punitives tolérées, de tous ces prisonniers ficelés et « interrogés », de tous ces patriotes torturés, au bout de cet orgueil racial encouragé, de cette jactance étalée, il y a le poison instillé dans les veines de l'Europe, et le progrès lent,

mais sûr, de l'*ensauvagement* du continent.

» Et alors, un beau jour, la bourgeoisie est réveillée par un formidable choc en retour : les gestapos s'affairent, les prisons s'emplissent, les tortionnaires inventent, raffinent, discutent autour des chevalets.

» On s'étonne, on s'indigne. On dit : « Comme c'est curieux ! Mais, bah ! C'est le nazisme, ça passera ! » Et on attend, et on espère ; et on se tait à soi-même la vérité, que c'est une barbarie, mais la barbarie suprême, celle qui couronne, celle qui résume la quotidienneté des barbaries ; que c'est du nazisme, oui, mais qu'avant d'en être la victime, on en a été le complice ; que ce nazisme-là, on l'a supporté avant de le subir, on l'a absous, on a fermé l'œil là-dessus, on l'a légitimé, parce que, jusque-là, il ne s'était appliqué qu'à des peuples non européens ; que ce nazisme-là, on l'a cultivé, on en est responsable, et qu'il sourd, qu'il perce, qu'il goutte, avant de l'engloutir dans ses eaux rougies de toutes les fissures de la civilisation occidentale et chrétienne.

» Oui, il vaudrait la peine d'étudier, cliniquement, dans le détail, les démarches d'Hitler et de l'hitlérisme et de révéler au très distingué, très humaniste, très chrétien bourgeois du XX^e siècle qu'il porte en lui un Hitler qui s'ignore, qu'un Hitler l'*habite*, qu'Hitler est son *démon*, que s'il le vitupère c'est par manque de logique, et qu'au fond, ce qu'il ne pardonne pas à Hitler, ce n'est pas le *crime* en soi, le *crime contre l'homme*, ce n'est pas l'*humiliation de l'homme en soi*, c'est le crime contre l'homme blanc, c'est l'humiliation de l'homme blanc, et d'avoir appliqué à l'Europe des procédés colonialistes dont ne relevaient jusqu'ici que les Arabes d'Algérie, les coolies de l'Inde et les nègres d'Afrique. [...]

» Où veux-je en venir ? À cette idée : que nul ne colonise innocemment, que nul non

plus ne colonise impunément; qu'une nation qui colonise, qu'une civilisation qui justifie la colonisation – donc la force – est déjà une civilisation malade, une civilisation moralement atteinte, qui, irrésistiblement, de conséquence en conséquence, de reniement en reniement, appelle son Hitler, je veux dire son châtement.

» Colonisation: tête de pont dans une civilisation de la barbarie d'où, à n'importe quel moment, peut déboucher la négation pure et simple de la civilisation.

» J'ai relevé dans l'histoire des expéditions coloniales quelques traits que j'ai cités ailleurs tout à loisir.

» Cela n'a pas eu l'heur de plaire à tout le monde. Il paraît que c'est tirer de vieux squelettes du placard.

» Voire! [...].

» Pour ma part, si j'ai rappelé quelques détails de ces hideuses boucheries, ce n'est point par délectation morose, c'est parce que je pense que ces têtes d'hommes, ces récoltes d'oreilles, ces maisons brûlées, ces invasions gothiques, ce sang qui fume, ces villes qui s'évaporent au tranchant du glaive, on ne s'en débarrassera pas à si bon compte. Ils prouvent que la colonisation, je le répète, déshumanise l'homme même le plus civilisé; que l'action coloniale, l'entreprise coloniale, la conquête coloniale, fondée sur le mépris de l'homme indigène et justifiée par ce mépris, tend inévitablement à modifier celui qui l'entreprend; que le colonisateur, qui, pour se donner bonne conscience, s'habitue à voir dans l'autre la bête, s'entraîne à le traiter en *bête*, tend objectivement à se transformer lui-même *en bête*. C'est cette action, ce choc en retour de la colonisation qu'il importait de signaler. [...].

» En vérité, il est des tares qu'il n'est au pouvoir de personne de réparer et que l'on n'a jamais fini d'expié [...].»

Des éléments biographiques sur Aimé Césaire peuvent être trouvés notamment sur [www.africultures.com].

Trois exemples de documents récents sur ce sujet

Discours de Nicolas Sarkozy, le 9 mars 2007:

«... Au bout du compte nous avons tout lieu d'être fiers de notre pays, de son histoire, de ce qu'il a incarné, de ce qu'il incarne encore aux yeux du monde. Car la France n'a jamais cédé à la tentation totalitaire. Elle n'a jamais exterminé un peuple. Elle n'a pas inventé la solution finale, elle n'a pas commis de crime contre l'humanité, ni de génocide. Elle a commis des fautes qui doivent être réparées, et je pense d'abord aux harkis et à tous ceux qui se sont battus pour la France et vis-à-vis desquels la France a une dette d'honneur qu'elle n'a pas réglée, je pense aux rapatriés qui n'ont eu le choix au moment de la décolonisation qu'entre la valise et le cercueil, je pense aux victimes innocentes de toutes les persécutions dont elle doit honorer la mémoire. Mais la mode de la repentance est une mode exécration. Je n'accepte pas que l'on demande aux fils d'expié les fautes des pères, surtout quand ils ne les ont pas commises. Je n'accepte pas que l'on juge toujours le passé avec les préjugés du présent. Je n'accepte pas cette bonne conscience moralisatrice qui réécrit l'histoire dans le seul but de mettre la nation en accusation.

» [...] La République [...] s'est toujours battu depuis deux cents ans pour la liberté, l'égalité et la fraternité de tous les hommes. [...] La vérité c'est qu'il n'y a pas eu beaucoup de puissances coloniales dans le monde qui aient tant œuvré pour la civilisation

et le développement et si peu pour l'exploitation. On peut condamner le principe du système colonial et avoir l'honnêteté de reconnaître cela.»

**Patrick Poivre d'Arvor place
les crimes du colonialisme
entre guillemets
(29 novembre 2008)**

Le plus important, c'est la formule «les crimes du colonialisme entre guillemets», accompagné d'un geste mimant lesdits guillemets.

«[...] Que viennent faire ici ces guillemets? Que nous disent-ils de nouveau sur le colonialisme? Nous ouvrons le dictionnaire, et nous trouvons la définition des guillemets: ils signifient «prétendu», «soi-disant». Clarifiée, la phrase du journaliste signifie donc proprement «les soi-disant crimes du colonialisme.» [...].

Source: [www.relectures.org/article5.html].

**Communiqué de l'Observatoire
de la liberté de création**

Paris, le 10 mai 2010

L'Observatoire de la liberté de création dénonce les pressions contre le film *Hors-la-loi* de Rachid Bouchareb

«Le film *Hors-la-loi* de Rachid Bouchareb, qui va être présenté au Festival de Cannes, a fait l'objet de pressions politiques de la

part de plusieurs élus de la majorité, relayées par un secrétaire d'État, pour que ce film soit censuré ou privé de ses subsides. Sur la seule lecture du scénario d'Olivier Lorelle, des pressions ont été exercées sur les chaînes de France Télévisions qui le coproduisent et sur les responsables du Festival qui l'ont sélectionné.

» La projection de ce film en sélection officielle au Festival de Cannes s'annonce sous des auspices inquiétants: des manifestations hostiles sont prévues, et une cérémonie en mémoire de «toutes les victimes de la guerre d'Algérie» doit être organisée à Cannes le 21 mai, jour de la projection du film. Le sous-préfet Claude Serra déclare qu'il sera présent pour cette cérémonie, devant le monument aux morts. Par ailleurs, un collectif proche de l'extrême droite appelle sur un site internet à manifester à Cannes pour «pourrir» le Festival, en protestation contre la sélection de ce film.

» L'Observatoire de la liberté de création s'étonne de ces déclarations émanant de personnes qui n'ont pas vu le film, et proteste contre ces pressions de responsables politiques qui cherchent à faire obstacle à la liberté du réalisateur de donner sa version de la guerre d'Algérie, et veulent empêcher le public d'avoir accès à ce film de fiction. Il n'appartient pas à l'État et à ses services de décréter ce que serait une «véritable» histoire. Lorsque le film sera diffusé, le débat critique pourra alors avoir lieu sereinement.» ♦

Jan Hodel und Béatrice Ziegler (Hrsg), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07», Bern: HEP Verlag, 2009, 340 S.

Rezension von Markus Furrer, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
Luzern, H-Soz-u-Kult, 8 Januar 2010,
[<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2010-1-016>].

Der Band «Forschungswerkstatt Geschichts-
didaktik» geht auf die Tagung «geschichts-
didaktik empirisch 07» in Basel zurück und lässt
sich im Umfeld des Aufbruchs empirisch aus-
gerichteter geschichtsdidaktischer Forschung
in den vergangenen Jahren einordnen. Wie
Bodo von Borries im «Rückblick und Aus-
blick» des Tagungsbandes festhält, reichen die
Bemühungen der Umsetzung empirischer
Forschung in diesem Bereich in die 1970er
Jahre zurück. Der «innovative Versuch»
(S. 305), so von Borries, stieß jedoch an sei-
ne Grenzen und erst im Zuge der neueren
Forschungsausrichtung mit dem Fokus auf
die internationale Lehr-Lernforschung rück-
ten empirische Analysemethoden in den Vor-
dergrund, ja drängten sich geradezu auf. So
hält von Borries fest, dass es darum gehe,
einen Weg aus der Abbilddidaktik zu finden
und nahe an den Lernprozess und an die Ler-
nenden heranzukommen (S. 318). Der bis
anhin erreichte Zwischenstand lässt sich an
Tagungsbänden sowie weiteren Beiträgen der
letzten Jahre eruieren¹, die teils noch primär
den Werkstattcharakter betonen, wie dies
auch im Titel dieses Tagungsbandes explizit
vermerkt ist. Wie Wolfgang Hasberg zeigt,
entwickelte sich die empirische Forschung
in den 1970er und 1980er Jahren von einer

außen- und situationsgesteuerten Bedarfs-
forschung der Geschichtsmethodik hin zur
Geschichtsforschung einer Geschichtsdi-
daktik, die sich als Wissenschaft vom
Geschichtsbewusstsein definiert². Mitdis-
kutiert ist zumeist auch die disziplinäre
Ausrichtung. Der eingeforderte Übergang der
Geschichtsdidaktik von der «normativen An-
leitung» zur «empirischen Unterrichtsfor-
schung», wie sie Lucien Criblez in seinem
«Tagungsauftritt» einfordert, berge auch
Probleme, so von Borries (S. 318), indem es
ziemlich schwierig sei, von der Empirie zur
Praxisanleitung zu kommen.

1. Wolfgang Hasberg, *Empirische Forschung in der
Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den
Geschichtsunterricht*, 2 Bde, Neuried, 2001; Helmut
Beilner, «Empirische Forschung in der Geschichtsdi-
daktik», *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 54, 5/6
(2003), S. 212-302; Hilke Günther-Arndt und Michael
Sauer, *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum
historischen Denken und Lernen*, Berlin, 2006; Peter
Gautschi, Daniel V. Moser, Kurt Reusser und Pit Wiher
(Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse
ausgewählter Aspekte*, Bern, 2007; Wolfgang Hasberg, «Im
Schatten von Theorie und Pragmatik – Methodologische
Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdi-
daktik», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2007, S. 9-40.

2. Wolfgang Hasberg, «Nutzen und Nachteil der empi-
rischen Forschung für den Geschichtsunterricht», *Inter-
nationale Schulbuchforschung*, 3, 2001, S. 379-396, hier
S. 387.

Wie Béatrice Ziegler ausführt, strebt Geschichtsdidaktik wie andere Fachdidaktiken nach forschungsmethodischer Selbstständigkeit. Die Fachwissenschaft Geschichte als Referenzwissenschaft biete hier jedoch wenig Hilfestellungen (S. 9), konzentriere sich doch diese auf die Untersuchung zeitlicher Phänomene und nicht auf ihre Vermittlung und Rezeption und schon gar nicht auf Darstellungs-, Unterrichts- oder Lernprozesse, die historisches Denken anregen oder Geschichtsbewusstsein formen wollen. Ihr methodisches Repertoire entlehnen empirisch forschende Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker primär der Psychologie, der Erziehungswissenschaft oder der Sozialwissenschaft.

Der Band nimmt nicht in Anspruch, grundlegend neue Antworten zur empirischen Forschung in der Geschichtsdidaktik zu liefern, sondern will vielmehr Einblick in den Stand der derzeitigen Forschungswerkstatt vermitteln. Einige der vorgestellten Projekte sind angedacht, andere sind bereits umgesetzt. Aus Schweizer Sicht ist es verdienstvoll, dass es im Rahmen des Auf- und Ausbaus der Pädagogischen Hochschulen der PH Nordwestschweiz gelungen ist, sich als Referenzadresse empirisch ausgerichteter Geschichtsdidaktikforschung in der Schweiz zu etablieren. Wie die Herausgeberin und der Herausgeber formulieren, stellen sich insbesondere mit dem Fokus auf Kompetenzmodelle neue Herausforderungen, indem es darum gehe, gegenüber dem allgemeinen Prozess des Lernens und Verstehens den expliziten geschichtsspezifischen Anteil an Kompetenzen und Kompetenzaufbau zu erfassen.

Die Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07» lassen sich in neun Bereiche gliedern: Moralische Erziehung und Geschichtsunterricht; Vorstellungen von Geschichte; Geschichte, Erinnerung und

Unterricht; Geschichtsidentität von Jugendlichen; Geschichtslernen mit visuellen Medien; Geschichtslernen mit digitalen Medien; Geschichtslernen mit Kompetenzentwicklung; Geschichtslernen anleiten und prüfen; Geschichtsunterricht heute. Jedem Bereich geht ein einleitender «Kommentar» voraus, der auch die vorausgegangene Diskussion an der Tagung aufnimmt.

Matthias Prose verweist in seinem Beitrag «Moralerziehung im Geschichtsunterricht. Zwischen expliziter Vermeidung und impliziter Unvermeidlichkeit» darauf, dass bislang kaum empirische Erkenntnisse über den Umgang mit Moral im Geschichtsunterricht vorliegen. In seinen Untersuchungen kommt er zum Schluss, dass moralische Grenzziehungen vor allem implizit vollzogen werden. Die Form der Moralerziehung folge nicht einem handlungstheoretischen Modell, das von der direkten pädagogischen Einwirkung ausgehe, sondern sei in der kommunikativen Struktur des Unterrichtssystems verortet. Monique Eckmann und Charles Heimberg verweisen in ihrer Untersuchung auf die «Vermittlung der Shoah im Unterricht aus den Erfahrungen und der Sicht der Lehrpersonen». Ihre Forschungsbasis sind halbstrukturierte Interviews mit Geschichtslehrkräften. Ein häufig gewählter Zugang der Lehrkräfte sei es, das Thema aus der Opferperspektive anzugehen oder im Kontext von Genoziden zu thematisieren. Wie die Untersuchung zeigt, sind die Erwartungen von Lehrpersonen sowohl sich selbst wie der Klasse gegenüber hoch. Ein diesbezüglicher Erwartungshorizont, so die Autoren, sei begrüßenswert, berge jedoch die Gefahr in sich, dass Lehrkräfte ihre Vermittlung nicht genügend durch Untersuchungen, theoretische Überlegungen und wissenschaftliche Debatten untermauern. Sabina Brändli und Stephan Hediger untersuchen mittels Fragebogen, Einzelinterviews und Gruppeninterviews,

wie Jugendliche Einstellungen zu Gleichstellung und Diskriminierung begründen. Wie die Autoren folgern, wirken die Begründungen der Einstellungen in der Regel logisch und kohärent, gleichzeitig seien sie aber auch sehr «einsilbig» aufgeführt (S. 71) und politisch brisante Aussagen würden auch nur sehr oberflächlich verstanden.

Ulrike Hartmann befasst sich in ihrem Beitrag mit Kompetenzprofilen historischer Perspektivenübernahme in den Klassen 7 und 10, ausgehend vom Kerngedanken, dass es Ziel des Geschichtsunterrichts sei, Schülerinnen und Schüler darin anzuleiten, historisch zu denken. Im Zentrum der mittels Befragung erhobenen Daten steht die Frage der Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, sich in historische Akteure und Situationen hineinzusetzen und historische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungshorizonte adäquat zu rekonstruieren. Matthias Martens schreibt über «Schüler deuten Geschichte(n)» und kann sich dafür auf Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in Gruppendiskussionen abstützen. Offenkundig wird dabei die Schwierigkeit, die die Befragten bezüglich der Unterscheidung der Begriffe «Quelle» und «Darstellung» haben. Es scheint sich, so Martens, hierbei um tiefere konzeptionelle Schwierigkeiten zu handeln. Christian Mathis untersucht «Schülvorstellungen zur Französischen Revolution» mit einem vergleichenden Ansatz in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz auf der Basis von Gruppengesprächen. Die Gruppe Jugendlicher aus der deutschsprachigen Schweiz schätzte Napoleon und die Auswirkungen der Revolution insgesamt positiver ein als die befragten Jugendlichen aus der Romandie. Die genauen Ursachen wären noch zu erläutern, sind jedoch nicht Gegenstand der Untersuchung. Wolfgang Hasbergs Beitrag zu «Gelebte Geschichte erzählt» geht von zwei zentralen Aspekten aus:



der Frage nach dem Zusammenhang von Geschichte und Lebensgeschichte (erlebte Geschichte) und jener nach den Strategien historischer Sinnbildung (erzählte Geschichte). Basis der Untersuchung sind Mitgliedergespräche im Diözesanverband Köln des Internationalen Kolpingwerks.

François Audigier und Philippe Haerberli präsentierten die wichtigsten Resultate einer Befragung mittels Fragebogen und halbstrukturierter Interviews bei Genfer Oberstufenschülern. Sie gehen davon aus, dass im Unterricht Schüler und Schülerinnen nicht in die Geschichte als Wissenschaft eingeführt werden, sondern dass Geschichte als schulische Disziplin durch Curricula und pädagogische Praktiken geprägt ist, wie sie durch Schule und ihre Akteure definiert werden, die wiederum in ihrem gesellschaftlichen Umfeld einzuordnen sind. Geschichte wird von den Heranwachsenden meist als lineare und glatte Erzählung aufgefasst und der Geschichtsunterricht wird eng mit kulturellen Zielvorstellungen verbunden. Nadine Fink untersucht den Einsatz von Zeitzeugenberichten im Unterricht am Beispiel von Interviewausschnitten, die tragende Elemente der Ausstellung «L'Histoire c'est moi» waren. Sie verspricht sich vom Einsatz der Zeitzeugenberichte eine Einsicht der Schülerinnen und Schüler, die damit stärker den Konstruktionscharakter geschichtlicher Darstellungen wahrnehmen sollten. Wie

ihre Untersuchung zeigt, scheinen die Lehrenden gegenüber dieser menschlichen Dimension von Vergangenheit sensibel zu sein.

Michele Barricelli schreibt über ein Museums-, Unterrichts- und Forschungsprojekt anlässlich einer historischen Ausstellung zu Migration in der deutschen Geschichte. Geschichtsunterricht, so seine Ausgangsüberlegung, sei ein hochsymbolischer Ort, wo über das Mittel der Erinnerungspolitik das ethnokulturelle Selbstverständnis einer Staatsnation verhandelt werde. Die für die empirische Forschung zugänglichen Materialien wurden im Zuge zweier Handlungen (Zusammentragen von Gegenständen aus dem eigenen familiären Kontext mit Bezug zum Wanderungsgeschehen, die mittels Geschichten erläutert und verschriftlicht werden sowie nachfolgenden evaluativen Gruppengesprächen) entwickelt. Barricelli macht einen revolutionären Wahrnehmungswandel bei der jüngeren Generation aus, der nicht ohne Auswirkungen auf den Geschichtsunterricht bleiben dürfte, indem dessen bisherige Aufgabe schwindet, zweckgebundene Orientierung in definierten Räumen zu etablieren (S. 167). Johannes Meyer Hamme arbeitet vor dem Hintergrund der kulturellen Heterogenität Jugendlicher den Umgang von Schülerinnen und Schülern mit Geschichte heraus, mit dem Ziel, die Zusammenhänge zwischen historischer Identität und dem Geschichtsunterricht aufzuzeigen.

Sabine Horns Beitrag «Dekonstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht» veranschaulicht, wie dem geschichtskulturellen Phänomen eines boomenden fiktionalen oder nicht-fiktionalen Genres begegnet werden kann. Sie entwickelt eine Methode, angelehnt an die historisch-diachrone Medienproduktanalyse, mit der sich Schülerinnen und Schüler in relativ eigenständiger Form des forschenden Lernens der Thematik nähern können. Wie mittels Concept Maps

Wissensstrukturen erschlossen werden, untersucht Kristina Lange. Markus Bernhardt kommt auf der Basis von Interviews, denen eine labormäßige Rekonstruktion einer klassischen Einstiegssituation zugrunde liegt zur Einsicht, dass Schülerinnen und Schüler gesetzten Bildungsstandards in der «Bildkompetenz» nicht entsprechen. Er fordert diesbezüglich realitätsnähere Bildungsstandards ein.

Mit «Geschichtslernen im Zeitalter von Social Software (wie Wikipedia, My Space oder Youtube)» befasst sich Jan Hodel, der mit Methoden der qualitativen Sozialforschung das Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern beim selbständigen oder von der Schule angeleiteten Geschichtslernen im Fokus hat. Waltraud Schreiber zeigt in ihrem Beitrag, dass die Logiken und Verfahrensweisen einer qualitativ-kategorialen inhalts- und strukturbezogenen Schulbuchanalyse eine Basis für empirische Forschungen zum historischen Denken und Lernen sind. Dabei orientiert sie sich an der Spezifik des Mediums Schulgeschichtsbuch und erläutert, wie die Relevanz der De-Konstruktion historischer Narrationen sowie der Analyse der Kompetenzförderung für empirische Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen genutzt werden können. Olaf Hartung befasst sich mit epistemischen Textarbeitsformen im Geschichtsunterricht. Wie seine Ergebnisse der Voruntersuchung vermuten lassen, kommen im Geschichtsunterricht epistemisch-heuristische Schreibformen selten vor, auch scheint das Bewusstsein für die Bedeutung der kommunikativen Seite des Schreibens nicht besonders ausgeprägt zu sein. Wie seine Untersuchung jedoch zeigt, sind Lernende durchaus in der Lage, beim Schreiben adäquat zu perspektivieren und zu differenzieren. Eine Forschungsskizze zu «Prüfung als Visitenkarte des Geschichtsunterrichts» legen Karin Fuchs und Nadine Ritzer vor. Ein Diagnoseraster soll

zur Erfassung und Typologisierung von Prüfungsaufgaben dienen, um herauszufinden, welche Kompetenzen wie geprüft werden. Michael Strub geht es in seinem Beitrag «Geschichtslernen anleiten und prüfen» um mögliche Kriterien für die Optimierung von Aufgaben. Wie er ausführt, will er mit seiner Untersuchung verlässliche Aussagen darüber machen können, worauf Lehrpersonen beim Verfassen von Arbeitsaufträgen auf der sprachlichen Ebene zu achten haben.

In einem abschließenden Beitrag befasst sich Hilke Günther-Arndt mit der Studie «Geschichtsunterricht heute»³. Ein wichtiges Verdienst dieser Studie sei es, dass sie in Anlehnung an die amerikanische Forschungspraxis empirische geschichtsdidaktische Forschung in den fünf Forschungsrichtungen Phänomenforschung, Ergebnisforschung, Wirkungsforschung, Interventionsforschung und Forschung zu historischem Denken und Lernen, differenziert⁴. ♦

3. Vgl. Markus Furrer über Peter Gautschi, Daniel V. Moser, Kurt Reusser und Pit Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern, 2007, in H-SOZ-u-Kult, 11 Juli 2008.

4. Zur Diskussion siehe: Wolfgang Hasberg, «Im Schatten von Theorie und Pragmatik – Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2007, S. 9-40, hier S. 17-18.

«Enseigner autrement», une collection dirigée par Nicole Lucas et Vincent Marie

Cette collection riche et proluxe d'ouvrages qui parlent d'enseignement, et assez largement d'enseignement de l'histoire, mérite d'être connue, diffusée et consultée. Ces livres, tous collectifs, sont publiés à l'initiative de l'IUFM/UBO de Bretagne. Les tout premiers d'entre eux rendaient compte de colloques, et tous sont caractérisés par une grande diversité de points de vue et de perspectives. Les formes plurielles employées dans leurs titres indiquent d'ailleurs cette volonté des coordinateurs de laisser ouvert l'éventail des perspectives et des possibles autour des thématiques abordées. Il est en outre à souligner que des contributions de qualité proviennent non seulement de chercheurs universitaires, mais aussi d'enseignants qui proposent parfois des pistes de travail concrètes pour la classe. Certes, avec un si grand nombre d'auteurs et un tel rythme de publications, quelques contributions peuvent susciter le débat ou leur propos paraître un peu rapide. Mais l'ensemble est d'une grande richesse et ne peut sans doute que nourrir utilement nos réflexions sur les pratiques enseignantes et les manières de les faire évoluer positivement.

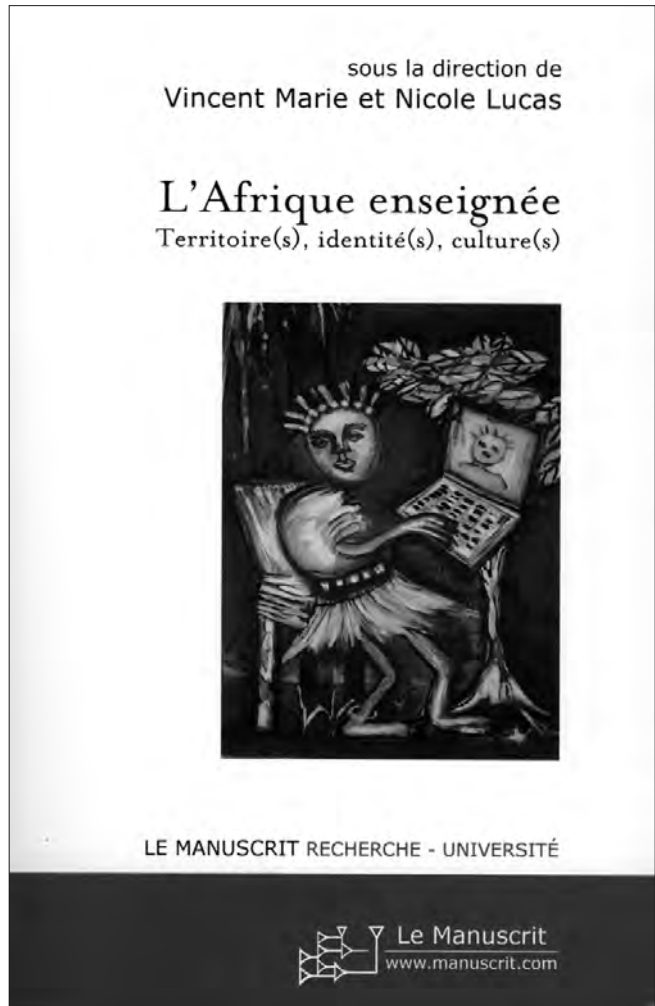
Comme elle l'annonce elle-même, la collection «Enseigner Autrement», qui se veut

« inédite et innovante » pour des pratiques « de l'élémentaire au lycée » publie des ouvrages qui « s'articulent autour du concept transversal de représentations, avec pour objectif la mise en place d'une culture humaniste maîtrisée et réfléchie dans les classes ».

Ces ouvrages peuvent être obtenus dans un format papier ou électronique. Avec *Le cartable de Clio*, ils devraient figurer sur les rayons des médiathèques de nos institutions de formation, d'enseignement ou de recherche.

Éditions Le Manuscrit-Recherche Université, [www.manuscrit-universite.com]

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Quelques titres du catalogue :

- Vincent Marie et Nicole Lucas (dir.), *L'Europe enseignée. Patrimoine(s), identité(s), citoyenneté(s)*, Paris: Le Manuscrit, 2005, 269 pages.
- Vincent Marie et Nicole Lucas (dir.), *L'Afrique enseignée. Territoire(s), identité(s), culture(s)*, Paris: Le Manuscrit, 2007, 463 pages.
- Vincent Marie et Nicole Lucas (dir.), *Innover en classe: cinéma, Histoire et représentations*, Paris: Le Manuscrit, 2007, 567 pages.
- Vincent Marie et Nicole Lucas (dir.), *De la manipulation des images dans les classes*, Paris: Le Manuscrit, 2008, 443 pages.
- Vincent Marie et Nicole Lucas (dir.), Gilles Olivier (coord.), *Les migrations dans la classe: altérité, identités et humanité*, Paris: Le Manuscrit, 2009, 529 pages.
- Vincent Marie et Nicole Lucas (dir.), Nicole Lucas, Vincent Marie et Claudia Martinez-Atatah (coord.), *Femmes et genre dans l'enseignement*, Paris: Le Manuscrit, 2009, 530 pages.

Le cartable de Clio

Citoyenneté à l'école

«Les véritables défis pour le «vivre-ensemble» aujourd’hui ne concernent pas le choc ou le dialogue des cultures, mais l’organisation matérielle et politique de la société»

Trois questions à Édouard Delruelle, professeur de philosophie politique à l’Université de Liège

1. Lors d’un colloque à l’Université de Lausanne en avril 2010, vous avez évoqué la nature discriminatoire et inégalitaire de tout statut d’appartenance ou assignation identitaire. Et vous avez même souligné le caractère tendanciellement triste des passions identitaires. Pourriez-vous préciser ce que vous entendez par là, et quels enjeux de société cela soulève?

L’opposition entre «passions joyeuses» et «passions tristes» vient de Spinoza, comme on sait. Chez Spinoza, l’homme est caractérisé par son effort pour persévérer dans l’existence. On peut aussi appeler cet effort: désir. Ce désir s’actualise soit comme accroissement, soit comme diminution de la puissance subjective concrète – puissance de vie, de travail et de langage. Quand cette puissance augmente, elle est effectivement vécue par l’esprit comme joie, c’est-à-dire affirmation de la vie et de la pensée; quand cette puissance diminue, elle est inversement vécue par l’esprit comme tristesse, c’est-à-dire réduction de la vie et de la pensée. Les passions joyeuses réalisent l’essence même du désir, qui est l’effort affirmatif de la *subjectivité complète, totale*, se déployant dans toutes ses dimensions. Les passions tristes expriment le mouvement contraire, qui est

la réduction de la puissance d’exister, la *séparation de la subjectivité d’avec certaines de ses dimensions* existentielles fondamentales.

Mon hypothèse est que la dynamique passionnelle des conflits identitaires («la lutte pour la reconnaissance») est tendanciellement négative au sens de Spinoza, car n’exprimant que *partiellement*, donc inadéquatement et négativement, notre puissance subjective, tandis que la dynamique des conflits sociaux est tendanciellement positive, car exprimant *totalemment*, donc adéquatement et positivement, la puissance de vie, de travail et de langage du sujet. Cela ne veut pas dire que tous les conflits sociaux débouchent nécessairement sur une libération ou une émancipation, mais qu’ils possèdent un tel potentiel, tandis que les luttes de reconnaissance de type identitaire ou communautaire ne produisent tendanciellement *que* des affects négatifs et sont incapables de produire par elles-mêmes quelque passion joyeuse.

En fait, tout l’enjeu réside dans la confusion entre *subjectivité* et *identité*. La subjectivité exprime la puissance d’exister de l’être humain dans l’unité et la pluralité de son être, dans toutes ses dimensions. Tandis que l’identité est un «segment» de subjectivité (genre, nationalité, ethnie, religion,

langue, etc.) rapporté non à l'ensemble des dimensions du sujet, mais à l'écart différentiel d'avec d'autres identités (homme/femme, chrétien/musulman, homosexuel/hétérosexuel, etc.). Il faut tenir ferme que la subjectivité humaine ne se réduit pas à l'identité, que toute subjectivité se manifeste à travers une puissance existentielle qui n'est pas identitaire mais historico-matérielle, et que c'est ce noyau existentiel profond qui sert de socle à toute égalité et toute universalité des êtres humains. C'est ce qu'un contradicteur a désigné un jour, lors d'un débat public, mon « archéo-marxisme »!

La subjectivité est ce qui me relie au monde; l'identité est ce qui me distingue des autres. Le processus identitaire est inévitable, mais toujours réductible à notre être-au-monde. Car *in fine*, la question centrale pour l'être humain, comme Hannah Arendt l'a montré de façon lumineuse, c'est la question du monde: « La politique au sens strict du terme n'a pas tant affaire aux hommes qu'au monde qui est entre eux et qui leur survivra. » Or, précisément, quand le monde s'efface entre les hommes, quand ceux-ci sont privés de monde, seuls face à eux-mêmes, alors c'est leur humanité-identité qui se trouve en jeu. Quand la lutte entre les hommes cesse d'être une lutte dans et pour le monde, elle se métamorphose en lutte pour la reconnaissance, en lutte spéculaire, sans fin, des individus pour être reconnus des autres comme humains.

C'est exactement ce qui arrive aujourd'hui: la fixation obsessionnelle sur les identités et les cultures est une « réponse » à l'« immondialisation » qui caractérise la « mondialisation » capitaliste, c'est-à-dire à la situation d'incertitude, d'exclusion, de « désolation » (*wordlessness*, non-monde chez Arendt) dans laquelle se trouve l'immense majorité des êtres humains aujourd'hui. Or, quand les hommes ne connaissent plus que la

désolation et l'immonde, ou éprouvent une peur panique à l'idée d'y être confrontés, il ne leur reste qu'une seule manière, totalement imaginaire et fantasmagique, de garder l'illusion de leur humanité: c'est de rejeter les *autres* dans l'inhumanité, de les nier dans leur humanité, et de trouver leur propre identité dans l'acte même de les discriminer et de les agresser. Les conflits ethniques des années 1990 et le terrorisme des années 2000 trouvent là leur origine. On peut craindre que d'autres conflits ou violences de ce type se multiplient à l'avenir¹.

Les formes extrêmes de violence découlent en fait de la représentation d'individus ou de groupes comme figures de l'inhumain, incarnations du mal, menaçant le sujet identitaire de l'intérieur. Car si les autres (« eux ») sont identifiés comme non-humains ou sous-humains, « nous » sommes fondés à les traiter comme on traite des non-humains. « Le barbare, c'est d'abord l'homme qui croit à la barbarie », dit Lévi-Strauss. C'est-à-dire: le barbare, c'est d'abord l'homme qui croit à la civilisation, qui croit à la culture, qui croit au partage entre civilisation et barbarie, au point d'entrer dans une relation spéculaire avec l'autre jugé « inhumain », « non civilisé »: « C'est dans la mesure même où l'on prétend établir une discrimination entre les cultures et les coutumes que l'on s'identifie la plus avec celles qu'on essaye de nier. »²

2. Qu'en est-il alors de la reconnaissance d'identités, ou de spécificités culturelles, ou de mémoires traumatiques, particulières? N'est-elle pas parfois nécessaire? N'est-elle pas possible sans tomber nécessairement dans des formes d'assignation?

1. Voir à ce propos Édouard Delruelle, « Droits de l'homme et choc des civilisations », *Revue trimestrielle des Droits de l'Homme*, N° 83, 21^e année, 1^{er} juillet 2010, pp. 573-590.

2. Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale deux*, Paris: Plon, 1973, p. 384.

D'après mon expérience de terrain (j'occupe actuellement la fonction de directeur du Centre pour l'égalité des chances de Belgique, institution publique de lutte contre les discriminations), je suis chaque jour davantage convaincu que les revendications pour la reconnaissance des identités ne font généralement que renforcer les assignations communautaires.

Mais prenons le cas concret de la législation sur le négationnisme. Contrairement à ce qu'en pensent certains, parfois mêmes leurs défenseurs, la loi Gayssot en France ou la loi de 1995 en Belgique, qui permettent de poursuivre les négationnistes, ne sont pas des lois mémorielles. Elles ne protègent pas une vérité historique érigée en référence collective sacrée (l'extermination des Juifs d'Europe), mais visent à empêcher de nuire certains groupes militants qui cherchent sciemment à provoquer la suspicion et la haine à l'égard des Juifs. Ce qui est visé, ce n'est pas l'opinion que les chambres à gaz n'auraient pas existé, mais l'insinuation perverse que les Juifs ourdiraient un complot visant à falsifier la vérité historique et à tromper les peuples européens. Le négationnisme n'est pas une menace pour l'identité ou la mémoire juives, mais pour la paix sociale et l'ordre public. C'est la raison pour laquelle il est inutile, selon moi, d'étendre la loi à l'ensemble des crimes ou génocides reconnus par des tribunaux internationaux, comme certains le voudraient. Seuls ceux dont la contestation est de nature à troubler l'ordre public *hic et nunc* doivent être pris en considération par le législateur (en l'occurrence, pour la Belgique, le génocide des Arméniens et celui des Tutsis du Rwanda).

D'une manière plus générale, je trouve de plus en plus malsaine cette sorte de compétition victimaire entre communautés juive, noire et arabe sur les titres respectifs de la Shoah, de la traite négrière ou du

colonialisme au palmarès de la souffrance collective. Non pas que je néglige le nécessaire travail de mémoire. Mais ce travail doit être l'œuvre de tous, il n'a surtout pas à être identitarisé, car il me concerne *aussi*, moi qui ne suis ni Juif, ni Noir, etc., et il me concerne, non pas en tant que je serais, comme «Blanc», «Occidental», «responsable» de quoi que ce soit, mais tout simplement en tant que j'habite un monde qui a engendré de telles horreurs.

3. Vous dites que des questions d'identité et d'ethnicité surdéterminent aujourd'hui les débats publics. Mais quelle serait selon vous l'alternative à cet état de fait?

L'alternative, selon moi, c'est d'abord que les politiques spécifiques de lutte contre les discriminations culturelles ou de promotion de la diversité, etc., doivent être systématiquement associées à des politiques sociales «générales» en matière d'emploi, de logement, de formation, etc. Séparer les deux types de politique, c'est donner du grain à moudre à ceux qui pensent que la diversité agit contre l'égalité. Voyez la thèse défendue par Walter Benn Michaels³. Son argument est qu'une société dont les classes dirigeantes reflèteraient la diversité n'aura pas vraiment progressé sur le chemin de la justice sociale. Que vaudrait la reconnaissance des «identités culturelles» si elle devait permettre de diversifier la couleur de peau et le sexe des élites, sans remettre en cause la domination qui traverse toutes les autres: celle des riches sur les pauvres? La meilleure réponse à cette critique lancée contre les politiques de diversité, c'est de reconnaître qu'en effet, il est illusoire de vouloir combattre les discriminations ethniques, culturelles ou autres sans s'attaquer en même temps aux inégalités sociales.

3. Walter Benn Michaels, *La diversité contre l'égalité*, Paris: Raisons d'agir, 2009.

Ainsi se trouve posée, dans la foulée, la question plus large de la refondation de l'État social et des services publics. Car il y a un lien évident entre la privatisation capitaliste des existences et l'obsession sur les identités. L'ordre marchand s'accommode fort bien du « choc des civilisations ». Il nous faut donc aujourd'hui réinventer des biens proprement *communs* qui restent hors de prise de l'appropriation et de la consommation privées ; des espaces *collectifs* d'action, de pouvoir et de culture qui seuls peuvent empêcher l'émiettement et la fragmentation du monde salarial d'un côté, et des « communautés » (culturelles, sexuelles, etc.) de l'autre.

Concrètement, pour moi, cela veut dire que la lutte « spécifique » contre les discriminations n'est pas dissociable de la « question sociale » en général. D'ailleurs, dans des institutions comme le « Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme » ou la « HALDE » (« Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité » en France), le travail n'est pas organisé sur base des motifs de discrimination (religion, race, handicap, orientation sexuelle), et encore moins sur base des identités ou des communautés, mais par *champs d'application*: emploi, logement, enseignement, etc., ce qui permet de plonger dans l'infrastructure

matérielle des inégalités et des discriminations – et ainsi de cerner beaucoup mieux les mécanismes structurels, le plus souvent inconscients, de discrimination.

C'est en ce sens que je dis que les véritables défis pour le « vivre-ensemble » aujourd'hui ne concernent pas le choc ou le dialogue des cultures, mais l'organisation matérielle et politique de la société. Les questions ethniques ou identitaires doivent être, non pas évacuées, mais réinvesties dans cette perspective matérielle, existentielle: luttes pour plus d'égalité concrète, réelle, dans le domaine de l'emploi, du logement, de l'enseignement, de l'urbanisme, de la santé, de la production et transmission de l'information, etc. – luttes qui ne sont donc pas seulement de type socioéconomique, mais qui couvrent l'ensemble des dimensions de l'existence. ♦

Propos recueillis par Charles Heimberg

Voir notamment Édouard Delruelle, *Peurs, haines, colères. Matériaux pour une typologie des passions politiques*, colloque *La pensée et l'action dans le pouvoir. Colère: dynamiques soumission-insoumission et création politique*, Université de Lausanne, 23-25 avril 2010, disponible sous [www3.unil.ch/wpmu/ctp/2010/files/2010/02/DELRUELLE_E.pdf].

Le cartable de Clio

Histoire de l'enseignement

D'où vient la méthode magistrale ? La méthode qui a souvent les faveurs de l'histoire enseignée mérite bien un examen...

Pierre-Philippe Bugnard (Université de Fribourg, Suisse)

Les traités de pédagogie peinent à donner une définition explicite de la méthode dite « magistrale », si familière, si évidente. On la trouve généralement associée aux familles de méthodes « transmissives » ou « dogmatiques et expositives ». La logique d'un tel classement repose sur le postulat qu'« il suffit d'enseigner pour que l'élève apprenne ». Ainsi, adulte virtuel, l'élève se doit d'être attentif tout en faisant preuve de volonté. S'il n'apprend pas ainsi, c'est qu'il n'y met pas du sien, il faut alors le dresser, le cadrer...¹

On comprend la place longtemps privilégiée d'une telle méthode, centrée sur le maître, magistrale, dans le paysage pédagogique et en particulier dans les sciences humaines enseignées, telle l'histoire. Évelyne Héry a d'ailleurs pisté, en particulier dans les pratiques du lycée de 1870 à 1970, les habitus de l'histoire enseignée : cours magistral, résumé, leçon apprise et récitée, interrogation orale...² Des habitus à peine renouvelés par l'emprise croissante du cours dialogué,

apparenté à une forme hybride de magistral déguisé. Autant d'usages scolaires érigés en rituels indécrottables, bien loin des pédagogies prônées aujourd'hui, proposant aux élèves les moyens de s'approprier une discipline par les modes de pensée qui la constituent. En persistant, de tels habitus confèrent plutôt à l'histoire enseignée une réputation de léthargie pédagogique qui tranche avec la noblesse des finalités civiques ou avec l'ambition de contenus historiens qu'assignent pourtant les instructions officielles aux programmes, sans discontinuer, au moins depuis Lavis et Seignobos. L'ankylose des formes didactiques autant que le misonéisme pédagogique des agrégés suscitaient d'ailleurs les fureurs d'un Durkheim, au début du XX^e siècle, tonnait en pleine Sorbonne contre un folklore que brocardait déjà Daumier.

De quand date une méthode si universelle et dont l'histoire enseignée semble s'être si volontiers accommodée ?

1. D'après Françoise Raynal et Alain Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2009 (1987).

2. Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*, Rennes : PUR, 1999.

« La seule méthode qui convienne [...] c'est de faire mettre (les élèves) [...] à comparer, à généraliser, à raisonner [...] »

Raphaël Horner, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les collèges*, Fribourg : Librairie de l'Université, 1895.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les collèges (1895) de R. Horner présente une didactique de l'histoire inspirée de Lavis et Seignobos. La brochure est rédigée par le premier titulaire de la chaire de pédagogie de l'Université de Fribourg (Suisse), prédécesseur de Jean-Baptiste Jaccoud au rectorat du Collège Saint-Michel, lequel s'opposait à la pédagogie au nom des humanités (voir plus loin).

Le conflit Horner-Jaccoud à Fribourg renvoie à celui qui oppose Durkheim au cercle humaniste des agrégés à Paris, à partir de 1902. Durkheim dénonce alors dans son cours en Sorbonne le « misonéisme » des lycées et préconise la pédagogie pour les professeurs, tout comme Horner dans sa leçon inaugurale de 1889 à la nouvelle chaire de pédagogie de l'Université.

Magistralité et simultanéité

En pédagogie, une méthode se définit forcément à l'aune des effets conjugués d'un courant, d'une activité, d'un outil... de tout ce qui permet d'enseigner mieux... que si on y avait eu recours! Et donc si la méthode est « magistrale », cela signifie effectivement que le ressort d'un tel mieux repose, essentiellement sinon entièrement, sur le maître: celui-ci donne l'explication qui, après avoir été travaillée à partir d'une prise de notes ou appliquée à partir d'un exercice, est restituée à l'examen, sous forme de réponses aux questions formulées par lui, corrigées par lui. Une telle méthode passe communément pour naturelle à la pédagogie (on laissera ici la question de son efficacité)³, comme existant de toute éternité... Est-ce vraiment le cas?

Premièrement, une telle conception repose sur l'idée que la méthode magistrale (centrée sur une pédagogie de la parole du maître) est étroitement imbriquée au principe de simultanéité des actions pédagogiques (centré

sur un placement des élèves en années de programme correspondant à des années d'âge), celle-là recevant sa force d'exécution, sinon d'efficacité, de celui-ci. C'est bien l'idée que l'explication magistrale, les corrections magistrales de l'exercice et des examens... ne peuvent se faire qu'avec des élèves regroupés en années de programme dans des locaux communs (une volée dans une série de « classes » sous la férule d'un maître par « classe »). Tout doit se faire en même temps, de manière à ce qu'au terme de chacune des années de programme les élèves des mêmes classes soient distribués entre promotion (réussite) et redoublement (échec), distribution rendue possible par la grâce des simultanités d'action et de lieu de l'ensemble de la procédure.

Deuxièmement et conséquemment, l'histoire de l'éducation montre que le principe de simultanéité (l'invention de la classe et de l'examen), inventé dans le cadre d'une pédagogie de l'exercice, précède de beaucoup la prégnance d'une « méthode magistrale » (dans le cadre d'une pédagogie de la parole). En d'autres termes, l'hypothèse qu'il convient d'examiner sur la base du simple constat de l'émergence chronologique de ces deux aspects est bien celle d'une apparition sans doute tardive, relativement, de ce qui est communément appelé « méthode magistrale ».

3. Je rappellerais simplement que la plus vaste enquête jamais lancée en éducation, dans le dernier quart du XX^e siècle, la seule qui ait comparé les trois grandes familles d'enseignement (tutorat individuel, simultanée, individualisée), a conclu que 90 % des élèves placés en préceptorat (soit les conditions d'apprentissage les plus favorables que l'on puisse offrir, avec un maître pour un élève) et 70 % des élèves placés en pédagogie de maîtrise (ou différenciée, avec des objectifs communs atteints par des moyens adaptés aux élèves, indépendamment d'un calendrier annuel) parviennent à atteindre un niveau de réussite que 20 % seulement des élèves de classes traditionnelles réussissent à obtenir (enseignement magistral ou frontal simultané). Voir Benjamin Bloom, « The 2 sigmas problem », *Educational Research*, 13, Londres: Routledge, juin-juillet 1984, pp. 99-101.

Pédagogie de l'exercice, pédagogie de la parole, pédagogie du problème

Posons sans tarder la thèse actuelle des historiens de l'éducation : Antoine Prost observe que le cours magistral, communément associé à l'appellation générique « méthode traditionnelle », émerge vraiment à la fin du XIX^e siècle. Auparavant, au milieu du XIX^e siècle encore, voire au-delà, l'horaire des lycées comprenait sept à huit heures d'étude pour seulement quatre heures de cours, un rapport de deux à un en faveur du travail individuel (sous forme d'exercices) qui se renverse en faveur de l'explication magistrale, au cours du premier XX^e siècle⁴.

On le sait par la *Ratio studiorum* des jésuites, le collège, à ses débuts au XVI^e siècle, fonctionne avec des maîtres uniques présidant leur classe et l'animant toute la journée. Ils débutent par une *praelectio* magistrale : lecture et commentaire d'une œuvre choisie, ce qui est exactement la signification latine de *lectio* (« leçon »)⁵, avec dès la fin du XII^e siècle le sens courant, encore actuel, de « ce qu'un élève doit apprendre et réciter », avant de désigner aussi, par métonymie, l'enseignement du maître.⁶ La *praelectio* est ensuite reprise (« répétition ») par les élèves qui en travaillent la compréhension en interactions avant de la discuter (« concertation » ou « dispute »), toujours sous l'égide du maître, en classe ou en public. Chaque élève est ainsi invité à élaborer progressivement sa propre interprétation du texte au programme. Des exercices écrits viennent compléter l'étude. Ils se font non pas comme un « devoir », mais sur-le-champ, en classe, et la correction s'effectue

directement par les élèves qui confrontent leur version à un modèle fourni par le maître. Le lendemain, les élèves commencent par restituer oralement l'essentiel de ce qu'ils auront retenu de la veille, avant que ne recommence le cycle avec la nouvelle leçon du jour. Ainsi, l'héritage médiéval de la triade leçon-répétition-discussion est intégré dans une double fonction de correction mutuelle écrite et de concertation orale attestant d'une pédagogie où les élèves sont en exercices bien plus souvent qu'en leçons⁷. Toutefois, bien que maîtrisée d'exercices et nantie d'une forme d'autocorrection, la « leçon » reste essentiellement confinée au niveau cognitif de l'assimilation-restitution : l'analyse, par induction ou déduction, n'est guère envisagée, la compréhension semble surtout attestée par la récitation des éléments mémorisés la veille et la correction se fait apparemment par confrontation à un corrigé, non en fonction d'un processus d'analyse de l'erreur. En classe de grammaire par exemple, n'est considéré comme vraiment assimilé que « ce qui a été relu et répété »⁸, souligne Adrien Demoustier en présentant la nouvelle traduction de la *Ratio* préparée pour le quatrième centenaire de la publication de sa version canonique (1599).

Il s'agit donc bien du fonctionnement d'une pédagogie de l'exercice, non d'une pédagogie du problème, telle que la proposera l'éducation nouvelle, après maintes expérimentations, plutôt en Europe centrale et rhénane, depuis la didactique coménienne du XVII^e siècle. Mais en aucun cas, non plus, d'une pédagogie où dominerait la leçon ou le cours magistral.

À ce sujet, Pierre Caspard note de son côté, en avançant le moment de la rupture, une

4. Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris : Seuil, 1985, pp. 21-22.

5. Henri Goelzer, *Dictionnaire de latin*, Paris : Garnier-Bordas, 1995 (1928).

6. Alain Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1992.

7. Adrien Demoustier, « Les Jésuites et l'enseignement à la fin du XVI^e siècle », *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus* (édition bilingue latin-français), Paris : Belin, 1997, pp. 20-22.

8. *Ibid.*, p. 23.

«montée en puissance du cours magistral» au XIX^e siècle déjà, avec une parole professorale qui tend à se faire «envahissante», alors que ce qui domine encore au XVIII^e siècle, c'est bien une «pédagogie de l'exercice» auquel les élèves consacrent le plus clair de leur temps, dans les collèges comme à Polytechnique où les exercices occupent jusqu'à 80% du temps des élèves, au début du XIX^e siècle⁹. Une pédagogie elle-même héritée des collèges de l'Ancien Régime où le temps d'enseignement est encore relativement court, rappelle Marie-Madeleine Compère, deux à deux heures et demie par demi-journée, le reste étant consacré à faire ses exercices et apprendre ses leçons hors de la classe¹⁰. À partir du XVII^e siècle, la journée est organisée autour de deux séances de deux heures chacune durant lesquelles le professeur fait la classe: entrée des élèves, prière, récitation-interrogations individuelles pendant que le reste de la classe se livre à des exercices mutuels, leçon magistrale proprement dite, dictée de l'exercice pour la séance suivante, prière. C'est ensuite la diversification des matières qui consacrera l'importance du cours dit «moderne» au détriment du rôle dévolu à la classe, le cours étant un prolongement du principe de la leçon selon lequel le professeur est le seul dispensateur du savoir¹¹.

En France, il a donc existé, avant l'ère des pédagogies actives, «un enseignement secondaire où les enseignants n'enseignent guère», un enseignement organisant le travail des élèves de façon qu'ils y tiennent une place

vive. Sinon une forme d'enseignement «centré sur l'élève» – dans la mesure où exécuter une tâche d'application peut s'apparenter à une centration sur l'apprenant – du moins un enseignement où les élèves sont plus souvent à l'exercice qu'à l'écoute. Mais une forme bientôt supplantée par l'expansion de la leçon magistrale. Les chercheurs qui se sont consacrés en France à l'étude des travaux d'élèves, ont pu confirmer le «rôle décisif» de la période 1880-1900 dans l'émergence institutionnelle d'activités effectuées par l'élève, à tous les niveaux d'enseignement, dans toutes les disciplines et pour toutes les filières¹².

Classe et examen scellent une pédagogie de l'exercice devenant magistrale

Certes, des textes officiels au vif des pratiques, il y a l'abîme qui sépare curricula formel et réel. D'ailleurs, une telle rénovation ne serait guère pionnière, au tournant du XX^e siècle, pour la pédagogie occidentale. «L'esprit expérimental» est une préoccupation des pédagogues historiques au moins depuis la Renaissance, en passant par les Lumières. En réalité, la magistralité pourrait parfaitement convenir à une application pédagogique si elle consentait à la rigueur et aux durées d'un contrôle de la parole transmise, dès l'exercice, non pas seulement dans l'examen sommatif. Mais ce serait au prix d'un temps que les partisans des procédés magistraux invoquent précisément à la supériorité de leur méthode comme faisant défaut dans les programmes pour se livrer aux exercices de différenciation que paradoxalement ils récusent.

Philippe Ariès a bien montré, en quelques pages... magistrales (mais voilà, un livre n'est

9. Voir Pierre Caspard (dir.), *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. 1720-1830, Histoire de l'Éducation*, numéro spécial, Paris: INRP, 46/1990, en particulier, «Introduction», p. 2.

10. Marie-Madeleine Compère, «Introduction», in Marie-Madeleine Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris: INRP/Économica, 1997, p. 12.

11. Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie, «Temps scolaire et condition des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles. De la classe au cours», *Histoire du temps scolaire en Europe*, op. cit., pp. 282-283.

12. Pierre Caspard, «Introduction», in Pierre Caspard (dir.), *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. XIX^e-XX^e siècles, Histoire de l'Éducation*, numéro spécial, Paris: INRP, 54/1992, pp. 5-6.

pas une pédagogie), comment on est passé de l'indifférence médiévale à l'âge, aux préoccupations rationnelles scolaires plaçant les élèves en groupes non pas de capacité, mais de simultanéité¹³. Ce sont de tels groupes qui ont constitué les « classes » originelles de la méthode magistrale dont l'examen, par le quotient scolaire de la moyenne obtenu à partir des points et de la note, est venu sceller l'efficacité panoptique. Même le début de la notation scolaire, dans la *Ratio*, n'était pas prévu pour un tel usage : les six appréciations canoniques qui sont à l'origine de la première échelle de valeur scolaire – « les meilleurs, les bons, les moyens, les douteux, ceux qu'il faut faire redoubler, ceux qu'il faut renvoyer ; ce qui peut être signifié par les chiffres : 1, 2, 3, 4, 5, 6 » [Art. 362]¹⁴ – marquent des niveaux correspondant à des rangs dont les élèves sont appelés à rechercher les meilleurs, non des notes que les élèves collectionnent en fonction d'une économie chiffrée de points dans l'espoir d'une moyenne qui les sauvent.

Toujours est-il que les rénovateurs de la fin du XIX^e siècle sont bien conscients des expérimentations pionnières qui échouent au rivage des applications didactique et sociale¹⁵. Et donc, souvent, une rénovation se fait sans que les principes qui la constituent, maintes fois affichés, se traduisent dans la pratique par ce « concours de plus en plus actif » des élèves que réclament pareils exercices. La

recherche a montré les limites de ces genres « nouveaux », introduits dans le second XIX^e siècle (dissertation, commentaire de texte...), par une histoire des exercices scolaires évantant ce que Pierre Caspard appelle « l'illusion nominaliste », chaque fois qu'une guidance trop forte transforme les questions ouvertes en canevas de réponses contraignants, tout proches des anciens usages rhétoriques que l'on prétend justement rénové¹⁶.

Il faut observer par ailleurs, qu'en dépit de la rigueur apportée à l'organisation de tels exercices, la part congrue de cours que laisse l'exercice se paie au prix de « fastidieuses et interminables études pour les internes ou les externes surveillés »¹⁷. En France, Jules Simon tente bien de moderniser l'enseignement des humanités, sous son bref ministère de l'Instruction publique (1874), avec un plan d'études visant à amener les élèves à comprendre le latin plus qu'à le parler et à l'écrire à coup de recettes de traduction, ainsi qu'à raisonner par un enseignement plus poussé du français. Mais voilà, il scandalise M^{gr} Dupanloup qui empêche, fort de l'appui d'un corps enseignant sans doute peu enclin à suivre une rénovation qui déréglerait ses routines, qu'on porte atteinte à la suprématie classique¹⁸.

C'est donc bien au triomphe de la leçon magistrale que l'on assiste à la fin du XIX^e siècle, ce qui correspond à la phase de renaissance des universités dont les professeurs appartiennent, en France notamment, au même corps que les professeurs de lycée, par l'agrégation. Renouant avec son ancien prestige, l'université aura sans doute pu inspirer le lycée par ses professeurs rompus au cours *ex cathedra*. Cette imitation et cette

13. Philippe Ariès, « Origine des classes scolaires », *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris : Seuil, 1973 (1960), pp. 194-195.

14. *Ratio atque institutio studiorum societatis Iesu* (première édition 1599), édition bilingue latin-français (traduite par Léone Albriex et Dolorès Pralon-Julia ; présentée par Adrien Demoustier et Dominique Julia ; annotée et commentée par M.-M. Compère), Paris : Belin, 1997.

15. Gabriel Compayré dans l'article « Expérience » du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1882-1993) en fait remonter l'idée à Pestalozzi, Comenius, voire Bacon. Voir Pierre Caspard, *Travaux d'élèves...*, 1990, *op. cit.*, p. 6.

16. *Ibid.*, p. 10.

17. Françoise Mayeur, « De la Révolution à l'École républicaine », *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, Louis-Henri Parias (dir.), Paris : Nouvelle Librairie de France, 1989, t. III, p. 503.

18. *Ibid.*

recrudescence sont donc bien des phénomènes contemporains dont il faudrait étudier la concomitance avec l'essor des formes de démocratie libérale, bientôt dévoyées, c'est-à-dire avec le contexte d'une parole publique toujours plus prégnante, répercutée de ses usages civiques à ses managements pédagogiques jusqu'au microcosme social de la classe. En tout état de cause, la (re)valorisation du mode magistral doit sans doute davantage à la quête bourgeoise de valeurs antiques et aristocratiques recréées, dans le contexte d'ères impériales nouvelles et la mouvance des impérialismes¹⁹, qu'à la rémanence d'une proclamation de savoirs inhérente à une lointaine société sacrale cultivant la transmission orale pour imprégner l'élève des savoirs nécessaires à son salut.

La dissertation supplante la rédaction

Par ailleurs, la relégation de la rédaction au second plan au profit d'une revalorisation de la dissertation, dans le secondaire français de la fin du XIX^e siècle, accrédite l'hypothèse d'un renforcement contemporain de la tradition frontale et de l'habitus cognitif de restitution de savoirs établis, notamment dans les sciences humaines enseignées. L'histoire de la dissertation a été faite. André Chervel en a décrit la genèse dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle²⁰. Reprenant le dossier pour l'enseignement de la philosophie, Bruno Poucet montre de son côté qu'avec

cette discipline alors pionnière au point de vue de la réflexion didactique, on assiste à un effacement progressif de la rédaction – issue de la dictée de cours (*lectio*) du XVIII^e siècle – au profit de la dissertation, en français, imposée comme épreuve écrite au baccalauréat à partir de 1866²¹. La rédaction consiste en un travail personnel des élèves qui résument ce qu'ils ont compris des leçons afin de disposer d'un condensé du cours de leur professeur : « C'est leur livre à eux », précise l'article « Rédaction » du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson²². En état de survie, elle décline au profit de la dissertation (elle est déjà la règle dans les lycées), forme élaborée de la composition, mais qui cesse d'être un travail réservé aux futurs professeurs du concours général pour devenir l'exercice par excellence des classes terminales, pratiqué désormais par l'ensemble des futurs cadres de la nation. Quel est donc le niveau cognitif de cet exercice couronnant désormais l'édifice, définissant « les valeurs suprêmes auxquelles se réfèrent les élèves » (moins de 2% d'une classe d'âge à la fin du XIX^e siècle) invités à le rédiger ?

En fait, « on demande aux candidats non un travail de réflexion, mais un état des connaissances communément acceptées sur telle ou telle question. On n'attend pas un débat, mais une restitution de connaissances », précise Bruno Poucet qui a compulsé les copies des concours généraux et de l'École normale supérieure des années 1850 à 1865²³. La généralisation de la dissertation n'attesterait donc pas, dans les épreuves officielles, une évansion épistémologique vers les niveaux taxinomiques de la pensée élaborée :

19. Voir Arno Mayer, en particulier « Vision du monde: le darwinisme social, Nietzsche, la guerre; Cultures officielles et avant-gardes », dans *La persistance de l'Ancien Régime. L'Europe de 1848 à la Grande Guerre*, Paris: Flammarion, 1983, pp. 246-265 (*The Persistence of the Old Regime: Europe to the Great War*, Londres: Pantheon Books, 1981).

20. André Chervel, « L'enseignement de la composition française », *La Culture scolaire, une approche historique*, Paris: Belin, (coll. « Histoire de l'éducation »), 1998, pp. 95-114.

21. Bruno Poucet, « De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, Paris: INRP, N° 89, janvier, 2001, pp. 95-120.

22. *Ibid.*, p. 100.

23. *Ibid.*, pp. 105-106.

dissertar reste une imitation des grands auteurs classiques imposés par le programme d'études. Certes, les professeurs cherchent dans leur pratique à apporter des facteurs d'innovation par l'exercice de la dissertation : en le distinguant de l'éloquence – convaincre l'esprit et non simplement exposer une vérité – et de la rédaction – démêler le vrai du faux, faire usage de sa faculté de juger et non simplement recopier les éléments essentiels du cours. La dissertation reste cependant un exercice dogmatique : il ne vise pas à discuter une thèse ou à examiner un discours, mais à exposer une vérité fournie par le professeur en dégageant ses conséquences pratiques, à tirer des leçons par raisonnement – et c'est sa fonction morale – en appliquant les règles de l'exposition (préambule, corps, récapitulation, conclusion).

De la leçon dictée à la leçon parlée

L'inspection générale s'attend donc moins à un développement de l'esprit critique chez les élèves que chez les professeurs. Ceux-ci ne doivent plus lire en classe les copies qu'ils jugent les meilleures, mais les corriger individuellement. Ils n'ont plus à transmettre des réponses arrêtées d'avance mais à proposer leur propre solution.

« Il n'est pas inutile à des élèves, surtout au terme de leurs études, de voir leur professeur penser, en quelque sorte, devant eux et de s'exercer à penser eux-mêmes avec lui. Il leur est plus utile encore de sentir qu'il ne leur dit que ce qui lui paraît vrai et qu'ils n'auront à répéter que ce dont ils seront persuadés eux-mêmes », préconise un rapport officiel des années 1880²⁴. L'inspection générale escompte qu'un professeur de philosophie puisse se montrer capable de penser par lui-même, quand bien même les jurys d'agrégation

affirment que les candidats n'y parviennent pas, quand bien même maints nouveaux manuels de dissertation, par souci de réussite des élèves à l'examen, se limitent à en faire un exercice de reproduction de modèles. D'autres collections suggèrent que le professeur doit cesser d'être le modèle à imiter par l'élève. Mais c'est pour confiner ce dernier dans le rôle de l'apprenti suivant le maître philosophe dans la recherche du bon exemple. Finalement, l'examen des sujets donnés en Sorbonne en 1890 montre que 70 % d'entre eux sont de simples questions de cours. Seules les meilleures copies attestent une organisation de la pensée dépassant la reproduction des connaissances²⁵.

Par ailleurs, que l'Inspection générale attende d'un professeur qu'il ne dicte plus son cours, voire qu'il ne le lise plus, fût-il de son cru, mais organise sa propre pensée, implique un changement de méthode : le passage de la leçon dictée à la leçon parlée. À nouveau, dans ce registre, l'intention explicite des instructions officielles de 1890 que « l'élève apprend à penser par soi-même » est atténuée par l'exigence que la leçon magistrale doit être la partie centrale de l'enseignement, une sorte de « propédeutique initiatique » composée d'un sommaire dicté, d'une prise de notes des élèves, facilitée par une expression claire et structurée du professeur. Ainsi le bon professeur donnant la bonne leçon est celui qui « s'exprime avec assez d'abondance pour qu'il soit aisé de noter sa pensée et trouve toujours [...] assez de traits précis et de formes vives pour la marquer et la résumer. Il appartient à l'élite des professeurs de philosophie. »²⁶

Pour Bruno Poucet, « la leçon est bien l'exercice essentiel qui occupe l'activité de la classe », avec ses phases dialoguées centrées

24. Cité in *ibid.*, p. 111.

25. *Ibid.*, pp. 111-114.

26. D'après un dossier individuel de 1890 déposé aux Archives nationales, cité par Bruno Poucet, *op. cit.*, p. 117.

sur l'interrogation et des succédanés de méthode socratique, distinguant le professeur qui pense de celui qui répète le manuel, installant une tradition d'un enseignement à la française (notamment en philosophie), constitutive d'une culture scolaire spécifique dont Alain a suggéré la portée symbolique :

« Chacun comprenait comme il pouvait, mais l'admiration était commune à tous, sans qu'on eût seulement le temps de se le dire. Je vis alors l'esprit régner. »²⁷ ♦

La *Notice sur le Collège Saint-Michel de Fribourg*, publiée pour l'Exposition nationale suisse de Berne (1914) par le recteur d'un établissement fondé par les jésuites au XVI^e siècle et comptant plus de 1000 élèves en 1900, peut être considérée comme le manifeste de la pédagogie magistrale au tournant du XX^e siècle pour la Suisse catholique.

« (Les maîtres doivent se conformer) pour la manière d'enseigner à ce qu'ils avaient vu au cours de leurs études chez leurs propres maîtres. [...] Rompus à la parole, ils expliquent beaucoup. »

Jean-Baptiste Jaccoud (recteur), *Notice sur le Collège Saint-Michel*, Fribourg: Imprimerie Saint-Paul, 1914.

« Hé! [...] Il suffit que les élèves aient en face d'eux un vrai maître qui sache les conquérir. [...] Tout, absolument tout, dépend du professeur. En insistant sur le fait que celui-ci est un homme supérieur. »

Léon Savary (écrivain, journaliste, ancien élève de Saint-Michel), *Le Collège Saint-Michel*, Paris/Neuchâtel: Institutions et traditions de la Suisse romande, s.d. (1932).

27. Alain, *Souvenirs concernant Jules Lagneau*, Paris: NRF-Gallimard, 1925, pp. 15-16, cité par Bruno Poucet, *op. cit.*, p. 119.

Le cartable de Clio

**Comptes rendus, annonces
et résumés en allemand**



Lucette Valensi, *Fables de la mémoire. La glorieuse bataille des Trois Rois (1578). Souvenirs d'une grande tuerie chez les chrétiens, les juifs et les musulmans*, Paris: Chandeigne (coll. «Péninsules»), 2009 (1^{re} édition 1992), 383 pages. L'ouvrage avait fait l'objet d'une recension élogieuse de Roger Chartier dans *Le Monde* du 25 décembre 1992 sous le titre «Comment se fait l'Histoire».

Il est des situations pour lesquelles il vaut vraiment la peine de suivre «la même histoire diversement interprétée», ou «rapportée sous des formes diverses» (p. 18), pour en mieux comprendre toutes les significations. Ainsi en est-il d'une «bataille des trois rois», le 4 août 1578, à Ksar el-Kébir, au voisinage de la rivière Wād-al-Makhâzin, dans l'actuelle province de Larache au nord du Maroc. Cette bataille voit périr trois rois en un seul jour: deux parmi les vaincus, dom Sébastien du Portugal et Muhammad al-Mutawakkil, roi déchu de la dynastie saadienne du Maroc; et un parmi les vainqueurs, Moulay 'Abd al-Mâlik, l'oncle du précédent qui contestait l'accession de son neveu à la couronne, avec le soutien des Ottomans, au nom des règles dynastiques. Muhammad al-Mutawakkil, dont le corps blessé a été exposé dans des villes marocaines, est désormais affublé du titre d'al-Maslûkh, l'écorché. Le royaume du

Portugal, faute d'une succession, perd ainsi pour quelque temps sa dimension autonome et impériale. Et Ahmad 'Abd al-Mâlik, frère du défunt vainqueur, accède à la couronne marocaine sous le nom marquant sa victoire d'Ahmad al-Mansûr.

«Batailles inouïes, morts mémorables, nous dit Lucette Valensi. C'est leur souvenir qu'il s'agit maintenant de suivre, chez les vainqueurs et chez les vaincus» (p. 25). Dans ses *Fables de la mémoire*, une monographie historique particulièrement stimulante qui vient d'être rééditée et qui mérite une lecture attentive, l'historienne traque les oublis et les reconstructions mémorielles. Et celles-ci ne vont pas manquer avec ces trois rois disparus en un seul jour.

Une superposition de récits mémoriels

Du côté portugais, la catastrophe suscite tout d'abord un très long silence. L'un des premiers témoignages qui le brisent enfin précise alors que «les grands désastres et les erreurs du passé ne sauraient être oubliés. Mais la malice humaine peut encore augmenter à tel point que la vérité disparaît entièrement et que les maux causés par le mensonge deviennent plus grands que ceux qui nous ont été imposés, soit pas la volonté divine, soit pas notre propre faute» (Hieronymo da Mendoça, *Jornada de Africa*, Lisbonne: 1607, cité p. 39). L'auteur qui choisit ici, enfin, de parler de cette défaite n'a en réalité pas d'autre objectif que la réparation de prétendus mensonges qui seraient colportés par ceux qui ont décrit la bataille. Cette version acceptable pour les vaincus ne fait toutefois que déclencher le long processus des reconstructions à venir.

L'absence de relations écrites suscite d'autant plus une foison de rumeurs et de croyances plus ou moins rocambolesques sur le destin de dom

Sébastien. Le roi portugais avait bien d'abord été l'objet d'une cérémonie funèbre à Lisbonne, mais en l'absence de son corps. De multiples et réitérés rituels marquent ensuite les diverses étapes du transfert de sa dépouille jusqu'à la nécropole royale de Belém, en présence de Philippe II qui met ainsi en scène sa domination de la couronne portugaise. Ces démonstrations si nombreuses ne mettent toutefois pas fin aux rumeurs. Le roi est-il captif? Va-t-il revenir? Quelle est la vérité des faits? À vrai dire, comme l'affirment aujourd'hui encore à Belém les guides de l'église des Hiéronymites, on n'en sait trop rien.

Côté musulman, d'autres questions se posent. Le roi, ici aussi, est mort, après avoir été malade. Mais son décès n'a pas empêché que les troupes chrétiennes soient écrasées. Mieux encore, c'est un roi mort qui les a vaincues. Au fil des chroniques, plusieurs récits expliquent d'ailleurs que ce miracle n'a été possible que grâce à une intervention divine.

Les Juifs de l'espace marocain ont également produit des récits mémoriels, d'abord marqués par le soulagement d'avoir vu écraser un souverain ibérique. Leurs chroniques répondent aux canons de l'histoire sainte et produisent une sorte de Pûrîm local, un *Pûrîm de los cristianos*, récit rituel et version locale d'une fête juive exprimant le soulagement d'avoir échappé à une persécution.

Reconstructions et mésusages du passé

Ce que montre Lucette Valensi autour de cette bataille et de ses mémoires plurielles, liées à plusieurs cultures, c'est un jeu de constructions et de reconstructions narratives et littéraires dans lequel s'entremêlent des données factuelles et de la mythologie, de l'histoire et des mémoires. Mais la rumeur ne concerne pas que le roi portugais, elle porte potentiellement sur tous ceux, si

nombreux, qui ne sont pas revenus. Et comme il en est qui reviennent, libérés quelque temps plus tard ou évadés après plus de trois décennies, on comprend que les rumeurs aillent bon train, poussant même des veuves remariées à cacher leur honte dans des couvents sans que la rumeur du retour de leur premier époux se confirme. Le roi défunt revient lui-même régulièrement, sous la forme d'au moins quatre faux dom Sébastien successifs, quatre imposteurs dont le parcours ne cessera jamais d'intéresser de minutieux historiens mythologistes portugais.

Ce deuil impossible et cette source africaine de la saudade portugaise connaissent encore un double épilogue en pleine Seconde Guerre mondiale, alors que la péninsule Ibérique, sans être en guerre, subit deux dictatures à caractère fascisant. Sous l'impulsion d'un nationaliste portugais, les Espagnols forcent des troupes indigènes à fouiller le site de Wâd-al-Makhâzin afin de remembrer les corps qui y reposent. «L'alliance entre le Portugal et l'Espagne en ces années 1940 permet enfin à la nation-sœur d'aider les vaincus de 1578 à achever leur deuil» (p. 156). Plus significatif encore, le 4 août 1942, les Portugais organisent au Maroc un simulacre d'expédition sur les traces de Sébastien, un prétendu «pèlerinage patriotique» où les mouvements de troupes sont reconstitués alors que l'on prononce solennellement les fameuses paroles légendaires attribuées au roi déchu: «Mourir, oui; mais lentement»; ou encore: «La liberté des rois se perd avec la vie» (p. 159). Brillante parade, nous dit l'historienne, «des descendants des vainqueurs, elle fit des figurants désarmés; et de ceux des vaincus, des combattants, de nouveaux exaltés» (p. 160). Brillante parade, certes, mais quel mésusage du passé!

Cet étrange sébastianisme

Plus le temps passe, plus les reconstructions ultérieures de la bataille des trois rois recourent à des explications surnaturelles. Du côté chrétien, plusieurs personnages auraient ainsi eu des visions annonciatrices le jour même du désastre. Toutes sortes de prodiges se produisent ensuite qui suggèrent que le jeune roi serait encore vivant. Mais les effets de la bataille elle-même dans les mentalités et dans la culture lusophone ne sont pas à négliger pour autant.

Le sébastianisme, ce « trait inséparable de l'âme portugaise » (selon une formule de J. Lúcio de Azevedo, citée p. 190), se présente comme un mouvement messianiste, apparu au XVII^e siècle sur la base des légendes et des rumeurs sur le roi captif, en particulier autour du dernier faux Sébastien. Les prédications du père Vieira, entre Portugal et Brésil, se portent en même temps sur Sébastien l'invisible, l'*encoberto*, et sur les rois portugais de cette époque. Ainsi cette construction se déplace-t-elle de la mémoire biographique des contemporains à la mémoire culturelle de leurs descendants sans que rien de concret n'étaye vraiment ces assertions. Mais « les croyances messianiques ne sont pas de nature à se laisser briser par l'épreuve d'événements éphémères : si l'attente n'est pas satisfaite, elle n'en demeure pas moins. Toute attente suppose un délai, exige la patience. Déçus, les fidèles ne cèdent donc pas au désenchantement » (p. 195). Toutefois, en passant du Portugal au Brésil, la figure de Sébastien se folklorise, elle vise moins à restaurer le passé qu'à transformer le présent. Elle donne même lieu en plein XIX^e siècle à l'effroyable massacre d'une communauté d'exaltés.

À la source du sébastianisme, nous rappelle Lucette Valensi, il y a la figure du roi désiré, *desejado*, né après la mort de son père, alors qu'il fallait sauver la dynastie. Mais il y a

surtout cette interminable attente de le voir réapparaître. Elle est nourrie par une multitude de chroniques, d'ouvrages savants ou de feuilles populaires. La figure de Sébastien surgit aussi au XIX^e siècle, en pleine (ré)invention de la tradition, par exemple dans les travaux de l'historien Oliveira Martins, qui prennent une certaine distance, ou dans l'ouvrage de Júlio Dantas, *Pátria portuguesa*, publié dès 1913. Elle est encore réinvestie, et vulgarisée, dans la littérature nationale. Au fond, « s'interroger sur le destin et l'identité d'un pays » au Portugal, c'est encore et toujours « percer l'énigme du passé, comprendre le paradoxe d'un destin trop grand pour un pays trop petit » (p. 261).

Usages récents, mécanismes de défense anciens

Au Maroc, dès les années 1930 et surtout depuis l'indépendance, le nationalisme investit à son tour la bataille des trois rois. Les descendants des vainqueurs sont ainsi les derniers, paradoxalement, à développer des pratiques commémoratives. Ils insistent sur une victoire qui aurait sauvé le Maroc de la même catastrophe qu'en Andalousie. Ils usent d'un langage anachronique, tourné d'abord vers les nécessités immédiates de la construction nationale marocaine du XX^e siècle.

Ce très beau livre de Lucette Valensi, qui relie intelligemment le passé lointain au passé plus proche, évoque ainsi sur la longue durée toutes sortes de mécanismes mémoriels. Ils ont permis aux uns et aux autres de se prémunir contre des réalités difficiles du passé, entre affabulation et mythification, entre simulacres et occultations. À travers ce deuil impossible, nous précise-t-elle, « la production de fantasmes est poussée au point où c'est la réalité qui est un « mauvais rêve », tandis que le rêve tient lieu d'histoire » (p. 308). Ces traces au second degré concernent aussi

bien la mémoire immédiate des contemporains que celle, plus lointaine, des descendants, quels qu'ils soient. Les historiens critiques pourront alors se demander, pour d'autres thématiques qui les occupent, dans quelle mesure ce phénomène se retrouve ailleurs. Car c'est bien ainsi, en effet, que l'histoire s'élabore et s'écrit.

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Cédric Humair, *1848. Naissance de la Suisse moderne*, Lausanne: Antipodes (coll. «histoire.ch»), 2009, 167 pages.

Depuis la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* en 1982, peu de choses avaient été proposées en français sur les dynamiques du siècle qui a vu la naissance de la Suisse moderne. À contre-courant d'un récit lisse, cet ouvrage remarquable offre une relecture très fine de cette histoire mouvementée. Ce livre ne comble pas seulement un vide historiographique évident, son style accessible fera le bonheur des collégien-ne-s et enseignant-e-s qui sauront profiter des documents mis à disposition en annexe et faciles à utiliser en classe.

Articulé en deux temps, avant et après le tournant des années 1847-1848, l'ouvrage

de Cédric Humair, historien à l'Université et à l'École polytechnique fédérale de Lausanne, présente une histoire complexe de la mise en place de l'État fédéral. Point nodal, la guerre du Sonderbund, souvent banalisée par les manuels d'histoire, devient ici le centre d'une analyse aux multiples facettes.

Dans la première partie, l'auteur utilise la guerre civile de 1847 comme un prisme problématique: «Comment un tel conflit a failli déchirer la Suisse et menacer son existence politique? Quelles sont les causes du litige et pourquoi n'a-t-on pas réussi à le régler par le dialogue?» Afin de répondre à ces questions, Cédric Humair entrecroise avec brio les évolutions économiques, sociales, politiques ou encore religieuses et culturelles. La trame complexe qu'il dévoile nous offre une interprétation synthétique et d'une grande clarté.

L'historien précise l'usage polysémique de la notion de «bourgeoisie». Sans la définir uniquement sous l'angle des droits politiques, l'auteur adopte une présentation sociale qui oppose les bourgeois aux élites accrochées au pouvoir, des «forces de mouvement» luttant contre les «forces de conservation». Grâce à sa description minutieuse, le lecteur perçoit les dynamiques sociales et économiques qui laissent apparaître une nouvelle classe sociale très hétérogène qui s'enrichit et réclame une participation au pouvoir. Une histoire des idées complète le tableau des forces qui s'affrontent au milieu du XIX^e siècle. À ce titre, nous avons beaucoup apprécié les pages consacrées aux différentes composantes de la famille libérale, à l'origine du «parti-État» radical.

L'État fédéral de 1848 émerge à la suite d'une guerre civile qui permet aux libéraux-radicaux un coup de force politique. Cédric Humair ne défend pas l'idée d'une révolution radicale. En effet, il n'y a pas de mouvement populaire soutenant la Constitution

et son adoption par le peuple après son imposition par les élites libérales est pour le moins contradictoire. De plus, les «forces de conservation» ne sont pas étouffées totalement. Au contraire, elles continuent à jouer un rôle prépondérant au Conseil des États, deuxième Chambre de la nouvelle Assemblée fédérale. Cette lecture permet ainsi de s'extraire de la «version officielle radicale» qui décrit 1848 comme une victoire des «forces progressistes sur la réaction catholique».

Dans la seconde partie de son ouvrage, l'auteur analyse les réalisations du nouvel État fédéral de 1848. Mobilisés pour favoriser les conditions-cadres du développement économique, la création du franc, l'unification douanière, le déploiement des postes et des chemins de fer sont réalisés en un temps record grâce à une intense coopération entre élites politiques et groupes économiques.

Pourtant, cette collaboration connaît quelques ratés: un projet innovateur de chemins de fer fédéraux échoue et l'option d'une université fédérale n'arrive pas à s'imposer, à l'exception de l'École polytechnique de Zurich. Les droits politiques (réservés uniquement aux hommes, en Suisse comme dans les autres pays de l'époque) de certaines catégories sont toujours restreints: les citoyens de confession juive sont mis au ban de la nation jusqu'en 1866, comme plusieurs franges flottantes de la population (vagabonds, ouvriers itinérants, pauvres).

Nonobstant ces écueils, la Suisse se situe à la pointe de l'ouverture démocratique. Si le «Printemps des peuples» éclate en 1848, les mouvements libéraux qui essaient en Europe ne connaissent aucun succès dans l'immédiat. Si la Suisse radicale apparaît donc comme «révolutionnaire» et «république sœur» de la jeune fédération américaine, c'est bien en contraste avec cette Europe encore sous le joug des monarchies.

«Navire amiral de la Suisse moderne», la mise en place de l'État fédéral en 1848 doit s'adapter au contexte exacerbé par les nationalismes et les impérialismes de la fin du XIX^e siècle. L'auteur ne néglige pas la perspective internationale, clé de voûte d'une interprétation complexe de l'histoire nationale. Le rapprochement avec l'Allemagne et le profil bas adopté par la politique extérieure helvétique dessinent deux lignes de force de la Suisse moderne. En privilégiant l'expansion économique au lieu de la grande politique, la bourgeoisie poursuit en quelque sorte l'œuvre des entrepreneurs du mercenariat: profiter du statut de neutre pour faire des affaires tous azimuts. Le résultat final dépassera toutes les attentes: vers 1900, la «petite» Suisse entre dans le club fermé des cinq pays les plus riches du monde.

Dominique Dirlwanger
(Gymnase de l'Ouest lausannois
et www.memorado.ch)



Korine Amacher et Leonid Heller (éds), *Le retour des héros. La reconstitution des mythologies nationales à l'heure du postcommunisme*, publications de l'Institut européen de l'Université de Genève, N° 6, Louvain-la-Neuve: Bruylant-Academia, 2010, 276 pages.

L'usage politique de l'histoire à des fins de propagande sous une dictature ou en démocratie est une pratique ancienne. Les gouvernants ont souvent procédé à des réécritures du passé pour légitimer leur pouvoir et rallier la population à leur cause. Ils ont ainsi tenté de dresser un portrait « arrangeant » de leur histoire en modifiant la vision du passé national vis-à-vis de l'intérieur, mais aussi de l'extérieur. Ces nouveaux « romans nationaux » se sont déclinés selon diverses modalités, « réinvention de la tradition », au sens où l'entendent Hobsbawm et Ranger, oublis sélectifs ou élaboration de nouvelles interprétations du passé. Cela n'est pas nouveau.

L'ouvrage dirigé par Korine Amacher et Leonid Heller est toutefois original et stimulant car il explore un passé récent, la transition postcommuniste, et aborde des cas d'étude de régions comme la Tchéquie et l'Ukraine, souvent absents des recherches traditionnelles touchant à l'histoire du continent européen. Issu d'un colloque à deux voix, organisé en 2007 par une historienne de l'Institut européen de l'Université de Genève et un littéraire de la section de langues slaves de l'Université de Lausanne, il présente le processus de reformulation identitaire de cinq régions après la chute du mur : l'Ukraine, la Tchéquie, la Hongrie, la Pologne et la Russie. En outre, ces instrumentalisation du passé sont observées à travers le prisme de la « fabrication » de héros. Reprenant une expression de Walter Benjamin, « le héros est le vrai sujet de la modernité », les auteurs étudient les ruptures, les réinventions, les remémorations ou les réappropriations mémorielles qui marquent les transitions politiques. Dans ces moments de passage, ils analysent la fonction symbolique des héros, sujette aux variations des configurations idéologiques et territoriales.

Parmi les nombreuses contributions, dont nous ne pouvons rendre ici compte inté-

gralement, peu concernent des ruptures dans la politique mémorielle du postcommunisme. La majorité des héros font l'objet d'une remémoration sélective. Mais parmi les exceptions, retenons le cas, en Hongrie, du régent Horthy, militaire admiré durant l'entre-deux-guerres, mais qui a été déchu de son rang héroïque pour son rôle dans la terreur blanche, son alliance avec l'Axe et son inaction pour sauver les Juifs hongrois durant l'occupation allemande, comme le montre Zoltan Becsi.

La « réinvention de la tradition » bénéficie d'un traitement plus important. L'exemple de l'Ukraine, qui réinvente son histoire nationale depuis 1990, nous plonge d'emblée dans la complexité de l'élaboration de récits nationaux et de la vision sélective du passé. Partagée entre deux affiliations religieuses (catholique/orthodoxe) et politiques (sous influence de l'Autriche-Pologne/protégés par la Russie) majoritaires, dans un territoire situé à la frontière de l'Europe occidentale et de la Russie, sa volonté de construire un récit commun qui légitimerait son existence dans la longue durée s'est soldée par la création de deux panthéons nationaux (occidental et oriental) de héros ukrainiens qui témoignent de la difficulté d'une conciliation mémorielle. La fonction symbolique de certaines figures fait ainsi l'objet d'un traitement différentiel après l'indépendance. Ainsi, les monuments à Lénine ont été enlevés à l'ouest mais persistent à l'est. Parmi les types héroïques communs aux « deux Ukraines » que présente Roman Mnich, la catégorie de « héros ambivalents » (donnant naissance à des interprétations opposées) a retenu notre attention. Bohdan Khmelnytsky, notamment, figure énigmatique dont la date naissance est inconnue, est un héros positif du panthéon d'Ukraine orientale. À la tête de l'État contre la noblesse polonaise, il a joué un rôle décisif dans la conclusion

d'un traité avec la Russie en 1654. En Ukraine occidentale (Galicie), en revanche, sa représentation pose problème car il a dirigé l'assaut contre la ville de Lviv, massacrant ses habitants (Polonais, Russes Ukrainiens et « Juifs »). Cette région n'a pas oublié les pogroms de Bohdan Khmelnytsky...

Dans la part de réinvention qui s'illustre par la « fabrication » de héros, relevons deux cas. Celui de l'exploitation mémorielle d'un archétype féminin ukrainien, Baba Paraska, une paysanne héroïne d'une littérature populiste du XIX^e siècle (conte humoristique), au caractère fort, qui défend son territoire contre une voisine. Selon Yaryna Tsymbal, ce modèle identitaire d'une société en majorité agraire a été repris, en 2007, lors du spectacle d'une pop-star ukrainienne à l'Eurovision... Mais aussi l'exemple d'un héros atypique de la République tchèque, Jara Cimrman, entièrement inventé. Ce personnage imaginaire a été créé dans les années 1960 par un groupe de jeunes militants, afin de faire passer une pièce de théâtre critique sous un nom fictif, un grand succès qui a entraîné d'autres productions, toujours aussi appréciées jusqu'à nos jours. Des rues, une montagne, une planète découverte par un astronome tchèque portent son nom. En 2007, cette figure inventée a été proposée comme contre-candidat politique à Vaclav Klaus aux élections présidentielles, arrivant en deuxième position dans un sondage sur l'internet...

À l'opposé de ces figures individuelles la réinvention se marque parfois par l'exploitation de nouvelles figures collectives. Delphine Bechtel nous présente la vague de commémorations victimaire qui côtoie le révisionnisme historique. À partir de 1991, dans la nouvelle République ukrainienne, une nouvelle figure collective, la victime de la grande famine de Holodomor de 1932-1933, fait son entrée. L'emploi du terme « holocauste

ukrainien » est emblématique. Cette famine désastreuse n'a pas uniquement touché les Ukrainiens, mais également d'autres membres de la population à l'image de la constitution multiethnique de la région (Polonais, Juifs), mais les révisionnistes en ont fait un massacre de caractère purement ethnique (anti-ukrainien). Cette lutte pour la reconnaissance mémorielle instrumentalise le modèle du « devoir de mémoire » de l'extermination des Juifs d'Europe, devenu l'emblème victimaire universel du XX^e siècle. Depuis quelques années, l'usage politique par Iouchtchenko du crime de « génocide » est constant. En 2007, il visite Yad Washem, allume une bougie à la mémoire de victimes de « l'holocauste » et parcourt l'allée d'arbres représentant les « Justes ». À son retour, il organise la commémoration à Kiev de 6 millions de victimes « ukrainiennes » de Holodomor et l'inauguration d'allée d'arbres à la mémoire des victimes à Pidhira. À travers cette nationalisation de la famine, le président ukrainien met en place une appropriation exclusive de la souffrance, dont le peuple ukrainien est le seul « héros ».

Enfin, les retours de héros qui sont l'objet de remémorations, réappropriations et réhabilitations, occupe la place la plus importante. En Russie, les décembristes (ces nobles russes qui ont tenté un coup d'État à Saint-Pétersbourg en 1825) ont été au cœur de constantes remémorations depuis 1900. Korine Amacher étudie le processus d'héroïsation, de déshéroïsation, mais également de reprise de ces héros « fatigués ». Si Lénine remémore les décembristes en 1900 (« de l'étincelle jaillira la flamme ») pour les relier aux marxistes russes, Staline, dans un contexte de fin du mythe de la révolution (1934-1953), sélectionne les héritages des décembristes selon leur radicalité. Les plus extrêmes, qualifiés de terroristes, sont déçus. Les manuels d'histoire de 1937 proposent un

récit centré sur des «révolutionnaires démocrates», leurs héritiers Marx et Engels, et les héros de la Commune de Paris. Les plus radicaux sont écartés, décrits de manière critique. Il faut attendre la mort de Staline pour voir leur réhabilitation. Depuis les années 1960 jusqu'à la chute du régime communiste, un consensus est élaboré. Les manuels tentent de suggérer l'idée de certains révolutionnaires extrêmes qui seraient des individus exceptionnels mais dont la méthode de lutte serait erronée. La chute du régime communiste entraîne l'historiographie russe dans une grande crise, marquée par la disparition d'une vérité unique, d'un modèle explicatif commun. En 1988, il n'y a pas de programmes et d'exams d'histoire dans les écoles!!! Après 1989, une explosion de production de manuels tente de diversifier les interprétations historiques. En 2002, on compte 68 manuels d'histoire autorisés. En revanche, les décembristes apparaissent comme des «héros fatigués». Les oppositions au tsarisme ne représentent plus un enjeu primordial pour la Russie. Même s'ils restent des figures privilégiées, leur caractère révolutionnaire est minimisé.

Selon Éric Aunoble, d'autres héros, comme Nestor Makhno, sont emblématique du processus de réhabilitation au cours du postcommunisme en Russie. Cette figure mythique d'anarchiste incarnant un «Robin des Bois» russe, célébrée sous la plume des historiens marxistes, a été dénigrée au cours des années 1930. Devenu un personnage pervers, violent, sadique, sa figure n'a été réhabilitée qu'en 1968, avec la renaissance de l'extrême gauche, comme un «héros qui n'a pas été chanté», emblématique de la contre-culture jeune, puis de la pérestroïka. En contraste avec cette figure du combattant héroïque, Muriel Blaives présente les portraits de citoyens ordinaires tchèques qu'elle a pu dresser au fil d'entretiens oraux; ils sont bien

différents des images élitaires de la propagande. Contrairement à l'icône du dissident politique, ces majorités silencieuses qui tentent de survivre dans la précarité économique sont absentes de tous les panthéons.

La culture des élites est en revanche l'objet de remémorations continues. En Pologne, précise Didier Frankfort, c'est le cas du panthéon de musiciens indétrônables comme Frédéric Chopin, qui a résisté à tous les régimes. Le théâtre national de Varsovie, édifié en 2002, est aussi un lieu essentiel pour la canonisation et la préservation de la tradition culturelle. Selon Léonid Heller, comme le théâtre royal ou impérial, il est le cœur où se fabrique l'imagerie du pouvoir, où s'échafaude le modèle culturel doté de prestige et où se développe la promotion de mythes nationaux.

Il faut encore mentionner une dernière catégorie d'héroïsation qui est réhabilitée depuis quelques années: les figures impériales. Le retour du tsar Nicolas II dans la mémoire publique du postcommunisme, exploré par Maria Ferretti, est le retour héroïque le plus spectaculaire. Honni par la mémoire communiste en tant que tyran responsable du massacre des premiers révolutionnaires de 1905, il est aujourd'hui réinterprété comme un représentant de la grandeur de l'État impérial russe. Depuis 1990, le choix de Boris Eltsine de placer la Russie dans une économie de marché a rendu possible la relecture du passé sous le prisme des adversaires du bolchevisme. La révolution n'aurait été qu'un accident de l'histoire qui aurait détourné la Russie de son élan vers le progrès. Le passé radieux de la Russie impériale est opposé au stalinisme criminel qui a entaché l'image du pays par ses horreurs. La dénonciation de l'exécution de Nicolas II est la ligne de force de sa réhabilitation historique. Ouvrages, documentaires et téléfilms reprennent avec abondance le récit de l'exécution des

Romanov. Sous le prétexte de renouer avec «la vérité de l'histoire», la continuité entre la Russie impériale et la Russie postcommuniste a été rétablie. Les rituels impériaux ont fait leur retour comme lors de l'investiture d'Eltsine. L'historienne rappelle le couronnement du tsar au Kremlin, avec bénédiction du patriarche. En 1998, les funérailles des restes du tsar et de sa famille à Saint-Petersbourg se sont déroulées en présence d'Eltsine et de tous les dignitaires de l'État. Enfin, en l'an 2000, le tsar a été béatifié par l'Église orthodoxe en tant que martyr du communisme. Le rejet de la période soviétique a ainsi permis de mieux accepter le tournant libéral. C'est Poutine qui a encore rétabli la continuité en élaborant une vision unificatrice de l'histoire, mais toujours axée sur la vision nationaliste et impériale. Parmi les mythes utilisés, celui de «Moscou, troisième Rome» est la figure la plus connue. Un manuel histoire russe (sous l'égide de l'Institut d'histoire de la Russie de l'Académie des sciences de Moscou de 2003, sous la direction d'Andrei Sakharov) est révélateur de cette réhabilitation mémorielle. Il propose un récit linéaire, sans preuves, exaltant le cheminement historique de la Russie, faite pour un gouvernement par un homme fort, et il se conclut sur l'émergence de la personnalité de Poutine, venue pour rétablir l'ordre et la grandeur de la Russie.

Pour l'enseignant, toutes ces déconstructions mémorielles offrent un outil précieux pour transmettre, à partir de cas concrets, une autre vision de l'histoire: celle de sa «fabrication» politique. L'étude des usages idéologiques du passé permet ainsi de mieux comprendre les sociétés présentes et d'aiguiser l'esprit critique, à l'inverse des récits traditionnels, linéaires et figés qui nous sont souvent proposés ou imposés.

Mari Carmen Rodríguez,
Université de Fribourg



Déconstruire l'histoire: **Franziska Metzger et François Vallotton** (dir.), *L'historien, l'historienne dans la cité*, Lausanne: Antipodes, 2009, 214 pages.

Quelles sont les relations entre les spécialistes et l'espace public? Variées au fil du temps, elles ont connu ces dernières années une inflexion: le chercheur se trouve investi d'une forme d'autorité sociale et morale (voir le *Rapport Bergier*) et est plus demandé. Ces constats ont généré un colloque d'universitaires suisses et étrangers.

Souvenir e(s)t politique

Les contributions s'agencent en trois volets. On s'interroge tout d'abord sur les liens d'interdépendance entre histoire et société. À quels usages du passé ont recours les responsables de l'État?

Franziska Metzger note que les «communautés de communication se fondent sur des codes, des symboles, des discours communs et sur leur liens socioinstitutionnels» (p. 17). Le souvenir est un mécanisme de sélection, une utilisation de la mémoire qui obéit à un effet de multiplication d'une perception pluridimensionnelle; ces facteurs de complexité sous-estimés sont bâtis dans un

discours synthétique, mais dont la réalité est absente.

Irène Hermann et Nadine Boucherin s'attachent aux rapports entre actes des politiciens helvétiques et quête de l'antériorité. Dans les publications, elles cernent un but didactique, moral, mais aussi la volonté de publier un manifeste. Malik Mazbouri, proche par le questionnement, s'attache à Julius Landmann (1877-1931), un historien et économiste, lequel, dans ses écrits sur les règles du marché, a exposé une philosophie de l'État.

Songeant à son parcours, Liliane Mottu constate que ses travaux sont liés à son engagement politique et elle juge la place de la femme à l'Université. Mère de famille, elle a été plus une chercheuse... qu'une historienne ou une enseignante!

Enquête et enseignement

La deuxième partie porte sur les axes de la vulgarisation, les liens entre recherche et pédagogie.

Zsolt Keller, au sujet de la Shoah vue de Suisse, s'interroge sur les difficultés rencontrées par Benjamin Sagalowitz (1901-1970), un journaliste né à Vitebsk, puis fixé dans notre pays, qui n'est jamais parvenu à publier ses travaux dans une forme aboutie...

Claude Hauser, familier de la question jurassienne, observe que la démarche inquisitoriale est particulièrement liée à la dimension identitaire. Herbert Lüthy (1918-2002) l'intéresse. Alors que les qualités de compétence, discrétion, et liberté de tout engagement sont plus que jamais exigées, ce familier des archives s'est distingué par son souci, en plus de l'exploration du passé, de suggérer une issue pour l'avenir: deux demicantons pour le Jura. Mais, face à des tentatives de récupération, il s'est toujours refusé à une instrumentalisation de l'histoire.

L'image donnée de la Seconde Guerre mondiale dans les années 1980 par la TSR occupe Andrea Porrini. Il y voit comme une «normalisation»: c'est une affaire d'hommes; s'il y a des historiens, l'affaire est souvent réservée aux journalistes. Pour débattre, le chercheur «joue dans le terrain avec les règles qui lui sont imposées»! (p. 136).

Charles Heimberg a des soucis plus pédagogiques. Observant une tension entre récits linéaires et approches problématisées, il procure des voies plus fertiles: tout d'abord des activités de comparaison et de périodisation. À l'histoire d'être investigatrice. D'autres pistes sont dessinées: questionnements de l'histoire sur la société qu'elle étudie (par exemple sur la mort); reconstruction des «présents du passé», une reconstitution des horizons d'attente; considération des échelles temporelles. Il faut développer les mécanismes de la déconstruction.

Une figure publique

L'ultime volet s'articule autour de la représentation de l'historien, des controverses sur sa fonction sociale.

Marc Perrenoud, du Département fédéral des affaires étrangères, étudie la tâche du professionnel en contexte de crise (questions des réfugiés, de la neutralité, du monde de la finance). Chroniquer implique un lien avec la cité.

Guy Marchal évoque son mandat autour de l'anniversaire de la bataille de Sempach, en 1986. Ses enquêtes, qui l'ont amené à relativiser cet épisode dans la formation du canton de Lucerne, ont visiblement dérangé; il s'est retrouvé en décalage par rapport à la conscience historique dominante.

La mémoire, droit ou devoir? L'énigme est posée par Antoon de Baets, issu du monde académique néerlandais. Après un argumentaire circonstancié, il suggère que le droit

est le propre des individus et que le devoir relève de l'État.

En guise de synthèse, voici un extrait de la postface d'Olivier Dumoulin : « Derrière l'objectif commun se cache un divorce profond sur la nature de l'écriture de l'histoire, ses procédures d'accréditation et les modalités de son efficacité sociale. Plutôt que de lire là les traces d'un échec, j'y décerne au contraire la qualité et l'exigence d'une rencontre. » (p. 209)

Un cercle à ouvrir ?

Dans ce recueil aux contenus riches, au choix d'articles construit et équilibré, chaque personne intéressée par l'enseignement de l'histoire pourra trouver de l'intérêt, des perspectives nouvelles, des idées pour son travail. Le recueil donne aussi une bonne « photographie » de l'état de la recherche à la fin des années 2000.

On peut néanmoins regretter que les propos ne soient pas toujours assez concrètement exemplifiés et que la forme reste fort érudite. Au vu de ses objectifs, et sans renoncer à aucune ambition intellectuelle, cette publication, visiblement centrée autour des Universités et des Hautes Écoles pédagogiques, aurait mérité d'être destinée à un public plus élargi, que ce soit en direction d'enseignants d'histoire en Suisse, qui ont une formation de base seulement, ou en tendant la main vers d'autres cercles du monde francophone. Par ce jeu des comparaisons concrètes, des explicitations, l'on aurait ainsi pu mieux encore atteindre l'un des objectifs essentiels pour l'enseignant d'histoire, fort bien défini d'ailleurs par l'un des contributeurs.

Pierre Jaquet
(Gymnase de Nyon)



Dominique Dirlewanger, *Tell me. La Suisse racontée autrement*, Lausanne : Éditions ISS-UNIL, 2010, 320 pages.

En avril 2010, à l'occasion du cinquantenaire de la mort du général qui avait dirigé l'armée suisse pendant la Seconde Guerre mondiale, quelques médias helvétiques ont soudain manifesté un intérêt éphémère pour l'histoire que les élèves du pays apprennent à l'école. Et du coup, ils se sont émus que quelques micros-trottoirs, ce nouvel outil d'investigation si performant et si répandu dans les médias d'aujourd'hui, aient révélé que des jeunes ne savaient apparemment pas qui était Henri Guisan, le fameux général.

En réalité, que les jeunes méconnaissent les détails de la vie de Guisan, ce n'est pas trop grave. Enseigner aux adolescents l'histoire sociale du pays, relier une histoire examinée depuis la Suisse à l'histoire du monde, les faire accéder aux notions de continuité et de différences en intégrant les points de vue subalternes est bien plus important pour les aider à comprendre la réalité qui les entoure. Certes, le personnage de Guisan pourrait être abordé dans les classes, pour déconstruire le mythe hagiographique dont il a été et demeure l'objet, en étudiant à la fois les aspects moins glorieux de cet admirateur de Mussolini et les raisons de cette popularité. Mais ce n'est

pas vraiment le plus important. Il est surtout essentiel qu'ils sachent comment la Suisse s'est comportée face aux fascismes, que des réfugiés juifs ont été accueillis alors que de nombreux autres ont été refoulés, et pourquoi.

Dans la Suisse francophone, les ouvrages de vulgarisation de l'histoire suisse se révèlent généralement peu convaincants, malgré le fait que la production scientifique des historiens comprenne des études de grande qualité. Des publications récentes ont eu un certain écho dans les médias, mais elles sont en réalité assez médiocres, à l'image de *L'histoire de la Suisse pour les nuls* (par Georges Andrey, Paris: First, 2007) qui prétend nous faire prendre les mythes fondateurs du pays pour des affirmations « vraisemblables ». Une série de cinq petits ouvrages de synthèse de l'historien François Walter, en cours de publication, ne peut pas encore être complètement évaluée, mais sera sans doute bien plus utile (*Histoire de la Suisse*, Neuchâtel: Alphil, 2009-2011). Toutefois, n'étant pas de même nature, elle ne remplacera pas une référence plus volumineuse, et issue d'un travail collectif, qui demeure un instrument critique indispensable à bientôt trente ans de sa publication (*La nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*, sous la direction de Jean-Claude Favez, Lausanne: Payot, 1982).

Du côté des manuels scolaires, la série Payot, conçue à la fin des années 1950, marquée par les stéréotypes de la guerre froide et une vision mythique de la Suisse, et due pour l'histoire contemporaine à un notable devenu ensuite conseiller fédéral en charge de la défense nationale, un certain Georges-André Chevallaz, a longtemps dominé. Deux autres manuels ont ensuite été publiés, respectivement dans les années 1980 et au début des années 1990, par les Éditions Fragnière et Loisirs et Pédagogie. Depuis lors, faute d'une masse critique potentielle en termes de lectorat, et malgré le fait que la

nécessité de ressources scolaires innovantes se faisait sentir aussi bien en termes de contenus historiques que de modalités d'apprentissage, rien n'a plus été publié qui nous fasse avancer sur les manières de relier, sur toutes les échelles, l'histoire suisse à celle de l'humanité.

Compte tenu de ce qui précède, la sortie d'un récit de vulgarisation destiné aux adolescents, *Tell me. La Suisse racontée autrement* (Lausanne: Éditions ISS Unil, 2010), intéressera tous ceux qui se préoccupent de la transmission de l'histoire. Dans l'annonce de cet ouvrage qu'elle publie, l'Université de Lausanne nous précise qu'il s'agit d'une réponse à des « préoccupations de jeunes entre 11 et 16 ans », lesquels deviennent cependant de jeunes adultes en quatrième de couverture. Dans sa préface à l'ouvrage, l'historien Hans Ulrich Jost souligne que sa « présentation éditoriale [...] tient compte des attentes d'une jeunesse plus disposée au dialogue qu'à l'instruction ». Enfin, son auteur, Dominique Dirlewanger, affirme pour sa part, d'une manière quand même un peu autoproclamée, que ce « dialogue entre un jeune et un maître d'histoire » est « facile d'accès » et qu'il a été lui-même « frappé de l'intérêt que pouvait susciter l'histoire suisse quand on la présentait de manière critique ».

Tout cela est fort prometteur! Même si c'est sans doute bien davantage l'histoire critique en tant que telle que l'histoire suisse à l'exclusion de toute autre histoire qui peut être la source d'un tel intérêt. Il est vrai, il est indéniable que *Tell me* propose une version critique de l'histoire suisse qui déconstruit les mythes les plus connus et donne toute leur place aux dimensions économiques de la construction nationale. Il fournit ainsi à ses lecteurs des informations indispensables qui n'ont jamais eu leur place dans des ouvrages de vulgarisation de l'histoire suisse.

Dans sa présentation, l'auteur précise bien qu'il ne lui a pas été possible de traiter

tous les aspects de cette histoire. L'avertissement s'imposait en effet. Sans vouloir dresser une liste de lacunes qui étaient sans doute inévitables, notons quand même que ce récit ne développe pas l'expérience douloureuse des travailleurs saisonniers, de leurs femmes et de leurs enfants, parfois cachés, ce qui a pourtant été l'un des chapitres les plus noirs, pour la période récente, de l'histoire helvétique.

Cela dit, l'ouvrage est-il à la hauteur de son sous-titre? Raconte-t-il vraiment « la Suisse autrement »?

Oui et non.

Oui, assurément, parce que, comme nous l'avons déjà souligné, il relève d'une histoire véritablement critique et déconstruit de nombreux mythes. Oui aussi, mais c'est forcément un aspect qui suscitera davantage la discussion, parce que ce récit est organisé autour de trois idées qu'expriment les intitulés de ses trois grands chapitres: « Les premiers cantons suisses », c'est-à-dire la très lente constitution territoriale de la Confédération par un jeu d'alliances successives, parfois superposées; « La Suisse dans les révolutions », c'est-à-dire l'édification de l'État-nation helvétiques par ses élites bourgeoises; et « La Suisse sans la révolution », c'est-à-dire la fabrication du consensus helvétique et de ses contradictions internes. Bien sûr, cette construction originale du récit du passé suisse, en mettant l'accent sur des lignes de force particulières, en néglige forcément d'autres.

Deux aspects au moins marquent toutefois sur le fond les limites du caractère novateur de l'ouvrage. Tout d'abord, sa longue première partie consacrée aux premiers cantons suisses n'est pas très convaincante, sauf pour sa pertinente déconstruction des mythes fondateurs de la Confédération et sa mention appuyée de l'engagement de mercenaires au service de l'étranger. Elle reste en effet marquée par un caractère téléologique, c'est-à-dire par une manière de structurer les éléments du

récit en fonction de ce que nous connaissons de la suite, en l'occurrence l'existence contemporaine de la Suisse moderne, comme si cela allait déjà de soi à l'époque. Par exemple, il est assez traditionnel, page 74, qu'une carte des divisions religieuses des cantons vers 1564 présente la Suisse dans ses frontières actuelles (sans même parler de l'incongruité consistant à l'illustrer par le Mur des Réformateurs genevois érigé au début du XX^e siècle). En outre, cette histoire reste une histoire vue d'en haut, avec une place inégalement accordée aux points de vue subalternes. Les luttes ouvrières y sont notamment plutôt discrètes, en dehors de la grève générale de 1918. Elles sont même de fait absentes de tout le deuxième chapitre, comme si l'aventure industrielle n'avait pas eu d'emblée un terrible coût humain; et comme s'il n'avait provoqué aucune réaction. Du coup, et c'est bien dommage dans un récit critique de la Suisse, les références bibliographiques « pour en savoir plus » qui se trouvent en fin de volume ignorent les travaux d'un historien du social comme Marc Vuilleumier, ainsi d'ailleurs que les différentes publications de l'Association pour l'étude de l'histoire du mouvement ouvrier (AÉHMO).

Mais c'est sur la forme que l'ouvrage suscite le plus d'interrogations. En effet, *Tell me*, en réalité, ne propose pas un vrai dialogue avec un adolescent. Les questions inscrites en petits caractères en haut de ses pages ne sont que des sous-têtes de chapitre servant à organiser les propos de l'auteur. Il s'agit donc ici d'une synthèse de l'histoire nationale sous la forme d'un récit relativement dense. Son organisation, au fil d'encarts parfois un peu laconiques et de va-et-vient, entre texte et images, à travers le temps et l'espace, n'est pas toujours très claire. Sa mise en pages n'est guère attractive en termes de lisibilité, et ses cartes le sont encore moins, en particulier lorsque leur orientation est modifiée. Ses illustrations sont elles-

mêmes souvent décalées, sans relation avec le récit (le lecteur se demandera par exemple, pages 78-79, quel est le rapport, en dehors d'un effet tape-à-l'œil du graphisme, entre les légendes de l'Escalade de Genève et un chantier récent sur la plaine de Plainpalais). Il est d'ailleurs regrettable que ces images soient seulement décoratives alors qu'elles auraient pu correspondre à des documents enrichissant directement la narration historique.

Cet ouvrage de vulgarisation, heureusement, n'est pas un manuel scolaire. Dénué de sources historiques à examiner, d'activités d'apprentissage à réaliser comme de tout commentaire ou usage critique de son iconographie, il se présente comme un récit destiné au grand public. Ses lecteurs pourront toutefois déplorer de ne pas toujours connaître les travaux sur lesquels il se fonde. Ainsi, lit-on page 75, « plusieurs historiens insistent sur la tradition de l'arbitrage qui aurait évité des effusions de sang et facilité des négociations entre catholiques et protestants ». Mais qui sont-ils, ces historiens ? Et les historiens sont-ils tous d'accord avec cette thèse ? De même, page 235, « plusieurs historiens ont ainsi parlé d'une seule « Guerre de Trente Ans » débutant en 1914 et s'achevant en 1945 ». Mais, encore une fois, qui sont-ils ? Et quels enjeux cette interprétation soulève-t-elle, en particulier pour comprendre les spécificités de la Grande Guerre ? En outre, dans sa préface, l'auteur souligne que « l'histoire se découvre en chaussant des lunettes particulières, les lunettes de l'historien qui révèlent alors un monde divers et complexe ». Certes, c'est bien là l'un des postulats fondamentaux de toute démarche didactique en histoire. Mais malheureusement, on ne trouve guère de traces dans l'ouvrage de ce que sont ces questions spécifiques que l'histoire pose aux sociétés humaines, guère de commentaires explicites de ce qu'elle met au jour à partir

de ses propres modes de pensée. Ce qui aurait pourtant été très intéressant dans un véritable dialogue avec des adolescents.

En fin de compte, l'ouvrage de Dominique Dirlwanger, au-delà de ce qu'il nous apporte de nouveau et du récit critique de l'histoire suisse contemporaine qu'il va permettre de mieux faire connaître, ne nous dispensera pas d'un travail didactique pour repenser les bases et les modalités de l'apprentissage d'une histoire depuis la Suisse ; et pour mieux établir la connexion de cette histoire avec le vaste monde dans lequel la place financière helvétique réalise ses profits et d'où viennent ces migrants qui enrichissent la société suisse d'aujourd'hui dans un tout autre sens.

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Laurence De Cock et Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire, illusions et désillusions du roman national*, Marseille: Agone, (coll. « passé & présent », 2009, 212 pages, ouvrage publié sous l'égide du Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire (CVUH).

L'ambition des auteures est de donner à comprendre comment est produite l'histoire scolaire à la charnière des XX^e-XXI^e siècles,

dans un contexte particulièrement vif. La question des rapports entre projets politiques, acteurs et contenus de l'histoire scolaire constitue le cadre général de l'ouvrage qui revendique une réflexion sur le devenir du *roman national* lorsque se modifie le cadrage institutionnel de la discipline. Plusieurs articles se conforment au souci affirmé de ne pas esquiver les tensions, les débats et les solutions; tous cependant ne rendent pas compte de la complexité des processus et des situations. Saluons ici la préface de Suzanne Citron qui retrace la construction progressive du regard critique qu'elle porte sur l'enseignement de l'histoire, en relation aux contextes politiques et culturels depuis les années 1960. Saluons aussi les articles qui, malgré la brièveté des formats, nuancent les analyses et rendent compte de la complexité. Disons aussi que les introductions de chacune des quatre parties ouvrent des pistes de réflexion intéressantes (programmes et prescriptions: le cadre réglementaire de la fabrique scolaire de l'histoire; quelle place pour les acteurs historiques dans l'histoire scolaire?; entre devoir de mémoire et politique de la reconnaissance, le problème des questions sensibles dans l'école républicaine; pour dépasser le roman national). Quant aux diverses contributions, elles apparaissent volontairement comme des premières analyses, des pistes de recherches, des études de cas – et non comme un ensemble cohérent, achevé et définitif.

Je ne retiens ici que quelques articles – choix subjectif sans doute, choix de chercheuse aussi, assumé. Patricia Legris met en évidence les rôles de différents acteurs et les tensions qui traversent ces groupes, dès lors qu'il s'agit de faire évoluer les programmes. Marie Albane de Suremain interroge finement les images des colonisés et de l'œuvre de colonisation publiées dans les manuels de 4^e et de 1^{re} et les questions d'accompagnement,

au regard de ce que pourrait être une histoire culturelle du fait colonial. Françoise Lantheaume présente les résultats nuancés d'une recherche quant aux relations entre enseignement de l'histoire du fait colonial, lecture du passé à travers les droits de l'homme et identités des élèves. Elle montre la complexité des situations, le rôle d'acteurs multiples, les tensions et les écarts possibles entre prescriptions et pratiques et propose ainsi un très utile contrepoint à une interprétation de l'histoire enseignée en termes de déterminisme politique ou historiographique, et sans doute un des articles les plus complets de ce recueil. Marc Deleplace, par la comparaison des récits des manuels Malet-Isaac et d'autres écrits par des élèves actuels, rend manifeste le modèle qui a permis la fabrique de l'histoire scolaire de la Révolution, autour de deux questions fortes, celle du rapport entre passé révolutionnaire et présent républicain et celle du sort spécifique fait à la violence révolutionnaire. Mais, faute d'enquête ultérieure, on ne sait si le texte persiste dans la classe ou dans la culture commune. La question est aussi celle du succès d'une histoire scolaire fabriquée, éventuellement confortée par l'art et les médias, et, partant, du résultat de certains usages publics du passé. La contribution de Charles Heimberg est sans doute celle qui sera la plus familière aux lecteurs et lectrices du *Cartable de Cléo*: on y (re)trouve une brève présentation critique des manipulations de l'histoire récente et des mythes fondateurs de la Suisse depuis les années 2000, suivie d'un exposé programmatique argumenté des apprentissages nécessaires – et donc des principes structurant la discipline pour que l'histoire scolaire assume «sa fonction d'éducation à la problématique du monde» (p. 180).

Au total, il apparaît au fil de la lecture que l'expression «roman national», définie comme une «vision romancée du passé qui

préfère nourrir des velléités dites nationalistes plutôt que de s'ouvrir à des perspectives plus globales et moins ethnocentrées» (p. 9), n'est pas toujours celle qui organise les problématiques. Les auteurs des articles s'appuient essentiellement sur l'épistémologie de l'histoire et l'historiographie. L'avant-propos indique que le travail s'est fait à partir de la notion de « curriculum » (penser conjointement les contenus, leur échelonnement dans le temps, les ressources mobilisées et les pratiques enseignées). Or, la sociologie du curriculum n'est convoquée explicitement que dans la contribution de Françoise Lantheaume qui rappelle qu'il s'agit de voir comment, dans quel réseau reliant monde savant, monde politique et social, monde économique et monde scolaire, s'opère une traduction des savoirs savants, des projets politiques, des savoirs d'expérience et des mémoires. La didactique curriculaire (développée par exemple par Jean-Louis Martinand, Joël Lebeaume ou, outre-Manche, par Alistair Ross) n'est jamais mentionnée, alors qu'elle offre des cadres théoriques permettant de penser l'organisation et les mutations des programmes et des objets d'enseignement dans ces programmes, y compris en relation aux finalités. Les interprétations largement acceptées de la construction des disciplines scolaires et des paradigmes pédagogiques, telles que les ont développées André Chervel et, pour l'histoire, Annie Bruter (et moi-même) ne sont pas évoquées. Il n'y a pas non plus de référence au modèle des « 4R » de François Audigier (implicite dans l'article de Marc Deleplace?), qui rend compte de la recherche de consensus, du refus du politique, du réalisme et du rapport aux résultats des sciences qui donnent forme à l'histoire scolaire dans son ensemble – questions nationales sensibles ou pas. De même, on est surpris, dans les articles analysant des manuels, de l'absence de référence aux recherches et aux

méthodologies d'analyse de ces ouvrages très particuliers, notamment sur le rapport entre documents et textes des auteurs. Et seul l'article de Marc Deleplace souligne que les manuels sont, en France, non seulement des interprétations des programmes, des vecteurs éventuels de vulgate ou d'avancées historiographiques, des outils professionnels, mais aussi des objets marchands. Il peut s'agir là d'un positionnement volontaire à l'écart des travaux de didactique développés depuis trente ans – et qui, il est vrai, n'ont guère traité des usages politiques de l'histoire – mais il n'est ni explicite ni du coup argumenté. Aussi obère-t-il parfois la qualité des résultats et des interprétations avancés.

Cela mis à part, la lecture de ce recueil invite à des réflexions salutaires et à une vigilance critique sur les enjeux et les perspectives actuelles de l'enseignement de l'histoire en France (et au-delà).

Nicole Tutiaux-Guillon
(Université Lille Nord de France, Artois)



Alexandra Oeser, *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne. Interprétations, appropriations et usages de l'histoire*, Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2010, 434 pages.

Cet ouvrage est le fruit d'une recherche menée en Allemagne, dans plusieurs établissements scolaires, entre 2002 et 2004. Depuis une vingtaine d'années, le paysage médiatique, éditorial et scolaire allemand est saturé par le passé nazi; dans un débat marqué par l'angoisse de l'amnésie, les jeunes sont accusés d'ignorance. Des études montrent pourtant que leurs connaissances sur le nazisme sont bien plus approfondies que sur d'autres périodes historiques. C'est à cette question des usages du passé nazi par les adolescents que s'est intéressée Alexandra Oeser. Elle démontre que l'intelligibilité des formes d'appropriation du passé tient à une analyse contextualisée, qui prend en compte l'origine sociale, la trajectoire familiale, le genre, l'âge et l'appartenance à des groupes de pairs, ainsi que le niveau de réussite scolaire et les engagements politiques. En effet, les élèves donnent du sens à l'histoire en transformant ce qu'ils apprennent en fonction du contexte, que l'auteure cerne par le biais de nombreux entretiens.

Le terrain de la recherche est constitué de quatre écoles secondaires, situées à Leipzig et à Hambourg, dans des quartiers très contrastés quant à leur composition sociale, ce qui rend possible une comparaison entre les deux Allemagnes d'avant la réunification et entre des milieux favorisés et défavorisés, y compris issus de la migration. Le point de vue de la chercheuse a gagné encore en distance critique par le fait qu'elle a écrit sa thèse en France, où elle enseigne à l'Institut d'études politiques (IEP) de Toulouse; elle remarque par exemple que l'observation de leçons, élément clé de sa démarche, est particulièrement riche en Allemagne, où les interactions sont plus importantes, puisque le cours magistral y a quasiment disparu. Elle a observé, en outre, la cour de récréation et pris au sérieux des formes ludiques d'appropriation.

L'enseignement du nazisme est fortement marqué par la *Betroffenheitspädagogik* ou pédagogie du bouleversement affectif, qui consiste à susciter les émotions des élèves par l'usage de matériaux audiovisuels, de romans, de visites de camps, de rencontres avec des témoins, pour les inciter à s'identifier aux victimes; l'idée est de les prémunir contre le néonazisme, ce qui revient à mettre la priorité non pas sur la connaissance du passé, mais sur les valeurs civiques et morales. Cette approche s'est développée à la fin de la guerre, quand les forces américaines contraignirent les Allemands à se rendre dans les camps fraîchement libérés. Si elle est dominante en Allemagne, les enseignants suisses, français... ne manqueront pas de se reconnaître parfois dans les propos transcrits. Des critiques sont émises à son égard, notamment par certaines enseignantes de Hambourg, qui se déclarent «anti-soixante-huitardes» et refusent l'endoctrinement affectif au profit de la neutralité scientifique; la chercheuse observe, quant à elle, qu'en se concentrant sur la souffrance des victimes, la majorité des enseignants a des difficultés à proposer un contenu précis. Ce constat corrobore certaines recherches, qui établissent une corrélation entre l'affaiblissement du savoir scientifique et l'usage pédagogique des émotions.

Les élèves des milieux favorisés n'ont pas de peine à s'approprier les manières légitimes de parler du passé nazi. Même si leurs connaissances sont floues – ils ne savent pas situer Auschwitz dans un pays précis et ne font pas la différence entre camps de concentration et d'extermination –, ils se passionnent pour le nazisme et partagent la conviction de leurs professeurs de l'importance du «devoir de mémoire». Leur implication peut alors devenir une ressource, notamment pour ceux qui sont engagés dans des activités militantes, mais aussi un poids, celui de la culpabilité, dont il faut préciser

qu'elle est exprimée par certains élèves de Hambourg mais pas du tout en ex-RDA.

Chez les adolescents au capital économique et culturel familial faible, se conformer aux attentes scolaires peut représenter un moyen d'ascension sociale, notamment de sortie de leur condition d'immigrés par l'accès à une forme de « germanité ». En revanche, ces élèves peuvent également s'opposer aux interprétations scolaires du nazisme. Certains garçons en grande difficulté vont valoriser le III^e Reich, invoquer par exemple la baisse du chômage afin de critiquer le régime politique actuel, et minimiser les politiques d'extermination. Mais ces provocations ne signifient pas forcément une adhésion à l'extrême droite : elles peuvent servir à se distinguer, à se faire une réputation de rebelle ou à résister aux parents. Les insultes, rires et plaisanteries permettent de se créer un monde autonome face à l'univers scolaire, de se faire une place dans le groupe ou encore de mettre à distance les émotions générées par la confrontation avec le génocide juif, émotions que les filles ont le choix d'exprimer par des pleurs (lors de visionnements de films notamment), tandis que les garçons n'ont pas cette option. Ces transgressions sont particulièrement efficaces en raison de l'accord unanime sur le caractère condamnable du nazisme ; elles montrent ainsi que contrairement aux affirmations sur leur manque de compréhension du génocide, c'est bien parce que ces élèves en ont saisi toute l'horreur qu'ils peuvent construire leur déviance. En outre, il est d'autant plus facile de contester le « devoir de mémoire » que celui-ci reste souvent sans contenu précis ; ce n'est pas contre le génocide ou les souffrances des victimes que se dirigent les provocations, mais contre un impératif dénué d'explications.

Ces comportements sont également une expression de virilité, l'une des appropriations du passé nazi spécifiquement masculines que

met en évidence l'auteure en adoptant l'angle du genre. Ce point de vue est éclairant à plus d'un titre. La culture des élèves varie : celle des filles est constituée majoritairement de romans sur le génocide juif et de récits des grands-parents, ce qui les rend plus empathiques vis-à-vis des victimes et ainsi, selon les enseignants, plus réceptives à la *Betroffenheitspädagogik* ; tandis que celle des garçons est peu acceptée en classe ; en effet, informés davantage par les jeux vidéos, documentaires télévisés et films de guerre, ceux-ci sont plutôt fascinés par les bourreaux, l'action, les batailles, les armes. Il est intéressant de constater que cette opposition entre histoire de la vie quotidienne et histoire politico-militaire reproduit la division classique entre espaces privé (réservé aux femmes) et public (aux hommes). Du côté des enseignants, les hommes parlent de manière abondante du personnage de Hitler, empruntant même le mot « Hitler » comme raccourci langagier pour désigner le nazisme et transmettant ainsi involontairement la vision d'un responsable unique des crimes nazis. Les enseignantes, quant à elles, insistent sur les thèmes de la séduction et de la manipulation par Hitler, en montrant par exemple le film *La Vague*. Ce chapitre sur les appropriations genrées comporte une étude de cas qui illustre, d'une part, l'influence des configurations familiales et, d'autre part, la fluidité des catégories de genre : une jeune fille développe soudainement un goût pour l'histoire, au moment où son frère quitte la maison et où elle devient alors l'interlocutrice de son père pour les conversations politiques.

L'ouvrage d'Alexandra Oeser intéressera les didacticiens, par l'explicitation de la démarche, des conditions d'enquête, des situations d'entretiens, de la place du chercheur sur le terrain. Il passionnera aussi les enseignants : ce type d'analyses sociologiques est précieux quand on est confronté à des

publics scolaires parfois très éloignés de sa propre origine sociale, et pour partie, de son identité de genre. Il ne pourra que contribuer à une meilleure prise en compte des paramètres d'appropriation de l'enseignement.

Valérie Opériol
(Université de Genève
et Collège de Candolle)



Alain Battegay, Geneviève Erramuzpé et Marie-Thérèse Têtu-Delage (dir.), *Exposer les mémoires et l'histoire. Berlin-Ravensbrück. Carnet de visites et de rencontres, décembre 2007*, Saint-Étienne: Publications de l'Université, (coll. «Sociologie – Matière à penser»), 2010, 284 + XXXII pages

Publié à l'initiative d'un réseau de lieux de mémoire et d'histoire, et de chercheurs universitaires, en région Rhône-Alpes qui s'efforcent de comparer les redéploiements des mémoires de la guerre et de la Résistance en France, en Allemagne, en Italie et en Espagne, cet ouvrage collectif se présente comme un carnet de voyage et de visites. Il a surtout l'immense intérêt de nous rendre compte, entre Berlin et Ravensbrück, d'une série d'expériences mémorielles, à travers une diversité de lieux, de pratiques et de modes d'expression dans l'Allemagne

contemporaine, ce qui est trop rarement proposé à un lectorat francophone. Il évoque tour à tour des projets et des expériences, parmi lesquels ceux du Mémorial de Ravensbrück, de la Maison de la Conférence de Wannsee, qui discuta en janvier 1942 de l'organisation de la destruction des Juifs d'Europe, ou du mémorial aux Juifs assassinés d'Europe. Mais il aborde aussi une autre mémoire, celle de l'ex-RDA, avec par exemple le Musée du mur. Beaucoup de ces textes sont des retranscriptions de conférences données par ceux qui ont conçu ou qui animent ces lieux mémoriels. Les dispositifs éducatifs et documentaires qui les accompagnent sont également décrits. Enfin, un troisième volet aborde la question des migrants, de leur histoire, des conditions de leur accueil. Ce qui est une belle manière de montrer combien toutes ces démarches n'ont de sens que si elles permettent aussi d'aborder les drames et les contradictions du temps présent en termes de droits humains.

La dimension transdisciplinaire de la démarche dont rend compte cet ouvrage se donne clairement à voir au fil de ses pages. Elle est notamment développée par l'analyse des démarches artistiques mémorielles qui caractérisent la plupart de ces lieux. Une très riche section iconographique, sous la forme d'un «carnet de photos», concrétise d'ailleurs cette intention et permet aux lecteurs de visualiser des éléments de ce parcours. Ce livre, très original dans sa démarche, se lit donc à plusieurs niveaux et nous donne accès à des initiatives mémorielles qui méritent d'être mieux connues dans une perspective comparatiste.

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Dominique Trouche, *Les mises en scène de l'histoire. Approches communicationnelles des sites des guerres mondiales*, Paris: L'Harmattan, (coll. «Nouvelles études anthropologiques»), 2010, 210 pages.

Dans un livre fort intéressant, l'auteur examine les politiques de communication qui confèrent une image commémorative déterminée à différents sites historiques et mémoriels des deux guerres mondiales. Elle évoque de nombreux sites à travers leurs mises en scène respectives, leurs éventuels circuits, leurs visibilité dans le territoire avoisinant par des signalétiques dûment élaborées. Les musées ont une politique d'accueil réfléchie. Ils ne fournissent pas seulement de l'information, mais des expériences, des émotions et de quoi nourrir des interprétations. En usant des techniques communicationnelles les plus modernes, ils «présentifient» le passé. Ils relèvent aussi d'une véritable scénographie qui joue avec les espaces, les étages en montée ou en descente, les sons ou les couleurs. Ils débouchent parfois sur des ruptures. Par exemple, la visite du Mémorial de la Résistance en Vercors de Vassieux débouche sur la découverte d'un belvédère qui ne regarde plus la mort, mais la beauté de l'environnement naturel.

Dominique Trouche évoque également la problématique des traces, en particulier de ces ruines que l'on s'est mis à entretenir soigneusement; ainsi que la figure des témoins, souvent appelés dans les espaces muséaux à produire de l'émotion et de l'empathie, pour que le visiteur soit touché et convaincu de la nécessité de la transmission. Elle montre que le passé ainsi scénarisé, parfois fictionnalisé, n'est plus seulement rappelé à nos mémoires par de simples monuments aux morts, mais par des dispositifs complexes dont les dimensions sont multiples. Reste alors à voir dans quelle mesure ils se révèlent adéquats, et comment, pour aider les enseignants à transmettre la complexité du passé et les modalités possibles d'un travail de mémoire qui soit utile pour l'avenir.

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Peter Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, [Un bon enseignement de l'histoire. Fondements, constats, observations]*, Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag, 2009, 320 pages.

Résultat de sa thèse de doctorat présentée à l'Université de Kassel, la nouvelle étude de

Peter Gautschi apporte une contribution didactique majeure à la recherche sur l'enseignement de l'histoire. Son originalité réside dans une problématique centrée sur la question de savoir ce qu'est un « bon enseignement de l'histoire ». L'auteur poursuit l'objectif de « rechercher, décrire et analyser ce qui paraît bon et réussi, plutôt que ce qui serait déficitaire ou insuffisant, parfait ou excellent » (p. 25). Mettant à mal nombre de présupposés, parfois scientifiquement argumentés, la thèse décrit une histoire enseignée qui n'est pas systématiquement déficitaire ou perçue comme ennuyeuse par les apprenants. Le constat qui en découle et qui traverse l'ouvrage est qu'il existe un bon enseignement de l'histoire et que celui-ci peut être soumis à une analyse qualitative en fonction de critères spécifiques. Dans la mesure où l'étude prend en considération des pratiques d'enseignement effectives, elle contribue à une réflexion quant à la qualité de l'enseignement de l'histoire et à l'encouragement de cette qualité. Si quelques publications à ce jour traitent de manière générale de la qualité des enseignements, il n'existe que peu de travaux qui interrogent spécifiquement ce qu'est « un bon enseignement de l'histoire ».

Culture théorique et recherche empirique sont ici étroitement liées, rendant caduque toute critique relative au nombre limité des cas étudiés. La recherche prend en considération des enregistrements vidéos réalisés dans le cadre du projet *Histoire et politique dans l'enseignement*, réalisé à la Haute École pédagogique du Nord-Ouest de la Suisse. Quatre questionnements sont au cœur de l'étude : un premier consiste à analyser si certains cours d'histoire sont perçus comme « bons » tant par les enseignants que par les apprenants et des experts externes ; un deuxième interroge la possibilité d'établir des critères spécifiques d'un bon enseignement ; un troisième porte sur les différences d'appréciations

des trois groupes de référence ; un quatrième vise à construire des caractéristiques et des facteurs clés communs aux cours qualifiés de « bons ».

L'étude est finement pensée et organisée. Après quelques questions introductives traitées au premier chapitre, le deuxième pose le cadre théorique d'un « bon enseignement de l'histoire » et présente un modèle de compétences pour un « apprentissage historique ». Le chapitre trois explicite le procédé selon lequel, à partir de la base de données de 39 enregistrements vidéo de cours d'histoire, certaines leçons ont pu être qualifiées de « bonnes ». Peter Gautschi expose ici une méthodologie de recherche convaincante reposant sur une triangulation combinant, au niveau des données récoltées, leçons filmées et questionnaires et, au niveau de l'analyse, codification et catégorisation de ces données, tout en décrivant des cas particuliers. Dans le quatrième chapitre, l'auteur développe ses réflexions à propos des leçons qualifiées de « bonnes ». Puis, dans le cinquième chapitre, il expose sa recherche à l'appui de cinq corpus de données (cinq leçons qualifiées de « bonnes » parmi les 39 filmées). Les conclusions suivent au chapitre six et l'ouvrage se clôt dans un septième et dernier chapitre consacré à des « recommandations pour la pratique ».

Une des principales conclusions de la recherche est le rôle prépondérant des tâches d'apprentissage dans un bon enseignement de l'histoire. Les facteurs clés d'un tel enseignement résident dans « le lien établi entre le thème étudié et la situation des apprenants », de même que dans « la garantie de situations d'apprentissage stimulantes, appropriées et qui mettent les élèves en activité » (p. 243). Peter Gautschi définit la didactique de l'histoire comme une « science du design » et plaide pour un intérêt accru à accorder aux « tâches d'apprentissage ». Enseigner l'histoire

ne consisterait pas seulement à engager un travail de réflexion; celui-ci devrait également être guidé par des tâches appropriées. L'auteur énonce ainsi des recommandations à l'adresse de quatre groupes différents: apprenants, maîtres d'école, formateurs de maîtres et responsables des instances de formation et d'élaboration des curricula. Les apprenants devraient se forger une représentation de ce que signifie l'apprentissage historique, de ce à quoi il sert et de la manière dont on gagne à le mettre en pratique. Les maîtres devraient rendre possible un apprentissage historique à l'appui de tâches d'apprentissage significatives et spécifiques à la discipline historique, avec lesquelles les apprenants se sentent concernés et qui les stimulent à la narration historique. Grâce à la définition de possibilités d'apprentissage, et non de connaissances factuelles, les responsables curriculaires devraient déterminer non seulement des contenus thématiques, mais aussi des processus d'apprentissage et des ressources fondamentales dans le sens d'un consensus social à propos de ce qui doit être appris, et de comment cela doit être appris, en classe d'histoire. Les formateurs devraient, conjointement avec les maîtres en formation et les maîtres d'école, développer, tester, explorer et améliorer des modalités propices à l'apprentissage historique. Tel est le plaidoyer de Peter Gautschi qui voit dans une didactique de l'histoire « science du design » la possibilité de construire des ponts entre la « culture clinique » de l'environnement scolaire et la « culture académique » des institutions de formation des maîtres. La recherche intervention, qui est un *desiderata* de la recherche en didactique de l'histoire, serait en mesure d'établir de manière forte ce lien avec les pratiques enseignantes.

Avec son étude, Peter Gautschi parvient à renforcer l'attention portée à l'architecture – noyau dur de l'école – des processus

d'enseignement et d'apprentissage. Son mérite est aussi l'intérêt enfin porté à l'enseignement de l'histoire en Suisse. En effet, dans une discipline telle que l'histoire, il importe de ne pas sous-estimer les effets relatifs aux traditions nationales et aux spécificités culturelles du rapport à l'histoire. Par ailleurs, tout en établissant les critères d'un « bon » enseignement de l'histoire, l'étude expose également de manière solide et systématique différents aspects centraux de la didactique de l'histoire (par exemple analyse qualitative et catégorisation, modalités de recherche et approches méthodologiques). Nous bénéficions ici de la grande expérience de recherche qui a permis à l'auteur de rédiger une étude à destination des praticiens.

Markus Furrer

(Haute École pédagogique de Suisse centrale et Université de Fribourg)

Traduction: Nadine Fink



Claudine Leleux et Chloé Rocourt, *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Bruxelles: De Boeck, 2010, 308 pages

Il est toujours surprenant pour le lecteur non averti d'examiner des questions de didactique

relatives à un enseignement de morale non confessionnelle, mais aussi de citoyenneté, tel qu'il se pratique dans l'enseignement belge francophone. Sur cette thématique, cet ouvrage reprend, et approfondit, des réflexions et des propositions de Claudine Leleux, enrichies ici par des apports de Chloé Rocourt. On y retrouve des concepts stimulants comme la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg ou le pluralisme des valeurs de Jürgen Habermas. L'approche se réfère à la philosophie, « elle se présente comme une éducation par compétences. Étant entendu que le développement de ces compétences suppose qu'elles s'exercent à partir de contenus moraux – à propos de tout dilemme, situation, problème... moraux – et que l'élève puisse adopter un point de vue général ou universel incluant, cela va de soi, son propre point de vue » (p. 11). Les trois compétences génériques qui sont à construire concernent respectivement l'autonomie individuelle, la coopération sociale et la participation publique. Les démarches pédagogiques proposées concernent successivement l'intéressement de l'élève à une thématique, les informations qui lui sont fournies, la phase formative, la plus fondamentale, qui concerne des objectifs aussi divers que la distinction des niveaux de problème, la conceptualisation ou la problématisation, et enfin la phase d'intégration qui concerne tout le problème de l'évaluation.

L'ouvrage comprend une série de propositions de leçons portant sur des problèmes de société et mobilisant les concepts développés dans sa première partie. Pour autant qu'on ne les prenne pas au pied de la lettre, et qu'on ne les utilise pas comme des recettes, et à condition aussi de se les approprier librement, en fonction de sa propre sensibilité, ces suggestions sont tout à fait stimulantes. En proposant notamment quelques courts extraits de textes fondamentaux, elles

interrogent par exemple la notion de justice, les conditions de la répartition des richesses ou même la question de savoir quelle morale choisir. Sans doute y a-t-il là de quoi stimuler des pratiques pédagogiques réflexives, attentives à la question de savoir comment faire valoir sans prescrire.

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Francisco Ferrer i Guàrdia, *L'école moderne*. *Explication posthume et finalité de l'enseignement rationnel*, préface d'Anne Morelli et Marie-Jo Sanchez Benito, Bruxelles: Bruxelles-Laique/Charleroi: Éditions (coll. « Couleur livres »), 2009, 120 pages.

Les lecteurs francophones disposent enfin d'une version française de *L'École moderne*, l'ouvrage posthume du pédagogue rationaliste et libertaire Francisco Ferrer. Elle a été publiée au moment du centenaire de son exécution à Montjuich (Barcelone) à la suite de la Semaine tragique de l'été 1909.

L'édition originale de l'ouvrage est parue en 1911, préparée par des collaborateurs de Ferrer qui avaient reçu des consignes en ce sens. Il est donc construit comme un récit rétrospectif de l'expérience de l'École moderne de Barcelone, des diverses circonstances

qui l'ont rendue possible et des principes de base qui l'ont orientée. Ce qui explique son sous-titre qui évoque une explication posthume. Il comprend de nombreuses et longues citations des textes produits au fil de l'expérience, notamment dans *Le Bulletin de l'École moderne*. Il résulte de toute évidence d'une volonté de légitimer l'expérience et ses réalisations et doit donc être lu comme tel.

L'intérêt premier de l'ouvrage est de rendre disponibles les éléments fondamentaux d'une pensée pédagogique qui a été bien davantage mise en pratique dans des réalisations concrètes que systématisée sur le plan théorique. Le lecteur y trouvera cependant des concepts de première importance comme la coéducation des sexes, c'est-à-dire l'accueil des filles et des garçons dans la même classe, ainsi que la mixité sociale; le rejet de toute compétition et de toutes les formes de punition; le refus des dogmes qui seraient imposés aux enfants dans l'école traditionnelle, etc. Certes, cette question de la prescription qui devrait être évitée au cœur de l'activité enseignante peut prêter à discussion. Rien ne dit d'ailleurs qu'elle ait pu l'être complètement dans le contexte de l'École moderne et de sa dimension politique. Mais le fait d'avoir posé le problème en ces termes est déjà en soi très intéressant. C'est là une question qui reste complètement d'actualité et qui mériterait aujourd'hui encore davantage de réflexions.

Dans leur avant-propos, les éditeurs annoncent, à propos de la traduction, que « la volonté de rendre accessible le contenu de ce livre méconnu et explosif – autant aujourd'hui qu'en 1911 lorsqu'il parut en espagnol – a primé sur le respect des règles du métier ». En effet, cette traduction, pas toujours convaincante, souvent trop littérale, aurait mérité davantage d'allègements du texte et des expressions utilisées. En outre, l'appareil critique reste discret et ne fournit

pas tous les éléments permettant de contextualiser complètement un ouvrage qui est une véritable reconstruction. On peut évidemment le regretter dans la mesure où cette version française constituera sans doute une référence pour de nombreuses années.

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Musée Mémorial de l'Exil,
Calle Major 43-47, 17700 La Junquera (E),
[www.museuexili.cat]

La petite ville-frontière de La Junquera, au sud des Pyrénées, a inauguré il y a quelque temps, en février 2008, un Musée-Mémorial de l'Exil. Il évoque la Retirada, la fuite en France de plusieurs centaines de milliers de républicains espagnols vaincus par le franquisme en 1939. Il se présente sur trois niveaux, dont les deux premiers proposent une exposition permanente.

Un musée sur une frontière se situe forcément entre un avant et un après. Ici, ce sont d'abord les violences de la guerre et les souffrances de la défaite; puis après, les horreurs des camps de concentration français; celles du camp de concentration de Mauthausen; et enfin une épreuve supplémentaire pour les républicains espagnols tout à la fin de la guerre: l'Europe était libérée de la barbarie, mais pas leur pays; parmi tous les survivants

de ces horreurs, ils restaient exilés, apatrides, réfugiés.

Dans sa mise en scène, le musée de La Junquera propose des documents filmés, ainsi que des témoignages d'exilés. Il insiste, à juste titre, sur ce que ces vaincus vont devenir, sur ce qu'ils vont réaliser, après avoir dû quitter précipitamment l'Espagne. Une section propose une série de dessins de Josep Franch-Clapers témoignant de cette expérience traumatique de l'exil et de l'enfermement. Une exposition temporaire a également présenté ses journaux intimes illustrés, par exemple sur son séjour au camp de Gurs. Ces images, réalisées avec les moyens du bord, sont aussi poignantes que pourraient l'être des récits. Elles montrent comment une expression artistique peut aider à survivre.

La réalisation de ce beau musée se situe dans le vaste projet du Memorial démocratique catalan. Cette structure, qui dépend de la Generalitat, travaille sur les années 1931-1980, soit de la première république espagnole à la période dite de transition démocratique qui a suivi la dictature franquiste. Elle développe la production et l'archivage de témoignages et de sources orales. Elle est aussi à l'origine de la création de très nombreux lieux et chemins de mémoire, de mémoriaux et de petits centres d'interprétation, qui sont répartis sur tout le territoire catalan. On peut signaler en particulier, toujours à la frontière franco-espagnole, la récente inauguration d'un mémorial Walter Benjamin à Port-Bou, là où ce grand philosophe, l'auteur de *Sur le concept d'histoire*, s'est tragiquement suicidé en fuyant la barbarie.

Charles Heimberg
(Université de Genève)

Le cartable de Clio signale :

Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté – Lyon, INRP, 17 et 18 mars 2011

Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ?

Questions politiques et pratiques

Ce colloque international, qui s'inscrit dans la lignée des Journées d'études des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté organisées depuis plusieurs années, développera trois axes de réflexion :
Axe 1 : Quelles articulations entre apprentissages disciplinaires et apprentissages sociaux et politiques ?

Axe 2 : Comment légitimer les apprentissages ?

Axe 3 : Comment évaluer les apprentissages ?

Renseignements :

Caroline Leiniger-Frézal,
caroline.leininger@inrp.fr

Musées, histoire et mémoires

Cours de formation continue pour enseignants

proposé par le Groupe d'études des didactiques de l'histoire (GDH) Nyon (CH), 11-13 mai 2011

La fonction historienne du musée, lieu par excellence de rencontre avec le passé, s'est diversifiée : entre constructions identitaires et mises à distance, entre expositions, collections et démarches didactiques, entre lieux de mémoire et d'interprétation. Des conférences et des visites virtuelles permettront aux participants de considérer la

diversité de ces lieux, les possibilités d'un travail de mémoire et d'histoire, ainsi que les conditions d'un usage scolaire fructueux.

Parmi d'autres usages publics de l'histoire, les mises en musée de l'histoire et des mémoires jouent un rôle important pour la transmission culturelle et la réflexion citoyenne sur le passé. Elles se développent dans des contextes très différents, entre fabrication identitaire et mise à distance, entre des expositions, des collections et des démarches didactiques qui les donnent à voir, entre des musées patrimoniaux et des centres d'interprétation mémoriels, entre des espaces muséifiés et des lieux mythifiés, entre des lieux de mémoire authentiques et des espaces pédagogiques et/ou muséographiques qui leur sont consacrés. Toutes ces structures ont toutefois un point commun : elles sont destinées, notamment, à des publics scolaires.

Au fil d'une série de conférences et de visites virtuelles, le cours invitera donc à considérer diverses formes de mises en musée et à déconstruire leurs (re)présentations du passé. Il s'agira notamment d'interroger l'invention d'attributs identitaires qu'elles rendent parfois possibles, les rôles respectifs des dimensions patrimoniale et citoyenne dans ces différents lieux et les modalités concrètes de transmission de leurs contenus. En outre, la question des visites scolaires, de leur préparation et des diverses manières de leur donner du sens sera aussi abordée.

Partenaires sollicités

- *Les présents des passés. Étude des musées d'histoire et d'ethnologie*, programme émergent du Centre de recherches interdisciplinaires en sciences humaines et sociales (CRISES), Université de Montpellier, financé par l'Agence nationale pour la recherche (ANR), sous la direction de Frédéric Rousseau, recherche.univ-montp3.fr/crises.

- *Réseau MEMORHA. Histoires et Mémoires de la Résistance et de la guerre 1939-1945 en Rhône-Alpes*, comprenant, outre des universitaires, des structures comme le musée de la Résistance de Lyon, le mémorial des enfants d'Izieu, le site du Vercors, le musée de la Résistance de Grenoble, etc., et centré sur trois axes de réflexion, soit le travail de mémoire et d'histoire, la question de la fin des témoins et celle des traces publiques de la mémoire, [www.memorha.org].

Renseignements: Charles Heimberg,
heimbergch@gmail.com

Zusammenfassungen

ÉDITORIAL

Le temps laissé à l'apprentissage de l'histoire et l'« effet Léon Robert de L'Astran »

Die Zeit, die noch für den Geschichtsunterricht aufgewendet wird und der « Léon Robert de L'Astran-Effekt »

Bedauerlich und problematisch ist, dass in der Schweiz und ausserhalb für das Fach Geschichte im Unterricht immer weniger Zeit zur Verfügung steht. Historisches Lernen ist auf genügende Zeitressourcen angewiesen. Nur so lassen sich historische Erkenntnisse und Methoden vertiefen. Mit neuen Online-Enzyklopädien wie Wikipedia stehen wohl nützliche Instrumente zur Verfügung, solange sie nicht als einzige Nachrichtenquelle verwendet werden. Nur so lässt sich verhindern, dass man erfundene Personen als solche erkennt, wie ein gewisser Léon Robert de L'Astran, einen angeblichen französischen Reeder, der für die Abschaffung der Sklaverei eingetreten sein soll, der aber nie gelebt hat.

Das Dossier *Les imaginaires alimentaires* und der Beitrag von Massimo Montanari zeigen demgegenüber, wie, ausgehend von der Geschichte der Ernährungstechniken, aufgrund einer sorgfältigen historischen Analyse Zugang zu komplexen Sachverhalten gewonnen werden kann. Insbesondere wird damit ein vernünftiger Umgang mit Begriffen wie Herkunft – deren Suche unnütz ist – oder Wurzeln, die uns in Wirklichkeit die Anderen in uns zeigen, die Kulturen, die unsere eigene ermöglicht haben. (Übersetzung Markus Furrer)

DOSSIER

LES IMAGINAIRES ALIMENTAIRES

Identité, traditions, « origines » dans les cultures alimentaires
Massimo Montanari, Identität, Traditionen und « Ursprünge » der Esskultur

Zwischen Essen und Sprache bestehen Analogien. An der Geschichte der Ernährung lässt sich zeigen, wie Identitäten ununterbrochen neu definiert werden. Der Autor beleuchtet den Wandel europäischer Esskulturen im Laufe des Mittelalters und dekonstruiert den Begriff « südländischer Essgewohnheiten ». So zeigt er am Beispiel der Spaghetti al pomodoro, einer als typisch südländisch geltenden Speise, dass es sich dabei um eine junge Erfindung mit vielen Auseneinflüssen handelt. Für den Historiker erweist sich hier die Suche nach identifizatorischen Elementen als vergeblich.

(Übersetzung Markus Furrer)

Pourquoi écrire une histoire des peurs alimentaires

Madeleine Ferrières, Warum eine Geschichte der Angst hinsichtlich Nahrung schreiben ?

Lässt sich eine Geschichte der Angst um Nahrung schreiben? Madeleine Ferrières zieht es vor, die Frage anders, nach kartesischer Methode, zu stellen. Sie formuliert dazu drei Unterfragen: Warum eine Geschichte der Ängste schreiben? Wie? Und mit welchen Ergebnissen? Sie zeigt dies mittels Neuerungen, archivarischen Zugängen und teleologischen Diskursen auf. Anhand historischer Beispiele wie der Verweigerung des Kartoffelanbaus oder den Vergiftungen durch das Mutterkorn, schlägt sie eine kurze Typologie der Ängste hinsichtlich Nahrung vor.

(Übersetzung Markus Furrer)

*La police des viandes
et les distinctions alimentaires*
**Marco Cicchini, Die Fleischpolizei
und die Unterscheidung
von Nahrung**

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Fleischkonsum und den daraus erwachsenen Unterscheidungen von Nahrungsmitteln. Am Beispiel Genfs des 18. Jahrhunderts wird zunächst auf die Rolle der Polizei in der städtischen Versorgung eingegangen. Anschliessend kommen die Kontroversen und Schwierigkeiten zur Sprache, denen sich die Obrigkeit gegenüber sah. Während Regulierungen darauf abgezielt hatten, einen gerechten Zugang zu Fleischwaren zu sichern, führten der Abbau von Vorschriften und grössere Handelsfreiheit zur Ausdifferenzierung des Konsums. Gleichzeitig begannen die Eliten, der Fleischqualität grössere Beachtung zu schenken. Die Entstehung neuer kulinarischer Vorstellungen scheint deshalb in engem Zusammenhang mit Änderungen der obrigkeitlichen Praxis zu stehen.

**«La viande, c'est quand même
le meilleur des légumes!»**

**Louis-Philippe Lhoste, «Fleisch ist
doch das beste aller Gemüse!»**

Fleisch ist ein Faktor in unserer Gesellschaft. Eine Schlüsselphase wird hier ausgeleuchtet. Das Jahrzehnt von 1850-1860 ist eine Zeit der grossen Veränderungen des Fleischkonsums in Lausanne. Der durchschnittliche Fleischverzehr steigt an, gleichzeitig wächst die Bevölkerung massiv. Ein grundlegender Wandel lässt sich ausmachen: Fortan besteht die Möglichkeit, Fleisch in einem derart reichlichen Ausmass essen zu können, ohne allfällige Schuldgefühle angesichts des tierischen Todes aufkommen zu lassen; sich vom Blut der Tiere zu ernähren, ohne das Bild eines «Barbaren» abzugeben. Die soziale Antwort besteht darin,

aus dem Schlachttier eine Ware und nicht mehr unbedingt ein lebendiges Wesen zu machen.

**Culture alimentaire et altérité en
question: l'interdiction de l'abat-
tage rituel en Suisse**

**Nadine Fink, Ernährungskultur und
Andersartigkeit zur Diskussion
gestellt: Das Schächtverbot
in der Schweiz**

Am 20. August 1893 stimmten 60% der schweizerischen Stimmberechtigten für eine Initiative, die das Schächten ungesetzlich machte. Die Abstimmung war die erste Abstimmung über eine Initiative überhaupt, nur wenige Monate nachdem das neue Recht durch die Partialrevision der Bundesverfassung eingeführt worden war. Sie eignet sich sehr gut, um die schweizerische Geschichte der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu behandeln. Verschiedene Male diskutiert, da die Bestimmung als der Religionsfreiheit widersprechend beurteilt worden ist, wurde das Verbot doch mit einer tierschützerischen Begründung bis in unsere Tage aufrechterhalten. Der Aufsatz berichtet von einer Weiterbildungsveranstaltung für Lehrkräfte. In ihm werden der historische Kontext und die politischen Zusammenhänge der Abstimmung von 1893 skizziert und es werden ein paar mögliche Wege vorgeschlagen, wie das Thema in der Schule behandelt werden könnte. (Übersetzung Béatrice Ziegler)

**Charles Heimberg,
La «fée verte»: percée et succès
d'un interdit alimentaire**

**Charles Heimberg,
Die «Grüne Fee»: Durchbruch
und Erfolg eines Getränkeverbots**

Der Erfolg, den die Initiative auf Bundesebene für ein Verbot des Absinthe in der

ganzen Schweiz 1908 hatte, zeigt verschiedene Aspekte der Gesellschaft in diesen Jahren auf. Er lässt auf eine gesellschaftlich komplexere Furcht als bloss auf eine Reaktion auf unterschiedliche Tatsachen schliessen. Er bezeugt das punktuelle Auftreten von Frauen im politischen Leben. Auch wird damit eine Geschlechtsheftigkeit, die bisher kaum in dieser Art wahrgenommen wurde, belegt, wie auch die gesellschaftliche Brisanz des Alkoholismus, der Anlass zu heftigen Debatten inmitten der Arbeiterbewegung gab. Aber dies alles hat die «Grüne Fee» nicht gehindert, einen dauerhaften Mythos der Übertretung und des Vergnügens zu schaffen. (*Übersetzung Karin Fuchs*)

ACTUALITÉ DE L'HISTOIRE

Pourquoi il faut enseigner l'histoire de l'Afrique subsaharienne **Catherine Coquery-Vidrovitch,** **Weshalb soll die Geschichte** **Afrikas südlich der Saharazone** **gelehrt werden**

Die aktuelle Situation des afrikanischen Kontinents, fünfzig Jahre nach der Unabhängigkeit von Frankreich, kann ohne eine Analyse des komplexen und schweren Erbes des Kontinents nicht verstanden werden. Diese ist weder aufgrund der Unabhängigkeitsentwicklung, noch wegen der Kolonisation fast ein Jahrhundert vorher «entstanden», noch aufgrund der Entdeckung durch die Portugiesen gegen Ende des 15. Jahrhunderts: die Europäer haben «ihr» Afrika entdeckt und konstruiert, während dieses bereits eine weit zurückgehende Geschichte hatte, die sie dauerhaft ignorierten, wohingegen diese, ohne es zu wissen, die letzten einer langen Geschichte der Globalisierung waren. (*Übersetzung Karin Fuchs*)

Que faire du «Printemps des peuples»? Peut-on et doit-on enseigner une histoire européenne du XIX^e siècle?

Sylvie Aprile, Was tun mit dem «Frühling der Völker»? Kann man und soll man eine europäische Geschichte des 19. Jahrhunderts unterrichten?

Anlässlich der Eröffnung des Kongress, der zur Hundertjahrfeier der Revolution von 1848 durchgeführt wurde, unterstrich Robert Fawtier bereits die Notwendigkeit, «1848V nicht als nationale, sondern als europäische Revolution zu betrachten und zu erforschen. Zu einer Zeit, in der sich zahlreiche Stimmen vernehmen lassen, um eine europäische Vergangenheit zu konstruieren, scheint der Platz, der dem «Frühling der Völker» in diesem Zusammenhang zugesprochen wird, seltsamerweise ziemlich unbedeutend, ja sogar unstimmig, und scheint eher als Beginn einer Emanzipation nationaler Minderheiten gekennzeichnet zu werden. Auf dieses Paradox kommt der vorliegende Artikel zu sprechen; dabei weist er sowohl auf die Stärken und Schwächen der jüngsten Forschungsarbeiten hin, als auch auf die Existenz eines umfangreichen Forschungsbedarfs, der verbunden ist mit der Frage nach dem Charakter eines europäischen Ereignisses. (*Übersetzung Jan Hodel*)

USAGES PUBLICS DE L'HISTOIRE

La part d'ombres. Note à propos des Salines d'Arc-et-Senans **Emmanuel Filhol, Schattenseite:** **Anmerkung zu den Salinen** **von Arc-et-Senans**

Es gibt historische Phänomene, an die oft und umfassend erinnert wird. Andere hingegen finden kaum Beachtung. Zur zweiten Kategorie gehört das Los der Fahrenden in

Frankreich von 1939 bis 1946. Oder weiss man etwa, dass die alten königlichen Salinen von Arc-et-Senans während des Zweiten Weltkriegs in ein Internierungslager für «Nomaden» umfunktioniert wurden? Im Jahre 2010 organisiert die Fédération Nationale des Associations Solidaires d'Action avec les Tsiganes et les Gens du voyage (FNASAT) in Frankreich ein Gedenkjahr, um auf diese Erinnerungslücke hinzuweisen. (Übersetzung Stephan Hediger)

DIDACTIQUES DE L'HISTOIRE

David et l'homme de Néandertal.

Les stéréotypes savants sur la Préhistoire

Antonio Brusa, David und der Neandertaler. Klischees über die Urgeschichte

Ein Vergleich von Schulbüchern – europäischen und aussereuropäischen – zeigt, dass die Urgeschichte in jüngerer Zeit grosse Beachtung gefunden hat. Dies vor allem, weil es möglich ist, von lokalen Grabungen und Fundgegenständen auszugehen und daraus Erkenntnisse zu gewinnen, die sich auf die ganze Menschheit übertragen lassen. Allerdings sind dabei auch Klischees zu überwinden: Zum Beispiel das Bild von Dinosauriern, die Menschen angreifen, oder dasjenige einer geradlinigen Entwicklung vom Affen zum Menschen. Auch ist es so, dass Verfechter nationalstaatlich orientierter Geschichtsschreibung stets das Neolithikum ins Blickfeld rücken und das Paläolithikum aussparen. Wenn indes eine Geschichte der Menschheit entwickelt werden soll, gibt es keinen Grund, die Urgeschichte von der eigentlichen Geschichte strikt abzugrenzen. (Übersetzung Stephan Hediger)

Un thème conflictuel: l'enseignement de l'histoire et l'identité en Galice

Ramón López Facal, Ein konfliktbeladenes Thema: Geschichtsunterricht und Identität in Galizien

Der Geschichtsunterricht in Galizien, zumindest auf der Stufe Sekundar II, ist geprägt durch einen Konflikt zwischen zwei nationalen Identitäten: der galizischen und der spanischen. Zunächst wird das Konzept der Identität diskutiert. Anschliessend wird die Entstehung von nationalen Stereotypen, die mit dem Geschichtsunterricht in Beziehung stehen, kurz analysiert. Dann werden die Widersprüche dargestellt, die der nationalistischen Ausrichtung des Unterrichts entspringen. Zum Schluss erläutert der Autor einen alternativen Vorschlag, der die neuartige Realität einer multikulturellen Gesellschaft berücksichtigt. (Übersetzung Jan Hodel)

Construction de problèmes en histoire et régulation de l'activité de l'enseignant: une étude de cas à l'école primaire

Yannick Le Marec, Konstruktion historischer Problemstellungen und Regulierung der Lehrtätigkeit: eine Fallstudie in der Primarstufe

Der Artikel präsentiert die Analyse einer Unterrichtssequenz, bei der eine Klasse der Stufe CM2 (10-jährige Schülerinnen und Schüler an einer französischen Primarschule), die einen Stich vom Ende des 18. Jahrhunderts zu beschreiben versuchte. Die Analyse folgt dabei zwei theoretischen Ansätzen und betrachtet den Unterricht aus dem Blickwinkel der Didaktik und dem der historischen Problematisierung. Dabei werden verschiedene Ebenen der Regulationsprozesse (erkenntnistheoretisch, sprachlich, problematisierend) aufgezeigt und, ausgehend von der Erfahrung

der Lehrperson, Handlungen und Instrumente vorgeschlagen, die die Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern halfen. Insbesondere befragt der Artikel die Möglichkeiten, «Spannungsräume» der konkret betrachteten historischen Gegebenheit als Mittel zur Regulierung zu benutzen.

Quelle co-activité enseignant-élève au sein d'un service éducatif?

L'exemple d'un atelier mené aux Archives départementales de la Gironde

Sylvie Lalagüe-Dulac, Welche Koaktivität von lehrenden Schüler/innen sind möglich im Rahmen eines Bildungsangebots. Das Fallbeispiel eines Ateliers im Archiv des Département Gironde

Eine Untersuchung über Geschichtsunterricht an einem sensiblen Ort der Geschichte der Sklaverei ermöglichte, einen Korpus zu sammeln von Lektionen, in welchen Lehrpersonen diese Thematik mit ihren Klassen behandelten. Eine dieser Lektionen fand im Rahmen eines Bildungsangebot des Archivs des Département Gironde statt. Ebenfalls schien die Auswertung der Transkription einer Videoaufzeichnung einer Lektion zum Thema «Bordeaux, Sklaven-Hafen im 18. Jahrhundert» von Interesse, um Schüler/innen zu beobachten, die sich gegenseitig unterrichteten. Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten können zwischen einer gewöhnlichen Geschichtslektion und einer Stunde im Rahmen eines Workshops im Archiv hervorgehoben werden? Welchen Beitrag kann ein Workshop der vorgestellten Art zum historischen Wissensaufbau leisten? (Übersetzung Jan Hodel)

Marc-André Éthier et David Lefrançois, L'enseignement de l'histoire au Québec: perspectives historiques et critiques sur les programmes scolaires Marc-André Éthier und David Lefrançois, Geschichtsunterricht in Québec: historische Perspektiven und Kritik am Lehrplan

Dieser Text stellt den Kontext dar, in welchem der Lehrplan für die Gesellschaftswissenschaften und Geschichte für die Primarschulen und diejenigen der Sek I in Québec entwickelt und eingeführt worden ist. Er analysiert insbesondere das Wesen der Fachkompetenzen, auf die sich die neuesten Lehrpläne für Geschichte beziehen und die sich vermeintlich an einer Aneignung historischen Denkens orientieren, und zudem den Umgang mit Medien, der für die Sekundarstufe II reserviert wurde.

(Übersetzung Jan Hodel)

HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT D'où vient la méthode magistrale? La méthode qui a souvent les faveurs de l'histoire enseignée mérite bien un examen... Pierre-Philippe Bugnard, Woher kommt die magistrale Methode? Die Methode, die häufig beim Geschichte Unterrichten begünstigt wird, verdient eine Überprüfung...

Die magistrale Methode entspringt einer Verunfttheorie zwischen der Anwendung des Prinzips der Gleichzeitigkeit im Rahmen der Schulklasse der Moderne und des Auftretens einer Pädagogik des Sprechens, die die Pädagogik des Übens, gepflegt in Klassen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, ersetzt.

Die Geschichte der Erziehung zeigt es, insbesondere durch die jüngsten Arbeiten des Nationalen Instituts für Pädagogische Forschung in Frankreich: die magistrale Methode oder die magistrale Lektion ist relativ jung, anfänglich angewendet in den Gymnasien, auch unter dem Einfluss einer Zielsetzung des Typs selbständige Arbeit, die die Produktion von kleinen Essays ersetzt. Die

unterrichtete Geschichte ist ohne Zweifel der Entwicklung der Philosophie gefolgt bzw. hat sie begleitet.

Im Grunde könnte man, auf der Grundlage von drei oder vier Jahrhunderten, sagen, dass Klassen und Examen beigetragen haben, die Entwicklung einer Pädagogik des Übens zu besiegeln, die schliesslich eine magistrale Pädagogik geworden ist...

Mise en page: Claudine Daulte, www.mise-en-page.ch

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

Impression: La Vallée, Aoste

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 10/2010 est ouvert par un dossier consacré au thème des *Imaginaires alimentaires. Histoire, cultures, représentations*. Il montre que des plats réputés traditionnels de telle ou telle culture ont des prétendues « racines » souvent bien lointaines. Il évoque les peurs, les interdits, les pénuries et montre en quoi l'enseignement de cette thématique peut enrichir l'histoire scolaire.

Des textes sur les didactiques de l'histoire évoquent de manière critique la dimension identitaire de l'enseignement de l'histoire et l'intérêt de mettre à distance les récits fermés qui n'ouvrent à aucune complexité. D'autres abordent les manières dont les élèves peuvent s'appropriier des connaissances en affrontant des problèmes à partir des interrogations de l'histoire.

Il est également question d'histoire et de mémoires à travers différents exemples.

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.



782889 010431