Le cartable de Clio

Revue suisse
sur les didactiques de l'histoire
GDH

n° 12 [2012]

ANTIPODES

Le cartable de Clio

Revue suisse
sur les didactiques
de l'histoire
GDH

12 [2012]

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
- 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 Opériol, Université de Genève
- Manolo Pellegrini, Lycée cantonal de Bellinzone
- Mari Carmen Rodríguez, Université de Genève
- 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
- Antonio Brusa, Université de Bari
- Luigi Cajani, Université de La Sapienza, Rome
- Lana Mara Siman, Université fédérale de Minas Gerais, Belo Horizonte
- Issa Cissé, Université de Ouagadougou
- Laurence de Cock, Lycée Joliot-Curie, Nanterre, et Université Paris 7
- Benoît Falaize, Université de Cergy-Pontoise et IUFM de Versailles
- Mostafa Hassani Idrissi, Université Mohammed V, Rabat
- Christian Laville, Université Laval, Québec
- Claudine Leleux, Haute École de Bruxelles
- Ramón López Facal, Université de Saint-Jacques-de-Compostelle
- Robert Martineau, Université du Québec, Montréal
- Ivo Mattozzi, Université de Bologne
- Henri Moniot, Université de Paris 7-Denis Diderot
- Joan Pagès, Université autonome de Barcelone
- Maria Repoussi, Université de Thessalonique
- Nicole Tutiaux-Guillon, IUFM, Université d'Artois, Arras, et Université de Lille 3
- Rafael Valls Montés, Université de VaIence
- Kaat Wils, Université catholique de Leuven

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: 978-2-88901-081-3 (pour l'édition imprimée)

SOMMAIRE DU N° 12/2012

Éditorial
Des questions de fond pour l'histoire scolaire 9

Dossier L'usage social et politique des peurs. La stigmatisation de l'altérité
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg (Suisse)
Enseigner les peurs eschatologiques. Pour une histoire enseignée des mentalités 13

Martine Ostorero, Université de Lausanne
Faire croire, faire peur: diabolisation de la sorcellerie et construction de l'altérité à la fin du Moyen Âge 29

Jean-Pierre Tabin, Haute École de travail social et de la santé – EESP et Université de Lausanne
Mendicité: la potence et la pitié 41

Charles Heimberg, Université de Genève
Les peurs dans l'histoire, leur réalité et leurs usages, entre études historiques et apprentissage scolaire 49

Actualité de l'histoire
Conrad Kuhn et Béatrice Ziegler, Université de Zurich et Haute École pédagogique de la Suisse nord-orientale
La Grande Guerre et la Suisse. Le récit scientifique dominant et la mémoire 59

Marco Cicchini, Université de Genève
Qu'apprend-on de l'histoire de la police? Police et ordre public à Genève au siècle des Lumières 72

Usages publics de l'histoire
Jocelyn Létourneau, (Université Laval, Québec)
Les Canadiens et leurs passés 81

Bruno Védrines, Université de Genève
La figure du lecteur dans les écrits de témoignage 88

Didactiques de l'histoire

Anne Vézier, Université de Nantes, CREN
La leçon de Braudel, récit et problème en histoire 99

Sylvain Doussot, IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes
Le cas Menocchio et la construction en histoire.
Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg 111

Peter Seixas, Université de Colombie-Britannique
Attention, les enfants pourraient entendre!
Ou l'histoire post-moderne a-t-elle sa place à l'école? 126

Maria Repoussi, Université Aristote, Thessalonique
et Nicole Tutiaux-Guillon, IUFM, Université d'Artois, Arras,
et Laboratoire Théodile-CIREL, Université de Lille 3
Les recherches récentes sur les manuels d'histoire:
questions méthodologiques et théoriques 141

Christina Koulouri, Université Panteion des Sciences sociales et politiques, Athènes
Les «petites patries» des Balkans:
un projet d'enseignement de l'histoire balkanique 153

Sylvie Guichard, Université de Genève
Quelle histoire pour quelle nation?
Manuels scolaires, histoire et politique en Inde 158

Catherine Souplet, IUFM d'Amiens
et Équipe Theodile CIREL, Université Lille 3
Analyse didactique d'une séance ordinaire d'histoire à l'école élémentaire.
D'une image globale des processus cognitifs des élèves
à des phénomènes particuliers 166

Entretien avec Roman Kroke (Valérie Opériol) 180

Guillaume Rihs, Université de Genève
Une approche de l'écriture de l'histoire par la bande dessinée:
Maus, d'Art Spiegelman 184

Alessandro Frigeri, Scuola media di Tesserete (Ticino)
«Buoni e cattivi» nell'insegnamento di Auschwitz.
Tracce per percorsi didattici sul tema (avec résumé en français) 189

Einblicke in die Geschichtsdidaktik in der Romandie 194

Éducation à la citoyenneté

Sophie Toulajian, Lycée Pierre Mendès France, Savigny-le-Temple
Politisation et cinéma de fiction du temps présent au lycée 201

Sébastien Urbanski, Université d'Aix-Marseille
Enseignement du fait religieux
ou enseignement religieux à l'école publique française? 209

Histoire de l'enseignement

Abdoul Sow, Faculté des sciences et technologie et de l'éducation
et de la formation, Université Cheikh Anta Diop, Dakar
Esclavage et traite des Noirs au Sénégal (1903-2000):
de l'usage idéologique des concepts 219

Jean-François Cardin, Université Laval
Félix Bouvier, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi
Le Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec
et les transformations de la didactique durant les années 1960 229

Comptes rendus, résumés en allemand et annonces 241

Le cartable de Clio

Éditorial

Des questions de fond pour l'histoire scolaire

Ce douzième volume du *Cartable de Clio* s'ouvre sur un dossier consacré à *L'usage social et politique des peurs. La stigmatisation de l'altérité*, en relation avec le thème du cours organisé au printemps 2012 par le Groupe d'études des didactiques de l'histoire (GDH). Pour une discipline scolaire, l'histoire, dont Marc Bloch disait qu'elle est la science d'un changement et des différences, cette problématique des peurs, souvent associées à des formes d'altérité, revêt une grande importance. Qu'il s'agisse de peurs eschatologiques ou de constructions imaginaires, formes de diabolisation (les sorcières) ou manifestations de stigmatisation (les mendiants), ou encore de peurs induites par une forme de doxa, leur examen critique permet une mise au jour du fonctionnement des sociétés humaines qui les produisent. Les grandes enquêtes historiques sur la peur (de Jean Delumeau, Georges Lefebvre, etc.) peuvent ainsi inspirer des constructions de séquences didactiques au fil desquelles l'examen de ces phénomènes éclairera autrement la vie sociale et ses cadres mentaux.

Parmi les rubriques habituelles de la revue, celle consacrée à la didactique de l'histoire propose deux autres petits dossiers, que nous évoquons ici dans l'ordre inverse de leur apparition dans le volume.

L'un de ces dossiers concerne les manuels scolaires d'histoire, avec trois articles critiques portant sur leur contenu. Les manuels d'histoire sont le reflet des demandes sociales adressées à l'enseignement du passé. Certes, ils évoluent vers davantage de ressources complémentaires liées aux nouvelles technologies, mais ils ont passablement de difficultés à suggérer et à rendre possibles des pratiques innovantes dans la classe. Leur rôle dans les constructions identitaires est significatif. Ce qui donne de l'importance à des expériences de récits croisés conçus pour promouvoir une histoire commune (voir le cas de l'Europe du Sud-Est). Les tensions autour de conceptions différentes de l'histoire enseignée, dans les manuels comme dans la classe, aussi bien autour d'ouvrages indiens qu'au sein d'une revue québécoise au cours des années 1960 (évoquée dans la rubrique consacrée à l'histoire de l'enseignement), montrent que le champ de l'histoire scolaire relève d'enjeux comparables et parfois proches, qui ont été et demeurent investis par les acteurs de sociétés fort diverses, d'hier et d'aujourd'hui, d'ailleurs et d'ici.

L'autre petit dossier aborde des questions épistémologiques, en lien étroit avec la réflexion didactique, autour de trois contributions où il est question de Fernand Braudel, de Carlo Ginzburg et du postmodernisme. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire, *Le cartable de Clio* s'efforce de contribuer aux débats scientifiques qui portent sur la fabrication de la transmission du passé : au

fil de sa programmation, cette transmission procède par des récits ou par des problèmes, elle s'attelle à des études de cas dont la signification générale est à interroger et elle se situe par rapport à la question de la vérité, compte tenu de la pluralité potentielle des interprétations du passé. Ces questions de fond, ramenées au niveau de l'histoire scolaire, ouvrent des pistes aux élèves pour entrer dans le laboratoire de l'histoire, et dans l'univers de ses questionnements, afin que les notions de mise à distance critique et de responsabilité sociale prennent plus de sens. •

Charles Heimberg,
coordinateur de la rédaction

Le cartable de Clio

Dossier
L'usage social et politique des peurs. La stigmatisation de l'altérité

Enseigner les peurs eschatologiques. Pour une histoire enseignée des mentalités[1]

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg (Suisse)

Avoir peur aujourd'hui, est-ce bien raisonnable ?

Accroche pour une histoire enseignée de la peur

« La peur est mauvaise conseillère. » Une histoire bien enseignée pourrait commencer par illustrer, au cours du temps, l'adage peut-être le plus familier auquel renvoie la peur. Chaque guerre, chaque éradication d'un ennemi… n'est-elle pas une réaction à la peur d'un autre perçu comme menaçant, quitte à inventer les périls qu'il nous fait courir. Plus précisément, pourrait-elle constituer l'instrument d'un pouvoir cherchant à effrayer pour mieux s'installer ?

Un seul exemple, pour commencer, pris dans l'environnement historique des élèves (une telle histoire se retrouve partout en Europe). C'est dans tous les manuels : les ouvriers de la première révolution industrielle travaillent et vivent dans des conditions misérables. Des conditions semblables d'ailleurs à celles des millions de petites mains contribuant depuis les pays émergents, aujourd'hui, à notre prospérité. Des conditions qui révulsent. Il suffit de radicaliser la révulsion pour en rendre menaçantes les victimes, faire trembler le bourgeois attaché à une fortune qu'il attribue à ses propres mérites et à un dessein divin (nous sommes au XIXe siècle) : la moindre velléité de manifestation apparaît aussitôt comme une source de grave péril social qu'il faut immédiatement circonscrire au prétexte que « les classes miséreuses sont dangereuses ». *« La place de l'Hôtel-de-Ville […] est bientôt envahie par une foule hostile accourue des bas-fonds de la ville […]. Aux jours de révolution, on voit monter à la surface une lie dont on ne soupçonnait pas l'existence. Les repris de justice aux faces patibulaires et les apaches sortis de leurs retraites obscures se mêlent aux honnêtes gens. »* (Philipona, 1927, 97)

Nous ne sommes pas dans les faubourgs ouvriers du Londres de Dickens ou du Paris de Zola, simplement dans l'atmosphère d'une émeute électorale de la plus petite ville qui soit, perdue au fond de l'Europe rurale, la petite cité catholique de Fribourg, en 1890. Pourtant, illustration magistrale des sentiments de peur éprouvés par la bourgeoisie « honnête », résidant dans les beaux quartiers, notamment derrière les barreaux des hôtels de la Grand-Rue (en allemand *Reichengasse*, ou « Rue des Riches »), face à un monde ouvrier qu'elle côtoie à distance, cette autre humanité qui travaille pour elle, confinée dans une misère endémique, dans une différence qui gêne, effraie… Sous la plume d'un de leur publiciste,

1. Le texte de cet article est également disponible, avec ses nombreuses illustrations, sur le site du Groupe d'études des didactiques de l'histoire (GDH) : [http://www.didactique-histoire.net/].

les possédants attachent donc à la classe ouvrière les attributs d'une engeance des plus menaçante, soit, pour l'époque qui achève la conquête de l'Ouest, une engeance marquée au sceau de tous les stéréotypes de l'autre menaçant: «apaches», indiens sauvages et sales, une engeance inférieure réduite à la condition de rebus, de «lie» de l'humanité, tels des criminels tirant une langue de pendu, «aux faces patibulaires», cantonnés dans les bas quartiers d'où ils ne sortent qu'aux jours d'émeute pour se mêler aux «honnêtes gens»… terrorisés par cette «foule hostile» sortie de ses «bas-fonds»: la peur transforme donc une simple manifestation électorale en «révolution» qu'il faut mater! À une autre échelle, on aurait l'extermination des ouvriers de la Commune, jusqu'au dernier carré fusillé contre le mur des Fédérés, à l'issue d'une guerre civile sociale où la bourgeoisie triomphe des «apaches» parisiens grâce aux canons. La force armée lui permet d'exorciser sa peur panique d'une expérience de socialisme coopératif menaçant ses privilèges de propriétaires.

Tout le mécanisme classique de l'engrenage conduisant aux peurs et aux réactions irrationnelles de leur exorcisation est, dans ce modeste cas et dans cet épisode, emblématique. La théorie sociale de la peur place le besoin de préservation des privilèges d'une mince élite à la genèse de telles logiques, sans d'ailleurs rendre l'explication ni fatale ni exclusive. Avec l'essor de la démocratie libérale, on verra les citoyens les plus engoncés dans la quiétude de leur province se mettre à redouter les étrangers des villes, perçus comme dangereux pour leur rente de situation, plébisciter les programmes les plus xénophobes, quand bien même l'étranger tant redouté ne porte aucune des tares qu'on lui attribue. Et pour cause: puisqu'il n'est pas là, on a tout loisir de créer une figure inquiétante que les partis nationalistes ont beau jeu d'instrumentaliser. On redoute d'autant plus ce qui ne nous menace pas directement lorsqu'on sent bien que les conditions de notre propre bien-être ne dépendent pas forcément de notre propre mérite. Ainsi, pour préserver nos avantages, sinon notre bonheur, nous n'hésitons pas à inventer les menaces qui nous ligueront pour leur défense.

Partir d'une définition…

Pourtant, l'enseignement des peurs dites «eschatologiques» – du grec *eschatos*: «dernier, qui concerne les fins dernières» –, objet de cet article, porte sur bien autre chose. Ce sont des peurs collectives centrées sur l'angoisse, voire l'effroi, des peines infernales dans les sociétés sacrales, sociétés où tout ce qui est envisagé ici-bas l'est en fonction de l'au-delà. Avec la stigmatisation des ennemis du nom de Dieu (juifs, hérétiques, sorcières…), on est très loin des peurs centrées sur la désignation de marginaux inquiétants, désignés comme tels, de la société industrielle. D'ailleurs, en contraste, les sociologues nous apprennent que le monde de certitudes de la civilisation technique ne craint plus guère que la mort individuelle: «Ah, quitter ce monde de délices!», pourraient s'exclamer ceux qui ont tout loisir de profiter de la vie. Une crainte, d'ailleurs, plutôt qu'une véritable peur. Car la peur, sémantiquement, à partir de l'étymologie du *pavor* latin, c'est l'effroi, l'épouvante… et seulement ensuite, par affaiblissement, un sentiment de crainte associé à une émotion qui saisit et fait perdre son sang-froid, précise le *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 1994).

Toute démarche d'enseignement commence par s'intéresser au mot clé de son thème au programme et pose l'état de la question susceptible d'en constituer un point de départ, pour une histoire comparative. Que signifie «peur/avoir peur»? On vient de le dire. Y a-t-il eu d'autres peurs que les nôtres dans l'histoire? Le cas échéant, une hypothèse pourrait être qu'il y a de grandes peurs – limitons-nous à l'essentiel – que nous n'éprouvons plus, dans nos sociétés postindustrielles.

Enseigner la peur – proposer sa compréhension, non pas la susciter, bien évidemment –, c'est donc partir à la recherche de peurs paniques, d'épouvantes, qui auraient marqué une ère révolue – du moins pourrait-on être porté à le croire –, jusqu'à constituer une caractéristique révélatrice de mentalités dépassées, par rapport aux nôtres propres.

Nous pourrions penser que les peurs collectives répondent aux dangers ou aux catastrophes que la société industrielle produit, tel un accident nucléaire, une épidémie de la vache folle… ou alors aux désastres révélés par les médias, comme le 11 septembre, la grippe H1N1 ou la bactérie *Escherichia*…, dont les effets sont réifiés par une apparence de proximité.

Pourtant, tout porte à croire que la société actuelle est plus sûre qu'à aucune autre époque de l'histoire (Burton-Jeangros, 2011, pp. 16-19). Le sentiment rassurant de connaître la cause de catastrophes qui autrefois ne s'expliquaient que par dessein divin nous confère un sentiment de plus grande sécurité dans la mesure où, leurs causes étant comprises, il est possible de chercher à en parer les effets. Si une des menaces majeures pesant sur l'humanité d'aujourd'hui est sans doute celle liée aux effets cumulés de l'industrialisation sur un cycle climatique naturel de réchauffement, elle ne provoque pas de peur panique. Tout juste une angoisse diffuse dont les effets sont attendus à moyen terme sans constituer une préoccupation capitale. Il n'en a guère été question lors des élections présidentielles de 2012. Un peu comme nos ancêtres de 1650 qui, apprenant que la date de l'Apocalypse vient d'être précisément calculée pour l'année 1997 par un archevêque faisant autorité dans le comput, se montrent plutôt rassurés! Ils estiment ainsi échapper à une échéance certes inéluctable mais qui ne les menacent pas directement. Ils ne craignent plus la fin du monde dès le moment où elle est fixée à un temps relativement lointain.

Les projections du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) quant à l'emballement du réchauffement climatique en cours sont-elles annonciatrices d'une sorte d'apocalypse – au sens commun de catastrophe – programmée pour une échéance relativement courte, qui plus est non plus d'essence divine, mais anthropique? Avec la différence fondamentale que le réchauffement climatique est susceptible d'amener un bouleversement du monde alors que *L'Apocalypse* de saint Jean en « révèle » la fin, une fin datée à maintes reprises, à partir de là, et notamment au XVIIe siècle, par un savant anglican, une fin ouvrant à un autre monde, paradisiaque ou infernal.

… pour arriver à une distinction fondamentale

Le cas échéant, on voit immédiatement le renversement de mentalité opéré autour de la gestion de la peur entre une société sacrale et une société industrialisée. Avec l'histoire enseignée comme facilitateur. Si Dieu nous châtie par les calamités regroupées de la guerre de Cent Ans, du grand schisme, de la grande peste… – j'y reviendrai –, la peur mauvaise conseillère pousse à inventer la culpabilisation, donc à trouver des responsables qu'il faut sacrifier au courroux divin pour le calmer: tous les ennemis du nom de Dieu, pour les vouer au châtiment prévu par le Jugement dernier, au dernier jour, le feu de l'enfer, dès ici-bas… Si, au contraire, je suis responsable dans une mesure déterminante des difficultés, sinon des cataclysmes, que les savants tiennent pour inéluctables d'ici à quelques dizaines d'années, inutile de désigner de tels boucs émissaires pour résoudre la question et tromper ma peur: c'est à moi d'agir pour enrayer, ou tenter de le faire, le processus de réchauffement climatique à l'emballement duquel les modes de vie industriels contribuent par-dessus les cycles naturels. Selon le philosophe Pascal Bruckner, il faut cependant vaincre le « *chantage*

à l'avenir» qui préside à toute instrumentalisation des peurs, du christianisme à l'écologie, en passant par le marxisme (Bruckner, 2011, p. 122). Sans doute, mais avec la nuance qu'une observation directe ne favorisera pas forcément la distinction historienne entre idée et nécessité: ce sont Rome, l'écologie doctrinaire ou Staline, plutôt que les courants eux-mêmes, qui fomentent la manipulation des grandes paniques.

Le but d'un enseignement des peurs consiste clairement, sur cette base comparative très générale de deux frises à visées «eschatologiques» – l'une sacrale, l'autre profane –, à mieux percer les décalages entre perceptions, représentations et dangers réels, supposés tels, de manière à donner une possibilité d'influer sur des mesures propres à en conjurer les effets… autrement qu'en allant asperger d'eau bénite et recouvrir d'imprécations des langues glaciaires menaçantes, ainsi que le faisaient nos ancêtres du XIXe siècle encore! Il n'y a pas si longtemps, en effet, les habitants de nos Alpes processionnaient, curés en tête, au front des glaciers menaçant les villages (Le Roy Ladurie, 2004). De nos jours, la réaction aux grands dangers climatiques est celle d'une société qui a troqué sa perspective eschatologique historique contre celle d'un destin à assumer en responsabilité. Elle sait le danger, ou devrait le savoir, à défaut d'entreprendre tout ce qu'il faudrait pour conjurer la menace qu'il représente, la peur climatique étant exorcisée dans l'inconscience de ses effets à court ou à moyen terme.

Encore faut-il ne pas se tromper de peur et donc de mesure. Si vous avez peur des «étrangers» au prétexte qu'ils menacent vos places de travail – et on sait que les premières victimes d'une telle peur résident très loin de leurs assassins imaginaires –, vous allez limiter l'immigration au risque de pénaliser votre propre économie en même temps que celles de ces «étrangers» qui ont besoin de vous.

Cerner les peurs eschatologiques sacrales

Toujours est-il que les civilisations profanes ne se préoccupent plus de la fin des temps annoncée dans les sociétés sacrales – des sociétés, toujours très présentes dans le monde actuel, où tout ce qui est fait ici-bas n'est accompli qu'en fonction d'un au-delà paradisiaque ou infernal. Une perspective vécue par rapport au moment à la fois tant espéré d'une vallée de larmes ouvrant aux délices du paradis et tant redouté d'un univers de péché ouvrant aux feux de l'enfer. Une perspective souvent placée, aussi, sous les auspices de charlatans avides d'embobiner le gogo. Le monde désacralisé n'est donc plus effrayé, épouvanté… sinon ponctuellement lorsqu'une force de la nature (dont l'action n'est plus attribuée à une divinité vengeresse) ou une action terroriste (la bien nommée) assaille une région ou une cité, entraînant derrière elle mort et destruction.

Si l'on se limite à la société sacrale chrétienne médiévale, il en allait donc tout autrement. La seule certitude à laquelle il était alors possible de s'accrocher, soulignée par les textes révélés, était celle de *«[veiller] puisque vous ne connaissez ni le jour ni l'heure»* (Matthieu 25,13, *La parabole des dix vierges*). Lorsque la fin des temps, comme le serait celle de sa propre vie, est tout à la fois inéluctable (puisque écrite, annoncée) et aléatoire (puisque son échéance n'est pas fixée) la crainte qu'elle ne survienne, soudain, constitue une peur indicible ou un espoir salvateur.

La marque durable de l'orientation eschatologique

Ainsi, chaque matin que Dieu fait, aux premières lueurs de l'aube, les moines se tournent vers le levant pour un chant de louange au lever du soleil qui pourrait être le dernier, direction qui est aussi celle de Jérusalem, d'où le Christ reviendra en majesté juger les vivants et les morts. Les églises d'Occident sont donc

«orientées», tournées vers l'Orient, pour cette raison. Cette orientation est ainsi la première trace éminemment visible, partout, dans chacune de nos cités ayant conservé un noyau médiéval, d'une histoire oubliée depuis que la société, profane n'est plus obsédée par les conséquences de l'ici-bas sur l'au-delà, depuis que ses peurs n'engendrent plus des comportements calqués sur une perspective eschatologique. L'attente du lever inspire une sainte crainte eschatologique (Bugnard, 2006, pp. 155-188).

Pour une classe, c'est un premier enseignement du contexte des grandes peurs de la société sacrale, un enseignement à voir, à repérer dans l'environnement proche: où se trouve l'église la plus proche de mon école correspondant à cette géographie de l'attente du dernier jour? La repérer dans une ville inconnue me permettra par ailleurs de m'«orienter» autrement qu'en me situant par rapport au nord magnétique indiqué par une boussole ou le satellite d'un GPS! Dans cette logique, les Églises nouvelles des Temps modernes ou de l'époque contemporaine ne sont pas forcément orientées.

Pour renforcer l'effet d'un tel enseignement, il y aurait à montrer aux classes, en contraste, le plan ou la vue d'une résidence aristocratique des Temps modernes, en principe «orientée… vers l'Occident, le couchant» («occidentée» n'existant pas, il faut user du terme renvoyant à l'ancienne préoccupation eschatologique). Ainsi Versailles, archétype d'un édifice tournant le dos à la perspective du dernier jour, conçu pour que ses résidents jouissent des rayons du couchant dans leurs loisirs de cours, en fin d'après-midi. Les palais royaux médiévaux sont en principe adossés à la cathédrale, solidaires d'une même préoccupation eschatologique. La nouvelle orientation moderne, en revanche, découle d'une perspective hygiéniste: elle consacre le renversement de mentalité entre sociétés sacrale et profane. Une conception autre de l'existence, rapportée d'ailleurs aussi aux axes triomphaux ouest des grandes capitales monarchiques telles Paris ou Berlin. L'axe solaire n'est plus craint pour sa symbolique du dernier jour, il est utilisé à des fins profanes de loisir et de manifestation politique, jusqu'aux défilés du 14 Juillet tout au long des Champs-Élysées, bardés des styles antiques classiques qui tranchent avec l'orientation vers les peurs eschatologiques inscrite dans la symbolique des églises romano-gothiques médiévales (Bugnard, 2006, pp. 210-294).

Ce n'est pas l'apocalypse qu'il faut craindre!

La conception chrétienne originelle du temps tient l'histoire pour préparation de l'avènement du règne de Dieu: l'histoire n'est donc pas simple écoulement linéaire, mais attente de fins dernières porteuses d'espoir pour les justes et de vengeance sur les méchants – exprimé dans le fameux *Dies irae*, «jour de colère» divine au Jugement dernier, de la messe des morts. Cette conception affichée partout aux porches ou aux vitraux des cathédrales, par le début (la création d'Adam et d'Ève) et par la fin (le Jugement dernier), découle d'une volonté de «faire du passé un éternel présent». En imaginant que la cathédrale, lieu emblématique de la traduction de l'histoire sainte par l'image, repose sur une fondation de disciples envoyés directement par les douze apôtres ou sur le site même de martyres subis dans les premiers temps du christianisme (Vauchez, 1992, p. 91). Ainsi se multiplient les représentations imagées de l'échéance tant redoutée – dans l'angoisse de ne pas mériter le destin promis aux élus –, celle de l'Apocalypse et du Jugement dernier. L'Apocalypse donnera lieu à des interprétations dont la figuration canonique se fixera autour de la vision de saint Jean à Patmos, vision dont l'image des royaumes pervers de Satan sur terre, avant la seconde venue du Christ et la fondation d'une nouvelle Jérusalem, constituera un fond de terreur apocalyptique qui l'emportera

durant des siècles sur celle de la victoire des anges de l'archange Michel sur la Bête immonde.

En fait, le paganisme persiste partout, assouvit les inquiétudes, les peurs, dans un surnaturel transcendé par le christianisme. On en voit les traces dans le mythe solaire récupéré par l'orientation de la cathédrale, dans ses rosaces occidentale et méridionale, dans la centration de la perspective eschatologique sur les affres infernales, mais aussi dans l'usage d'objets rituels à valeur propitiatoire ou incantatoire, du collier d'ambre à la canine d'ours, dont les effets sont transposés dans l'amulette chrétienne. Les pratiques magiques, de leur côté, adoptées pour se préserver de la vengeance des disparus (enclouage des cadavres, décapitations rituelles…) ou pour désigner le coupable (ordalies), sont transférées dans la question et les bûchers de l'Inquisition : il faut vouer les ennemis de Dieu dès ici-bas au feu de l'enfer (Magee, 2001, p. 52).

Mais, pour l'essentiel, l'appétit de surnaturel s'inscrit dans la quête d'un au-delà compensatoire aux affres de cette « vallée de larmes ». Les formes les plus atroces de la violence règnent en toute impunité. Le malheur frappe communément, Satan est omniprésent. Dans l'imaginaire, l'Enfer l'emporte sur le Paradis et, pour certaines catégories de fidèles, la damnation pèse davantage que la rédemption, ainsi qu'il le leur est enseigné.

Toutefois, c'est l'historiographie romantique, donc le XIXe siècle, qui a dépeint l'approche du millénaire de la Passion, au XIe siècle, comme l'heure imminente où les créatures de Lucifer allant surgir de toute part pour terroriser les hommes, une panique collective se serait emparée du monde chrétien. Or, l'attente inquiète de la fin du monde est permanente, corrige Duby, une issue annoncée par l'Évangile, mais non datée. « Vous ne saurez jamais ni le jour ni l'heure », rappelle justement un moine à l'orée de l'an mil (Duby, 1995, p. 20). Non pas, comme le suggèrent les Évangiles, l'heure du rétablissement du royaume d'Israël, encore moins celle de la Passion du Christ, puisqu'elle est déjà accomplie, mais bien plutôt celle de la seconde venue du Christ, en fonction des polémiques qui ont fait rage durant les premiers siècles du christianisme sur l'interprétation du texte, jusqu'à sa fixation par un décret papal et les conciles de la fin du IVe siècle autour d'une version correspondant à la vision de saint Jean. Même si les exégètes d'aujourd'hui n'attribuent plus guère la paternité du texte à l'évangéliste, essentiellement pour des raisons de chronologie et d'incompatibilité de style (Simon et Benoît, 1998, p. 226), on admet aujourd'hui que l'Apocalypse (« révélation » en grec) est une prophétie empruntant son canevas à de nombreux éléments de l'Ancien Testament et décrivant de manière codée ou symbolique les malheurs qui vont s'abattre sur Rome et conduire à sa fin, correspondant à une ère nouvelle pour l'humanité. En particulier les sept visions finales nous permettent d'assister à la perspective ultime – donc eschatologique – de l'humanité : les successeurs des empereurs s'avouant vaincus et Satan restant enchaîné pour mille ans, tout semble annoncer une chrétienté triomphante. Mais la Bête se libère et, après de durs combats, elle est anéantie, précipitée définitivement dans les enfers. Alors le jugement véritablement « dernier » de l'humanité peut être présidé par le Christ triomphant, ouvrant le chemin vers la Cité céleste, l'Église prenant pour toujours la place de tous les royaumes terrestres. Les lecteurs de saint Jean s'attendaient à vivre tout cela !

L'Église développe alors toute une iconographie de substitution à celle des Léviathans dévoreurs d'hommes aux bouches de l'enfer. Il faut bien calmer les peurs. Le saint est pris à témoin pour édifier le fidèle et pour exorciser le Malin par le truchement de la relique attestant son aura. Approcher la sainte relique, la toucher, faire un pèlerinage, telle est la voie du salut, le meilleur exorcisme des peurs irrationnelles. Encore faut-il connaître le sens de ce chemin vers la rédemption. La cathédrale

est par excellence, dans sa conception primordiale, le livre ouvert de cette traduction initiatique, de ce «plan d'études» vulgarisé (Bugnard, 2006, pp. 123-188) dont l'objectif, ainsi que le ferait une didactique orale et visuelle, serait d'inciter le fidèle à prendre le chemin du bonheur éternel, non sans lui peindre le diable sur la muraille, au fur et à mesure que les formes de l'art, plutôt par la fresque pour le roman, plutôt par la sculpture et le vitrail pour le gothique, sans oublier la tapisserie, et pour ne citer que les formes majeures, en fixeront les contours pour des fidèles qui n'avaient pas accès à l'écriture.

La tenture de l'Apocalypse: la peur eschatologique transposée dans l'univers de la guerre de Cent Ans

Ainsi, de l'ésotérique et gigantesque tenture de l'Apocalypse d'Angers (France) au didactique et modeste tympan du porche de l'église Saint-Nicolas de Fribourg (Suisse) traduisant dans une bande dessinée de pierre l'essentiel du credo des chrétiens, en passant par les milliers d'images répandues dans tout l'Occident, la grande peur eschatologique médiévale, exacerbée dans l'attente funeste des feux de l'enfer, à peine calmée par l'espoir de la rédemption, reste une des représentations les plus prolixes et les plus prégnantes de notre décor monumental:

«Jésus-Christ… Il ressuscita au troisième jour… et Il monta au ciel; Il est assis à la droite du Père. Il reviendra dans la gloire, pour juger les vivants et les morts; et son règne n'aura pas de fin… J'attends la résurrection des morts…» (extrait du symbole de Nicée, credo de la messe romaine, 325)

Un décor que nos élèves n'attendent qu'à voir et à comprendre, image fantastique d'un monde révolu et pourtant toujours si présent, illustrant l'œuvre d'ancêtres directs dont on ne saisit plus, spontanément, les mentalités. Pourtant, ce décor omniprésent influe jusqu'aux représentations conscientes et inconscientes de notre propre rapport à l'au-delà, à travers la curiosité qu'il suscite à défaut des peurs qu'il provoque.

Dans la tenture de l'Apocalypse d'Angers, la plus grande tapisserie conservée au monde (plus de 100 mètres de long sur les 140 originaux), le songe de saint Jean est brodé en 84 scènes. Pour résumer fortement, tout commence par la remise à l'Agneau (le Christ) du livre des destinées de l'humanité que personne n'a été jugé digne d'ouvrir jusque-là. Mais, pour l'ouvrir, l'Agneau doit briser sept sceaux d'où sortent sept fléaux qui s'abattent sur terre après la sonnerie de chacune des sept trompettes de l'Apocalypse. Alors surgissent sept anges dotés de sept coupes libérant sept tentations, débouchant sur un ultime combat entre le Bien et le Mal, sous différentes formes, annonçant la Parousie («présence», en grec), le retour glorieux du Christ pour le Jugement dernier au cours duquel apparaît la Jérusalem céleste, lieu d'accueil des élus.

À l'image de maintes autres représentations des rapports du chrétien avec l'au-delà, et à ce titre la tenture d'Angers constitue l'archétype de telles représentations. On a donc plutôt retenu les images de cataclysmes décrits par une «apocalypse» confondue avec la fin du monde, alors que l'épisode ultime, la victoire de l'archange Michel sur le dragon symbolisant les forces du mal, dans un premier temps, et la précipitation finale de Satan en enfer, après le règne passager de la Bête, constituent les épisodes décisifs de la «révélation» de Jean. Le contresens peut sans doute se comprendre ainsi: l'impressionnante série de malheurs, porteurs d'autant de peurs, l'a emporté sur la morale de l'histoire. Dès lors «apocalypse», jusqu'à nos jours, a d'abord signifié «catastrophe»!

C'est que la représentation de la peur eschatologique telle qu'elle est narrée dans la tenture d'Angers doit être interprétée dans le contexte originel du récit qu'elle figure et dans celui de l'époque où elle est réalisée. Occasion unique d'un travail de critique des sources pour une

classe, entre contexte de la source (texte de saint Jean) et contexte de sa mise en scène (images de la tenture). L'époque durant laquelle les Romains persécutent les chrétiens, obligeant Jean à s'exiler et à livrer ses révélations dans une langue ésotérique et codée; l'époque de la réalisation de la tenture, alors que les Anglais figurés dans la tapisserie en forces du mal, par exemple sous la forme de chevaux à tête de lion, le lion étant le symbole de l'Angleterre, sont en fait les ennemis qui viennent de livrer une guerre de Cent Ans à la France.

La vision des fléaux prévaut contre celle du triomphe du bien sur le mal!

C'est aussi l'occasion de sensibiliser la classe à la beauté et à la créativité des broderies, aux aspects techniques de leur réalisation, ainsi qu'à l'histoire mouvementée du chef-d'œuvre, de sa création au XIVe siècle à sa mise en valeur muséographique actuelle. Sans oublier ce si beau texte du Ier siècle dont elle s'inspire, par une symbolique qui peut être l'objet d'une mise en perspective texte/image.

En guise d'invite à aller voir la tenture d'Angers ou, à défaut, ses nombreuses représentations en ligne, voici par exemple trois des textes illustrés par les 84 scènes de l'ensemble.

« Et ainsi je vis les chevaux dans la vision, et ceux qui les montaient, ayant des cuirasses couleur de feu, d'hyacinthe et de soufre. Les têtes des chevaux étaient comme des têtes de lions; et de leurs bouches il sortait du feu, de la fumée et du soufre. Le tiers des hommes fut tué par ces trois fléaux, par le feu, par la fumée et par le soufre, qui sortaient de leurs bouches. Car le pouvoir des chevaux était dans leurs bouches et dans leurs queues; leurs queues étaient semblables à des serpents ayant des têtes, et c'est avec elles qu'ils faisaient du mal.

» Et il y eut guerre dans le ciel. Michel et ses anges combattirent contre le dragon. Et le dragon et ses anges combattirent, mais ils ne furent pas les plus forts, et leur place ne fut plus trouvée dans le ciel. Et il fut précipité, le grand dragon, le serpent ancien, appelé le diable et Satan, celui qui séduit toute la terre, il fut précipité sur la terre, et ses anges furent précipités avec lui.

» Et le diable, qui les séduisait, fut jeté dans l'étang de feu et de soufre, où sont la bête et le faux prophète. Et ils seront tourmentés jour et nuit, aux siècles des siècles. »[2]

Une pédagogie de l'effroi

Les représentations affichées aux tympans des cathédrales ne retenaient, faute de place, que le cœur de la morale du symbole de Nicée, le credo des chrétiens. Une présentation ou une version didactique extrêmement explicite – il s'agit d'édifier la foule des analphabètes par des images parlantes, par un «univers d'images» (Baschet, 2004, pp. 460-502) –, dont l'objectif est de montrer que la peur peut être vaincue par ceux qui ont mérité leur paradis, tandis qu'elle suscite l'effroi de ceux qui, n'ayant su se sauver, sont précipités dans la gueule du Léviathan. Ainsi, comme partout ailleurs en Occident, au tympan de la modeste église paroissiale de Fribourg, en Suisse.

Ici, palliatif de l'effroi des peines éternelles, princes couronnés autant qu'humbles fidèles, tous sans distinction de rang ni de condition seront jugés en fonction de leurs péchés et de leur repentir. On retrouvera le même thème, dans le contexte dramatique moderne du sac de Rome de 1527, au plafond de la Sixtine. Avec, toujours, ce même dessein du pouvoir pontifical de brandir l'image de la damnation tout en faisant miroiter celle de la rédemption, pour mieux exercer un pouvoir de contrôle des âmes par la pénitence et bientôt l'indulgence, tout comme s'exerce un pouvoir de contrôle sur les esprits par l'Index, dès l'apparition de l'imprimerie, c'est-à-dire par la liste publique des livres interdits de lecture sous

2. Extraits de: [http://architecture.relig.free.fr/apocalypse2.htm], consulté en juillet 2012.

peine d'excommunication… source des peines infernales (Minois, 1989, pp 8-16). Ainsi, par un arsenal d'images, de mesures totalitaires visant à contrôler chaque esprit, à traquer chaque ennemi, dénoncé dans la torture, éliminé dans des flammes annonçant l'enfer, par des prêches aussi, relevant d'une véritable *«pédagogie de l'effroi […], ils ont enseigné la peur!»* (Delumeau, 1977, pp. 53 ss)

À l'heure de l'internet, quel effet produit un tel décor sur l'imaginaire des élèves? Un même travail d'appariement texte/image peut être fait devant le porche de Fribourg. Sous la houlette du bon saint Nicolas, patron de la ville, flanqué au XVIIe siècle sous l'apparence d'une statue en bois qui a conservé sa polychromie, la scène peut-elle inspirer de l'effroi? Est-elle de nature à renverser l'incrédulité dans les peines infernales? Il faut préciser que polychromes, comme on peut encore le voir au tympan de la collégiale de Berne, de telles compositions frappaient sans doute encore davantage les esprits.

Le travail des historiens de la nouvelle histoire

Le contexte de l'Apocalypse du millénium de l'an mil

Dans une page inoubliable introduisant à *L'Europe des cathédrales. 1140-1280*, et remaniée dans *Le temps des cathédrales*, Georges Duby campe le contexte de la première des deux grandes visions eschatologiques, à l'aube de l'an mil: celle de l'apocalypse ouvrant sur un millénium de félicités avant le Jugement dernier, deuxième des grandes révélations des fins dernières, d'après saint Jean, comme nous le savons (Duby, 1976). Pourtant, ce monde cerné par la faim où l'on s'entre-dévore comme des loups lors des plus grandes famines réussit à passer le cap grâce à l'espoir d'un âge d'or durant lequel Satan est annoncé comme enchaîné aux enfers. L'autre grande vision hantera donc plutôt les hommes de la fin du Moyen Âge et du début des Temps modernes, victimes du pic de calamités étudié par Jean Delumeau dans *La peur en Occident. XIVe-XVIIIe siècles* (1978), lorsque leur angoisse culminera dans la crainte de l'enfer promis aux damnés par le Jugement dernier. Jusqu'au jour où, selon Stephen Jay Gould (1998, pp. 27 ss), à partir du milieu du XVIIe siècle, des clercs savants parviennent à déterminer la date de la réalisation de la première vision, reportée de la fin du Xe siècle à… 1997, mille ans avant celle de la seconde!

Première étape donc, dans un projet d'histoire enseignée: donner à lire ou lire à haute voix la première page de *L'Europe des cathédrales* pour livrer aux élèves, par un grand texte d'historien médiéviste de la Nouvelle Histoire, l'atmosphère d'un temps où les conditions matérielles constituent un terreau d'angoisse que seule une perspective de type eschatologique est sans doute susceptible de calmer. La peur est si intense, les temps si durs et la société des hommes si injuste que l'idée d'un au-delà compensatoire pourrait la calmer si la crainte de la damnation conduisant aux enfers ne venait pas au contraire l'exacerber. Et, si de telles affres sont envoyées par le Ciel pour châtier les hommes de leurs péchés, la peur, pour se calmer, conseille d'intérioriser le mal et ses conséquences funestes en culpabilisant.

«Une séquence de plus grande angoisse»

Jean Delumeau, par une histoire des mentalités pionnière, centrée sur les grandes peurs qui précèdent le monde moderne, esquisse une première périodisation du phénomène: au milieu des flambées périodiques de peurs suscitées par la peste, les ravages de la guerre, le brigandage, la menace de la faim ou du fisc… jusqu'au milieu du XVIIIe siècle, l'historien repère une *«séquence de plus grande angoisse – de 1348 à 1660»* au cours de laquelle les malheurs se concentrent en Europe: peste noire

dès 1348, soulèvements généraux du XIVe au XVIIe siècle, guerre de Cent Ans, menace turque après la fin du XIVe siècle, Grand Schisme, croisade contre les Hussites, décadence de la papauté, sécessions protestantes et leur cortège de séquelles, guerres de religion, massacres.

Comme le montre *La Peur en Occident*, selon une chaîne causale largement répandue, c'est bien le péché qui engendre les punitions collectives envoyées aux hommes par un Dieu courroucé, sous la forme des calamités concentrées en ces siècles de peur. L'Occident se culpabilise et, pour se rassurer, il se met à chercher les moyens de mieux maîtriser les conceptions qu'il a de sa relation au Ciel. Frappés par la coïncidence et la succession de tant de calamités, les contemporains ont cherché à les expliquer par une chaîne causale, en procédant à une réflexion de niveau théologique qui produit elle-même de nouvelles angoisses plus envoûtantes encore, sans toutefois se laisser paralyser par elles.

La culpabilisation en réponse à la peur infernale

Ces temps d'angoisse sont donc aussi des temps de « Renaissance », antidote aux craintes que Jean Delumeau étudie dans *Le péché et la peur. La culpabilisation en Occident* (1983). Assailli par tant de calamités qui sont sources de tant de peurs, l'Occident réagit surtout en développant une culpabilisation massive, intériorisant ses peurs au prix d'une *« maladie du scrupule »* qui déplace l'agressivité contre les ennemis du nom chrétien – Turcs, idolâtres, juifs, hérétiques, sorcières… – dans une *« peur de soi »*: le pire ennemi, en dépit de tous ceux qui menacent la chrétienté par la guerre ou l'hérésie, c'est la perspective d'être exclu du royaume de Dieu en donnant *« la mort à mon âme »*, pour reprendre l'expression d'un grand prédicateur! Mais en dénonçant un ennemi de Dieu, en témoignant contre lui, en combattant contre lui… je me rachète en montrant mon engagement pour le Royaume, je collabore à son avènement, ma peur des affres infernales se dissipe au prix de l'élimination d'un hérétique, d'une sorcière, d'un infidèle… dans les conditions de cet enfer tant redouté!

Ainsi, de la même manière qu'il se protège du brigandage ou des dangers de la guerre, l'Occident se prémunit des calamités que le Ciel lui envoie en guise d'expiation de ses fautes. *La Peur en Occident* s'ouvre d'ailleurs sur un récit tout à fait édifiant, à propos de la protection des dangers terrestres. Un récit fait par Montaigne lui-même, obligé de franchir huit étapes successives, en 1580, pour pénétrer dans la ville d'Augsbourg en Allemagne. Huit étapes, si j'ai bien compté, à faire passer le *check-in* le plus serré de nos aéroports pour une partie de plaisir, révélatrices des protections dont une ville moyenne s'entoure pour se préserver des dangers et calmer ses peurs. Notre humaniste commence donc, nous raconte-t-il, par franchir une poterne de fer dont l'ouverture est commandée à distance par une chaîne, puis un pont couvert au-dessus d'un fossé après lequel il lui est demandé de décliner son identité, ce qui permet à un gardien d'actionner un ressort ouvrant une barrière de fer commandant un pont-levis donnant accès à une porte renforcée et l'accès à une salle sombre où il faut déposer une somme d'argent dans un vase, lequel, une fois subtilisé au moyen d'une chaîne, permet au voyageur d'accéder à une nouvelle salle par une nouvelle porte de fer ouvrant enfin sur la ville! Mais ici, nulle peur eschatologique, la simple et omniprésente peur du brigandage et des affres de la guerre, cernée par des portes, des murailles, tout un dispositif de protection rassurant…

Le miroir de nos propres peurs

Alors que nous venons de franchir le cap d'un troisième millénaire riche en prédictions de fins du monde, 2012 est l'année d'une

nouvelle perspective eschatologique que la crédulité moderne attribue à un calendrier maya. Le thème est donc propice à un dispositif d'enseignement permettant de comparer les mentalités médiévales et contemporaines, à partir des travaux des historiens et des représentations picturales de nos musées: les peurs, les angoisses qu'elles engendrent, qui influent sur nos conceptions de l'avenir, voire sur nos actions présentes, sont-elles du même ordre que celles des sociétés traditionnelles? Nos peurs, supposées ou réelles, anciennes ou présentes, engendrent inévitablement des réactions pour être surmontées. Or, les plus ineffables de ces peurs ont été accrochées, pour tenter de les surmonter, aux grandes visions de l'au-delà, aux grandes perspectives eschatologiques.

De l'expiation de la faute dans la douleur à la mauvaise note…

Parmi de telles réactions, et si l'on reprend celle de la culpabilisation que Delumeau a étudiée en conclusion de son histoire des peurs occidentales, comme on vient de le voir, nous en retrouvons un effet jusque dans la «faute» d'orthographe de nos copies. Jamais, soutient Delumeau, aucune civilisation ne se sera autant attachée à la honte que l'Occident des XIIIe-XVIIIe siècles… En prenant le registre pédagogique, particulièrement familier à nos classes, force est de constater que la «mauvaise» note punit bien l'élève par où il «pèche»: la «faute» – d'orthographe, de calcul… –, amputant l'échelle de valeurs adoptée avec l'invention de la notation chiffrée, au XVIIe siècle, d'autant de parties qu'elle se démultiplie, et de parties d'autant plus grandes que le barème est sévère.

La faute, cette *«désignation pédagogique de l'erreur […] orchestrée»* par l'institution scolaire (Jorro, 1999, p. 238), traduit la double imprégnation de la culture occidentale: théophanique (d'où son expiation dans la «mauvaise» note) et juridique ou morale (d'où le sentiment de manquement pouvant conduire à celui de culpabilité), écart qui peut être exorcisé dans la moyenne salvatrice ou le «seuil de suffisance». Toujours est-il que la faute est désormais transcendée par l'efficacité d'une froide économie chiffrée, source d'un pouvoir discrétionnaire du correcteur sur la copie, donc sur l'élève: la «note-sanction», source d'une peur que ne parvient pas à calmer l'espoir d'une progression vers la «bonne» note, puisque le programme se déroule indépendamment des rythmes de l'élève en «faute», puisqu'il peut continuer à se dérouler dans la mesure où, dans la pédagogie traditionnelle, le mauvais élève se rachète en payant sa faute, et non pas en corrigeant son erreur.

Dès lors, le ressort d'une telle pédagogie ne repose plus sur le contrôle d'un territoire physiologique, celui du corps châtié de l'élève, mais sur l'emprise d'une relation psychologique maître-élève. En délaissant l'atteinte directe au corps pour respecter une distance physique, la pédagogie requiert un nouveau type d'espace, d'essence psychologique, visant le contrôle de l'image de l'élève, un espace dont la maîtrise découle d'une conception punitive plus moralisante que pénalisante. La «faute» commande désormais un autre type de «correction». Ce contexte nouveau, porteur des procédés de surveillance pratiqués jusqu'à l'époque contemporaine, est un héritage indirect et lointain du contexte des peurs eschatologiques dont seule la culpabilité peut donner espoir de rachat.

Les peurs du XXe siècle sont les peurs d'une société totalitaire

Une deuxième étape peut ainsi porter sur la comparaison entre les peurs contemporaines et celles des sociétés sacrales (pour lesquelles, je le rappelle, tout est fait ici-bas dans une perspective eschatologique, déterminant l'au-delà), en les convoquant par le truchement des représentations qu'en donnent les contemporains.

Et, toujours dans le même souci d'un enseignement réduit aux marges étroites des programmes scolaires, si l'on devait sélectionner deux représentations emblématiques des mutations majeures du sentiment de peur exprimées dans l'art contemporain, on tomberait sans doute inévitablement sur *Le Cri*, d'Edward Munch (plusieurs versions peintes entre 1893 et 1917, dont l'une a été acquise en mai 2012 pour 120 millions d'euros, un record alors pour un tableau vendu aux enchères) et sur *Guernica*, de Picasso (1937). *Le Cri* exprime par une bouche béante l'angoisse existentielle de l'homme – une peur panique du corps tétanisé face à un danger, mais non sans lui permettre de réagir, malgré tout, ce que Kubrick traduira au cinéma dans *Shining*; *Guernica* exprime par des visages incrédules et la tête d'un cheval effrayé la terreur d'une mort surgissant des prémices du totalitarisme.

De telles peurs, aussi terrifiantes soient les causes modernes qui les produisent – l'angoisse née d'une prise de conscience de l'inanité ou de la folie de l'existence moderne ou la terreur de la guerre totale survenant de bombardements aériens aussi subits qu'imprévisibles –, sont aux antipodes des grandes peurs historiques nées de la croyance dans une perspective eschatologique. On peut d'ailleurs mesurer l'évolution du sentiment de peur au cours des siècles, tel qu'on peut en repérer les étapes dans l'art de l'Occident, en prenant deux autres représentations révélatrices.

De la peur eschatologique aux peurs modernes

Pour se rendre compte d'une telle périodisation, il suffit, si l'on peut dire, de parcourir les salles de nos musées ou les nefs de nos églises, pleines d'œuvres picturales exprimant des peurs d'un autre âge, par rapport à celles que nous venons de regarder. Le site *emotion in art* [http://emotioninart.wordpress.com/], consulté en juillet 2012, propose une galerie extrêmement riche d'œuvres ou parties d'œuvres exprimant *« toutes les émotions dans l'art depuis l'Antiquité »*. J'ai sélectionné deux représentations qui donnent une idée de l'évolution de l'image de la peur du XVIe au XIXe siècle.

La représentation de la peur eschatologique culmine à la Sixtine

La figure du damné sombrant vers l'enfer sous l'action des démons qui l'attirent inexorablement dans la chute illustre la terreur de la damnation que la fresque du Jugement dernier de la chapelle Sixtine présente comme l'épisode final, réifiant l'ultime grande peur eschatologique. Non sans à propos, nous sommes à un moment où la papauté subit les pires affres de son histoire. Cela semble dire : « Tremblez en voyant ce qu'il advient de ceux qui agissent ainsi ! »

Le contexte de la première moitié du XVIe siècle peut être décrit en classe comme un moment révélateur de la longue séquence de « grandes angoisses » périodisée par Delumeau. J'y reviens. Angoisses conséquentes aux fléaux qu'affrontent par exemple les habitants de Rome à la fin du Moyen Âge et aux premiers Temps modernes. Pour faire court, je rappellerai simplement que le pape Clément VII doit affronter de vives luttes d'influence entre grandes familles de Florence et de Rome qui se disputent la papauté, sur un fond de menaces de la France et de l'Espagne sur l'Italie centrale… tout convergeant finalement sur la perpétration d'un des plus terribles sacs vécus par Rome durant ses vingt-trois siècles d'histoire, en 1527. Il réchappe de justesse à la furie de troupes laissées sans solde, la soldatesque espagnole, mais aussi les lansquenets allemands, luthériens pour la plupart, vouant une haine féroce au chef du catholicisme et à la ville de Rome devenue, selon eux, le repère d'un véritable Antéchrist. Le sacrifice des 42 gardes suisses qui purent échapper au massacre, sur 180, permet au pape de gagner par le Passetto,

un passage secret, la forteresse Saint-Ange durant l'effroyable pillage de la Ville éternelle. Les saccageurs appliqueront à la lettre la logique de la correspondance de la peine à la faute, sans doute aussi au prétexte de participer à la réalisation du Royaume en exorcisant leur propre peur de la damnation. *« L'opprobre pour les reliques, la flamme pour les églises, l'inceste pour les religieuses, le stupre pour les matrones, la servitude pour les jeunes gens »*, selon un libelle de l'époque, soit analogiquement les plus horribles exactions jamais perpétrées contre la ville pontificale, au prétexte de la régénérer (Chastel, 1984, pp. 47, 51-52, 55 ss). Le pape s'en sort donc, mais non sans avoir dû verser une rançon exorbitante et alors que le roi d'Angleterre fonde l'Église anglicane, annonçant l'expansion des réformes protestantes ainsi que de nouvelles guerres de religion.

Dans ce contexte de massacre religieux, dont les anthropologues disent qu'ils peuvent relever des pires cruautés, au moment où culmine la forme la plus extrême de la peur, l'épouvante, engendrée par une terreur aveugle, le pape commande à Michel-Ange une fresque gigantesque de 17 m sur 13 pour figurer dans la Sixtine l'image tout à la fois rassurante et vengeresse du Jugement dernier. Au milieu de tant d'épreuves, ce pendant moderne de la tenture de l'Apocalypse rappelle le destin des chrétiens victimes d'infamies, montre la papauté héritière directe du message évangélique, continuatrice de saint Pierre sur son tombeau qui vient d'être profané, messagère de l'annonce du dernier jour. Ce jour tant espéré où le Christ présidera au Tribunal céleste pour élire les bons au bonheur éternel et condamner les méchants à la damnation perpétuelle, vivants ou morts ressuscités.

Si les premiers almanachs imprimés avaient pu répandre l'image d'un pape antéchrist qui exacerbera la fureur des lansquenets (Chastel, 1984, pp. 75 ss), la plus formidable représentation jamais tentée du Jugement dernier pouvait bien contribuer à redonner espoir aux survivants, à conjurer les peurs terrestres tout en réaffirmant le credo romain autour de l'image sans concession des funestes conséquences que le Jugement dernier ordonnera pour les responsables du sac de la ville éternelle. Les contemporains furent saisis de stupeur par la représentation d'anges sans ailes, de saints sans auréole, comme redescendus sur Terre au milieu des figures monstrueuses de démons entraînant les damnés dans les feux de l'enfer, avertissement sans concession de l'inéluctabilité du Jugement dernier (*La Chapelle Sixtine*, 2011, 60): l'épouvante de la damnation contre celle des massacres religieux!

Lorsque le visiteur pénètre dans la Sixtine, il peut légitimement éprouver l'impression de se perdre dans la multitude des scènes résumant toute l'histoire sainte, de la Création au Jugement denier, du plafond aux murs. Dans la scène du Jugement dernier, au-dessus de l'autel, ressort la figure majestueuse d'un Christ aussi humain, pour la première fois, qu'impitoyable en ce jour de colère *(Dies irae)*, ordonnant le Jugement d'une main levée avec une autorité qui ne laisse augurer aucune pitié. Au-dessous de lui, le visage d'une damnée découvrant avec épouvante les portes de l'enfer et le sort qui sera désormais le sien, ou celui de cet autre damné la bouche en coin, voilant d'une main le spectacle de l'horreur qui l'attend, l'œil grand ouvert, la pupille dilatée… On imagine l'impact de telles images sur des croyants défilant devant la monstration de l'épouvante absolue!

En deux visages, Michel Ange traduit la posture de l'accablement au cœur de la terreur eschatologique: «Mon Dieu, qu'ai-je fait? Que va-t-il m'arriver?» Il est trop tard pour le remord. La morale chrétienne crûment résumée dans ce déluge d'images édifiantes ne laisse de place qu'à la culpabilité de ceux pour qui, encore vivants, il est donné une chance de se racheter par leurs œuvres, en réduisant leur comportement aux préceptes évangéliques ou en se portant acquéreur d'une indulgence.

La peur peut rapporter gros, et le programme de la Sixtine aura sans doute contribué au renflouement des caisses romaines par une persuasion qui n'a rien à envier aux meilleures propagandes marchandes de notre temps. Telle est la conséquence de l'expression moderne de la peur par celui qui l'éprouve, non plus par les conséquences directes de ce qui la cause : la damnation éternelle ! On ne trouvera pas meilleure illustration de ce que les historiens ont appelé l'humanisme, cette technique de l'art consistant à montrer le visage des hommes éprouvant des sentiments – la musique moderne naîtra de cette révolution à la fin du XVIe siècle avec l'opéra –, plutôt que d'illustrer le décor de ses propres phantasmes.

Le sentiment de la nature recentre l'expression des peurs sur les catastrophes

La société de l'âge classique, dès le tournant du XVIIIe siècle, reste une *«société de la fatalité»* (Walter, 2008). Elle ne croit pas encore aux explications de la science qui s'éveille, elle n'est donc évidemment pas cette «société de la sécurité» que nous avons évoquée en introduction pour notre propre époque. Mais la fatalité n'est plus tributaire des croyances sacrales dans la perspective eschatologique : elle redoute désormais davantage les tremblements de terre (celui de 1751 survenu à Lisbonne en particulier marquera autant les esprits qu'un renversement de mentalité), l'avancée des glaciers de la «petite ère glaciaire» ou le passage des comètes, en particulier à cause des présages que ces dernières pouvaient annoncer dans le ciel.

Les guerres ou les catastrophes ne font plus craindre les conséquences néfastes du Jugement dernier, puisque son échéance n'est plus inattendue. Pour le dire autrement, s'il y a une catastrophe, elle ne peut plus être une annonce de l'Apocalypse, puisque sa date est connue. Elle ne peut pas davantage constituer une avance sur l'enfer, puisqu'on n'y croit plus, ou de moins en moins. Comme l'ont montré les démographes, au nord de la France, pays de relations parents-enfants libérales et de successions partagées (famille nucléaire égalitaire), le contrôle des naissances apparaît dès le moment où l'on ne sent plus peser la surveillance d'un Dieu personnel (Todd, 1990, pp. 29-67). C'est aussi ce qui se produit à l'égard de la peur : on représente désormais ses victimes non plus comme exposées au *Dies irae* du Jugement dernier, mais simplement, si l'on peut dire, en train d'affronter la catastrophe «naturelle» qui leur tombe dessus.

Chez l'homme du début des Temps modernes encore, particulièrement chez les grands réformateurs, les événements tragiques restent certes toujours placés sous des auspices divins, mais on perçoit dans leur pensée un idéal nouveau : celui d'une éthique plus pratique qui rend le comportement proportionnel à la menace et donc à la peur. Le Ciel est toujours à l'origine de toute chose, mais la Création est désormais considérée comme régie par les lois du Ciel, physiques, chimiques, mathématiques… en fonction d'une nouvelle modernité qui va influer sur les sentiments éprouvés à l'égard de la peur. Les catastrophes ne font plus peur parce qu'elles marquent un châtiment divin, mais parce qu'elles sont issues de l'application d'une loi ou d'un principe conçu par Dieu.

Dès l'instant où les catastrophes ne sont plus attribuées à un châtiment divin – et en attendant qu'elles soient attribuées à une simple cause naturelle –, mais à l'application d'une loi divine, c'est la peur des victimes exposées à la catastrophe ici-bas, non plus dans un au-delà lointain, que l'art exprime dès le XVIIIe siècle. Ainsi dans le tableau de Jean-Pierre Saint-Ours, *Le Tremblement de terre* (1799), accroché au Musée d'art et d'histoire de Genève. Et c'est lorsque les lois deviendront pleinement des faits explicables par les sciences que l'homme pourra craindre leur dévoiement dans la justification de ses propres totalitarismes. Les effets spéciaux du

cinéma permettront finalement de faire éprouver la peur de la catastrophe comme si on y était, mais sans courir le moindre danger, signe d'une société du risque qui n'éprouve plus guère que les peurs engendrées par ses propres excès!

En conclusion

Les grandes peurs, «l'épouvante» collective, sont *eschatologiques*: la marque d'une société sacrale où tout ce qui est fait ici-bas est fait en fonction d'un au-delà redouté («Serai-je sauvé?») où sourd la diabolisation.

L'au-delà auquel personne n'échappe étant partagé entre enfer et paradis, en fonction d'une justice distributive divine, les périodes de grandes calamités se révèlent particulièrement propices à l'instrumentalisation du versus infernal, par exploitation du ressort culpabilisant: «Il faut que je me rachète!»

On peint le diable sur la muraille, on suscite l'épouvante infernale pour en instrumentaliser l'apaisement, on enseigne l'effroi… pour mieux contrôler les âmes, tout comme on marque d'une excommunication, signe du bûcher, la lecture des livres qui menacent le dogme des fins dernières et de leurs conséquences infernales, en particulier par un décor illustrant les affres de la peur. Rome s'affiche ainsi garante des références évangéliques, tout en monnayant la déculpabilisation au profit de son pouvoir et de son opulence. Surtout, aussi, on associe le fidèle à l'œuvre de déculpabilisation en le faisant adhérer à l'élimination de l'ennemi du nom chrétien dans les conditions infernales du bûcher, en montrant la figure des réprouvés aux portes de l'enfer, littéralement terrorisés.

Mais, dès que se développe l'idée que les calamités sont le résultat d'une application de lois (divines, puis naturelles), qu'elles ne sont plus des châtiments divins, les grandes peurs (eschatologiques) s'apaisent – l'image de Dieu et de Satan disparaît de leurs évocations –, au profit d'angoisses désormais instrumentalisées par tout régime politique. Des angoisses qui peuvent déboucher sur de nouveaux effrois lorsque le régime est totalitaire, ou sur la peur sans danger lorsque le film projette ses effets spéciaux.

La peur peut ainsi devenir un thème par excellence pour un enseignement des mentalités, à partir des explications des historiens de la nouvelle histoire. •

Références

Baschet, Jérôme (2004). «L'expansion occidentale des images», in *La civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique*. Paris: Aubier «Collection historique».

Bruckner, Pascal (2011). «L'écologie est-elle coupable? Face-à-face Nicolas Hulot – Pascal Bruckner», *Le Nouvel Observateur*, N° 2449.

Bugnard, Pierre-Philippe (2006). *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Burton-Jeangros, Claudine (2011). «La société actuelle est plus sûre qu'à aucune autre époque de l'histoire», interview in *La peur, une alliée dangereuse*, *Campus*, Université de Genève, N° 105.

Chastel, André (1984). *Le sac de Rome, 1527*. Paris: Gallimard.

Delumeau, Jean (1977). *Le christianisme va-t-il mourir?* Paris: Hachette.

Delumeau, Jean (1978). *La peur en Occident (XIVe-XVIIIe siècles). Une cité assiégée*. Paris: Fayard.

Delumeau, Jean (1983). *Le péché et la peur. La culpabilisation en Occident (XIIIe-XVIIIe siècles)*. Paris: Fayard.

Duby, Georges (1976). *Le Temps des cathédrales. L'art et la société, 980-1420*, Paris: Gallimard. Cet ouvrage propose une version remaniée de textes plus anciens: *Adolescence de la chrétienté occidentale, 980-1140*, t. 1/3 ainsi que *L'Europe des cathédrales. 1140-1280*, t. 2/3, parus aux éditions Skira en 1967).

Duby, Georges (1995). *An 1000 an 2000. Sur les traces de nos peurs*. Paris: Textuel.

Gore, Al (2006). *Une vérité qui dérange*. Paris: Éditions de la Martinière.

Gould, Stephen Jay (1998). *Entretiens sur la fin des temps* (réalisés par Catherine David, Frédéric Lenoir et Jean-Philippe de Tonnac). Paris: Fayard.

Jorro, Anne (1999). «Évaluation», in *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Jean Houssaye (coord.). Paris: Hachette.

La Chapelle Sixtine (2011), Paris: Éditions Place des Victoires.

Le Roy Ladurie, Emmanuel (2004). *Histoire humaine et comparée du climat. 1. Canicules et glaciers XIIIe-XVIIIe siècles*. Paris: Fayard.

Magee, Brian (2001). *The Story of Philosophy*. Londres: Dorling Kindersley Publishing (traduction française: *Histoire illustrée de la philosophie*. Paris: Le Pré aux Clercs, 2011).

Minois, Georges (1989). «Le Vatican, les papes et la censure», in *L'Histoire*, N° 123.

Philipona, Pie (1927). *Georges Python 1856-1927. Les grands catholiques des XIXe et XXe siècles*. Dijon: Publications «Lumières».

Simon, Marcel et André Benoît (1998). *Le Judaïsme et le Christianisme ancien*. Paris: PUF «Nouvelle Clio».

Todd, Emmanuel (1990). *L'invention de l'Europe*. Paris: Seuil.

Vauchez, André (1992). «La cathédrale», in Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, t. III., *Les France*, vol. 2. Traditions. Paris: Gallimard.

Walter, François (2008). *Catastrophes. Une histoire culturelle XVIe-XXIe siècle*. Paris: Seuil.

Faire croire, faire peur : diabolisation de la sorcellerie et construction de l'altérité à la fin du Moyen Âge

Martine Ostorero (Université de Lausanne)

L'objectif de ma contribution est de mettre en lumière le processus de construction de la figure du sorcier, qui répond à une double logique d'accumulations et d'exagérations des accusations. Ces dernières renvoient à quatre registres principaux, à commencer par celui de la diabolisation des pratiques de magie et de sorcellerie. Par ailleurs, le sabbat des sorcières est perçu comme une anti-Église démoniaque qui réunit une secte éminemment dangereuse d'hérétiques et d'apostats qui ont conclu un pacte avec le diable. Le fantasme du complot ou de la rébellion contribue alors à construire la peur des sectes de sorciers. Enfin, le registre de la contre-nature, tels les crimes immoraux ou tabous associés aux méfaits des sorciers (comportements sexuels déviants, infanticide et cannibalisme d'enfants), favorise quant à lui le dénigrement des individus.

La chasse aux sorcières repose sur la croyance à des groupes d'adorateurs ou d'adoratrices du diable (démonolâtres), infanticides et cannibales, qui chercheraient à détruire la société chrétienne par tous les moyens : nuire aux hommes et aux biens, anéantir les récoltes, provoquer des maladies, empêcher la reproduction, etc. Ces sectes se réuniraient de nuit, de manière clandestine, pratiqueraient des rites abominables et accompliraient leurs maléfices avec l'aide du diable. Cet imaginaire du sabbat des sorcières se met en place à l'extrême fin du Moyen Âge, dans les premières décennies du XVe siècle, sur des bases conceptuelles qui se sont élaborées durant les deux siècles précédents (diabolisation de la magie, développement de la poursuite des hérésies, évolutions des réflexions démonologiques et mouvements de réforme de la société chrétienne). Il va accompagner les grandes chasses aux sorcières des XVIe et XVIIe siècles et conduire à allumer des milliers de bûchers pendant près de trois siècles dans une large partie de l'Europe. À l'évidence, il s'agit d'une croyance qui a produit des effets tragiques tout à fait réels.

L'imaginaire du sabbat est une construction principalement savante, qui participe de l'instrumentalisation de la peur du diable, part sombre du christianisme, en augmentation croissante dès l'an mil dans les discours de l'Église[1]. C'est sur cette crainte d'un monde de plus en plus envahi par le diable et les démons, qui détournent et asservissent les êtres humains, que se fonde la répression de la sorcellerie. Toutefois, comme le rappelle Florence Chave-Mahir, *« création du Moyen Âge, le diable, même effrayant, est sous contrôle. Il est à la fois un repoussoir pour toutes les déviances et un faire-valoir pour l'action de l'Église. Combattu sans cesse, il prouve par ses*

1. Jérôme Baschet, « Diable », in *Dictionnaire raisonné de l'Occident médiéval*, Jacques Le Goff et Jean-Claude Schmitt (dir.), Paris : Fayard, 1999, pp. 261-272 ; Robert Muchembled, *Une histoire du Diable (XIIe-XXe siècle)*, Paris : Seuil, 2000.

échecs la puissance divine et permet ainsi au clergé de raviver la foi dans les cœurs[2] ». Brandie par l'Église comme outil pastoral de moralisation, la peur du diable est employée pour mettre en garde contre les vices et les péchés que doit éviter tout chrétien et pour inciter à la confession et aux pratiques dévotionnelles[3].

Suppôt de Satan, la figure du sorcier ou de la sorcière concentre quant à elle un ensemble de représentations liées à la magie, à l'hérésie et à la démonologie, ainsi qu'à l'antijudaïsme, qui se sont progressivement amalgamées pour composer une dramatique figure d'altérité. Le sabbat des sorcières est alors considéré comme «la pire des hérésies» (selon des démonologues tels que Nicolas Jacquier, Claude Tholosan ou Jean Tinctor), regroupant un grand nombre de stéréotypes négatifs qui alimentent la peur des sorciers et leur stigmatisation[4]. La crainte des méfaits – en large partie imaginaires – imputés à des individus qui sont considérés comme des sorciers et l'angoisse face à leur capacité de nuisance maléfique et à leur lien d'alliance avec le diable ont permis de justifier la répression légale de ces prétendus criminels.

Selon quels procédés? L'objectif de ma contribution sera de mettre en lumière le processus de construction du sorcier, qui répond à une double logique d'accumulations et d'exagérations des accusations. Ces dernières renvoient à quatre registres principaux:

1) celui de la diabolisation des pratiques de magie et de sorcellerie, qui sera abordé à travers l'exemple du procès de Catherine Quicquat;

2) le registre de l'hérésie, de l'apostasie et de la démonolâtrie: accusé d'avoir conclu un pacte avec le diable, le sorcier est considéré comme un hérétique et un apostat, en raison de son renoncement à Dieu et à la foi chrétienne. Le sabbat des sorcières est perçu comme une anti-Église démoniaque qui réunit une secte éminemment dangereuse;

3) le registre de la contre-nature, tels les crimes immoraux ou tabous associés aux méfaits des sorciers: dans ce cadre, les accusations de comportements sexuels déviants, d'infanticide et de cannibalisme d'enfants servent au dénigrement des individus;

4) enfin, le fantasme du complot, qui contribue à construire la peur des sectes de sorciers.

Sur un plan historique, rappelons brièvement que la répression de la sorcellerie démoniaque a principalement débuté dans l'arc alpin occidental, plus précisément dans une zone géographique qui recouvre le Dauphiné, la Savoie, la Suisse occidentale, le val d'Aoste et le Piémont. Les premières traces de poursuites contre de prétendues sectes d'invocateurs du diable apparaissent dans ces régions durant la première moitié du XVe siècle. Des chasses aux sorcières de moyenne envergure ont été menées dans le Pays de Vaud et en Valais dès les années 1430, principalement par des tribunaux d'Inquisition, mais aussi par des justices séculières. C'est aussi dans ces régions que se situent les premières élaborations littéraires ou doctrinales relatives au sabbat des sorcières[5].

Les exemples documentaires choisis ici, qu'il s'agisse d'extraits de procédures judiciaires ou de textes sur le sabbat, s'inscrivent dans ce cadre chronologique et géographique, qui a fait l'objet de nombreuses recherches à l'Université de Lausanne depuis une vingtaine d'années,

2. Florence Chave-Mahir, «Diable», in *Dictionnaire du Moyen Âge*, Claude Gauvard *et al.* (dir.), Paris: PUF, 2002, p. 410.

3. Jean Delumeau, *La peur en Occident (XIVe-XVIIIe siècles). Une cité assiégée*, Paris: Fayard, 1978; ainsi que *Le péché et la peur. La culpabilisation en Occident (XIIIe-XVIIIe siècles)*, Paris: Fayard, 1983.

4. Au sens que lui confère Erving Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris: Minuit, 1977 (première édition 1963). Voir aussi Eleni Varikas, *Les rebuts du monde: figures du paria*, Paris: Stock, 2007.

5. *L'imaginaire du sabbat. Édition critique des textes les plus anciens (1430c.-1440 c.)*, réunis par Martine Ostorero *et al.*, Lausanne: Université de Lausanne, 1999; Martine Ostorero, *La chasse aux sorcières dans le pays de Vaud (XVe-XVIIe siècles)*, avec des contributions de Kathrin Utz Tremp et de Renilde Verwoort, [Veytaux] Fondation du Château de Chillon, 2011.

notamment en raison de la qualité et de la précocité des sources conservées[6]. Les documents retenus ici se réfèrent à cette phase initiale de la répression de la sorcellerie démoniaque, mais il serait possible de conduire la même analyse à partir d'un autre corpus documentaire.

Un cas exemplaire : le procès de Catherine Quicquat, La Tour-de-Peilz, 1448

Le mécanisme de construction de l'altérité se lit particulièrement bien dans les procès-verbaux des procédures inquisitoriales intentées pour sorcellerie. Les fantasmes imputés aux sorciers et sorcières s'amplifient au fil des étapes du procès, depuis l'enquête contenant les dépositions des témoins jusqu'à la sentence finale, en passant par les interrogatoires successifs de l'accusé, avant, puis après avoir subi la torture. Le cas de la veveysanne Catherine Quicquat nous servira d'exemple de ce processus[7]. Instruit par un tribunal d'Inquisition composé d'un représentant de l'évêque de Lausanne et d'un dominicain du couvent de Lausanne désigné par l'autorité du pape à exercer la fonction d'inquisiteur, son procès s'ouvre en mars 1448 à la suite de simples rumeurs d'hérésie, comme l'atteste la déposition d'un témoin lors de l'enquête préliminaire :

« Tout d'abord, le premier témoin, Jean Brunet, clerc et bourgeois de La Tour-de-Peilz, a prêté serment et a été interrogé en secret au sujet de l'infamie de l'inculpée Catherine. Il dit et déposa que, il y a six ou sept ans environ, il avait entendu dire dans les villes de Vevey et de La Tour-de-Peilz par les voisins de Catherine et par plusieurs autres personnes que celle-ci a été, était et est encore diffamée d'hérésie. »[8]

Sermonnées expressément par l'Inquisition ou les prêtres de leur paroisse, les populations locales étaient en effet vivement incitées à dénoncer les personnes qu'elles soupçonnaient de se livrer à des maléfices ou d'avoir des comportements hétérodoxes. C'est d'ailleurs le curé de La Tour-de-Peilz qui brise le secret de la confession pour témoigner devant le tribunal que Catherine lui aurait confessé avoir commis *« des choses horribles et indicibles »*, sans toutefois en préciser la nature.

Lors de son premier interrogatoire, après avoir tenté de garder le silence, Catherine reconnaît avoir demandé à une femme, Sybille, récemment brûlée pour sorcellerie, de lui confectionner un philtre d'amour destiné à son mari : *« Elle ajouta que Sybille lui avait enseigné à donner à son mari trois gouttes de son propre sang, ce qu'elle avait fait, afin que son mari s'éprenne d'elle et que cela lui soit agréable. »*[9] Trois gouttes de son sang, mêlées à la nourriture de son mari : il s'agit ici d'une pratique de magie traditionnelle. Peut-on même parler de maléfice lorsqu'il s'agit d'un philtre d'amour ? Est-ce là les sectatrices de Satan que les juges cherchent à débusquer ? Si cette Sibylle peut sembler être sa complice

6. Ces travaux contiennent l'édition et la traduction de procès de sorcellerie : Pierre-Han Choffat, *La Sorcellerie comme exutoire. Tensions et conflits locaux : Dommartin 1524-1528*, Lausanne : Université de Lausanne, 1989 (Cahiers lausannois d'histoire médiévale, 1) ; Martine Ostorero, *« Folâtrer avec les démons ». Sabbat et chasse aux sorciers à Vevey (1448)*, Lausanne : Université de Lausanne, 1995 (coll. CLHM, 15, rééd. 2008, coll. CLHM, 47) ; Eva Maier, *Trente ans avec le diable. Une nouvelle « chasse aux sorciers » sur la Riviera lémanique (1477-1484)*, Lausanne : Université de Lausanne, 1996 (coll. CLHM, 17) ; Laurence Pfister, *L'enfer sur terre. Sorcellerie à Dommartin (1498)*, Lausanne : Université de Lausanne, 1997 (coll. CLHM, 20) ; Georg Modestin, *Le diable chez l'évêque. Chasse aux sorciers dans le diocèse de Lausanne (vers 1460)*, Lausanne : Université de Lausanne, 1999 (coll. CLHM, 25) ; *Inquisition et sorcellerie en Suisse romande. Le registre Ac 29 des Archives cantonales vaudoises (1438-1528)*, textes réunis par Martine Ostorero et Kathrin Utz Tremp, en collaboration avec Georg Modestin, Lausanne : Université de Lausanne, 2007 (coll. CLHM, 41) ; Sandrine Strobino, *Françoise sauvée des flammes ? Une Valaisanne accusée de sorcellerie au XVe siècle*, Lausanne : Université de Lausanne, 1996 (coll. CLHM, 18) ; Carine Dunand, *Des montagnards endiablés. Chasse aux sorciers dans la vallée de Chamonix (1448-1462)*, Lausanne : Université de Lausanne, 2009 (coll. CLHM, 50).

7. Édition, traduction et analyse dans Martine Ostorero, *« Folâtrer avec les démons »…*, *op. cit.*, pp. 96-116 et 236-257.

8. *Ibid.*, p. 237.

9. *Ibid.*, p. 241.

dans cette scène, on imagine plus facilement la proximité de deux femmes qui s'échangent secrets et conseils pour résoudre une crise conjugale qu'une véritable secte réunie autour du diable.

Cet aveu ne suffira donc pas aux juges qui vont alors soumettre Catherine à la torture. C'est seulement après avoir subi l'estrapade que Catherine va parler du sabbat et du diable :

« De même, elle avoua encore spontanément que le jeudi suivant, en compagnie des personnes susmentionnées, elle s'était rendue à la synagogue, dans le même pré; là, elle rendit hommage au diable, qui avait l'aspect d'un renard, et elle l'embrassa sur le cul, sous la queue; en signe d'hommage et de fidélité, elle donna au diable, appelé Rabiel, quatre deniers lausannois qu'elle posa sur une pierre. Après l'hommage, le démon Rabiel, son maître, l'engagea à renier Dieu tout-puissant, la bienheureuse Vierge Marie, toute la cour céleste ainsi que tous les sacrements de l'Église. Catherine renia tout et cracha par terre en mépris de tout cela.

» De même, elle dit encore et avoua que dans cette synagogue, elle avait mangé en compagnie d'autres personnes – elle ne les connaissait pas toutes – de la viande d'enfants aux aulx verts, du bon pain, et ils avaient bu du bon vin blanc et rouge. […]

» De même, interrogée pour savoir comment elle se rendait à la synagogue, elle répondit qu'elle allait et revenait sur un petit bâton blanc que lui avaient apporté Sibylle, qui a été brûlée, et une certaine Avonsaz, de Vevey.

» De même, elle ajouta et confessa qu'après avoir mangé, ils avaient dansé, entourés de plusieurs renards et chats; l'un d'eux, grand, avec la bouche tordue, avait un aspect des plus horribles, comme celui d'un démon. Ensuite, ils copulèrent: d'abord, le maître de la synagogue la connut charnellement avant les autres et, après lui, ce fut le tour des autres hommes.

» De même, interrogée pour savoir si le diable lui avait donné sa semence comme les autres personnes, elle répondit que non, mais elle dit qu'il avait un sexe si froid que c'en était étonnant, ajoutant qu'elle en avait souvent souffert, etc. »[10]

Dès que Catherine a été mise à la question judiciaire, le procès quitte le terrain de la magie traditionnelle pour entrer dans le champ du sabbat démoniaque. Les juges forcent l'inculpée à tenir un discours qui reflète les conceptions savantes des clercs, telles qu'elles se lisent dans les premiers écrits dénonçant la sorcellerie démoniaque. Les différentes composantes du concept du sabbat surgissent très rapidement et s'ordonnent dans un récit fortement détaillé et structuré. En quelques phrases, le stéréotype complet émerge : déplacement à la « synagogue », terme employé dans nos régions avant que ne se répande celui de « sabbat », tout aussi teinté d'antijudaïsme ; hommage obscène rendu au diable (idolâtrie), pacte conclu avec lui par un don de quatre deniers, apostasie, blasphèmes, puis anthropophagie d'enfants, vol magique au sabbat sur un bâton, et enfin danses et coït charnel avec le diable et d'autres hommes.

Le procès-verbal traduit la volonté de l'inquisiteur de bâtir autour des aveux de l'inculpée un système démonologique qui suit les phases rituelles du sabbat. Ainsi, son récit est très proche de celui d'autres procédures contemporaines ou des premiers traités de sorcellerie. L'interrogatoire s'organise selon un schéma récurrent qui permet aux inquisiteurs de diriger leurs questions. Ils possèdent sans doute un formulaire de questions, tel celui employé à l'encontre de Jaquet Durier, jugé quelques jours auparavant par le même tribunal[11].

Le sabbat des sorcières, tel qu'il se lit dans le procès de Catherine Quicquat, a un fort impact visuel et émotionnel : concentré de tous les interdits de la société et de tout ce qui est abominable pour un chrétien du XVe siècle, il peut sans difficulté s'ancrer de manière durable dans les esprits. Un tel outillage permet de comprendre le succès des

10. *Ibid.*, pp. 248-251.
11. *Ibid.*, pp. 73-79 et 217-219.

persécutions. Examinons-en les différentes composantes.

Anti-Église, hérésie et peur des sectes

Le sabbat des sorcières est construit comme une anti-église: «synagogue de Satan», celle-ci réunit des sectes d'hommes et des femmes qui renient Dieu, la foi chrétienne et les sacrements, qui obéissent à des dogmes contraires à l'orthodoxie chrétienne et qui adoptent des rituels particuliers, tout en profanant les sacrements et les mystères chrétiens. En ce sens, il s'agit d'une hérésie, et c'est à ce titre que les sorciers sont soumis aux tribunaux d'Inquisition. Mais, selon les discours des démonologues, les sorciers commettent des méfaits plus graves encore à l'encontre de Dieu: ils adorent le diable (démonolâtrie), lui obéissent et concluent un pacte d'alliance avec l'«Adversaire» ou l'«ennemi du genre humain», afin de détruire par tous les moyens la société chrétienne. Ce pacte leur confère des pouvoirs magiques contraires à l'ordre naturel et divin (actions maléfiques à distance par le geste ou la parole, divination, vol magique, métamorphoses, etc.), autant de pouvoirs qui constituent un détournement de la puissance de Dieu, réalisé avec l'aide des démons.

Le traité anonyme des *Errores gazariorum, seu illorum qui scopam vel baculum equitare probantur* («Erreurs des sorciers-hérétiques ou de ceux dont il est démontré qu'ils chevauchent un balai ou un bâton») reflète cette conception: rédigé vers 1436, probablement par un inquisiteur chargé de la répression de l'hérésie et de la sorcellerie dans le val d'Aoste alors savoyard, il contient l'une des premières descriptions du sabbat des sorcières[12]. L'admission d'un nouvel adepte dans la secte débute par la confirmation de son engagement, puis par la prestation d'un serment de fidélité: expression de l'apostasie, le serment assure en outre la solidité et la clandestinité de la secte. Construit en sept points, il est une fiction narrative qui permet à l'auteur d'exposer l'organisation et les buts de la secte diabolique qu'il s'efforce de décrire[13]. Dans les *Errores gazariorum*, la «société des hérétiques» se lit comme une anti-Église. L'ensemble du rituel qui lie le sorcier au diable, ainsi que les pratiques ordonnées par le diable (exigence de fidélité et de secret, prosélytisme, maléfices, infanticide, vengeance, luxure, etc.) inversent le modèle des commandements et lois divines (amour de Dieu, du prochain, chasteté, interdiction de tuer, etc.)[14]. La succession des

12. *L'imaginaire du sabbat…*, *op. cit.*, pp. 267-353; Martine Ostorero, *Le diable au sabbat. Littérature démonologique et sorcellerie (1440-1460)*, Florence: SISMEL-Edizioni del Galuzzo, 2011, pp. 33-39.

13. *«L'individu corrompu, après que le diable lui a demandé s'il voulait rester dans la société et se mettre au service de celui qui l'a détourné, répond que oui. Après quoi le diable exige de lui un serment de fidélité, selon le mode suivant: premièrement, il jure qu'il sera fidèle au maître de l'assemblée et à toute la société; deuxièmement, qu'il réunira dans la société tous ceux qu'il pourra recruter, dans la mesure du possible; troisièmement, que jusqu'à sa mort il ne révélera pas les secrets de la secte; quatrièmement, qu'il tuera et amènera à la synagogue tous les enfants qu'il pourra étrangler et tuer, et il faut entendre par là les enfants de trois ans et moins; cinquièmement, que toutes les fois qu'il aura été appelé, il se hâtera d'aller à la synagogue, toutes affaires cessantes; sixièmement, qu'il empêchera dans la mesure du possible tous les mariages par des sortilèges et d'autres maléfices; septièmement, qu'il vengera les offenses faites à la secte ou à l'un de ses membres, ensemble ou séparément»* (*L'imaginaire du sabbat…*, *op. cit.*, p. 289).

14. *«Après avoir fait ces serments et promesses, le malheureux qui a été corrompu adore le chef en lui rendant hommage; et en signe d'hommage, il baise le diable qui se montre sous forme humaine ou autre, sur le postérieur ou sur l'anus; il lui donne en tribut un membre de son corps, qu'il recevra après sa mort. Après quoi tous les membres de cette secte pestilentielle fêtent l'arrivée du nouvel hérétique, en mangeant ce qui se trouve auprès d'eux, notamment des enfants tués, rôtis et bouillis. Une fois que ce banquet, le plus infâme qui soit, est achevé et après qu'ils ont bien assez dansé, le diable, qui préside alors l'assemblée, crie en éteignant la lumière: ‹Mestlet, mestlet›. Dès qu'ils ont entendu sa voix, ils se livrent à des ébats sexuels, un homme avec une femme, ou un homme avec un autre homme, et parfois un père avec sa fille, un fils avec sa mère, un frère avec sa sœur, sans le moindre respect de l'ordre naturel. Après avoir accompli ces actes indicibles, des plus infâmes et contraires à l'ordre, ils remettent de la lumière, boivent et mangent à nouveau; pour se soulager, ils urinent dans des tonneaux et y incorporent même de la merde. Lorsqu'on leur demande pourquoi ils font cela, ils disent qu'ils le font par mépris du sacrement de l'eucharistie et également par mépris de ce qui est accompli à travers le vin»* (*L'imaginaire du sabbat…*, *op. cit.*, p. 291).

étapes du sabbat constitue un rituel anti-chrétien marqué par les actes d'apostasie et de blasphèmes, notamment la profanation de l'eucharistie. Ce renversement systématique, cette construction du sabbat en anti-Église, est une preuve que la fiction du sabbat résulte d'une élaboration intellectuelle et cléricale. Son objectif est clair: il s'agit de souligner la menace que représentent les sectes hérétiques au sein de la chrétienté, une peur bâtie sur la clandestinité des réunions nocturnes, à l'écart des villes et villages, et sur le secret qui les entoure. La similitude entre cet écrit et les aveux de Catherine Quicquat, examinés précédemment, est patente. Que cela ne nous surprenne pas: les inquisiteurs lausannois disposaient d'un exemplaire des *Errores gazariorum*, qu'ils ont enrichi de leur expérience procédurale[15].

Aux yeux de l'Inquisition et des démonologues, les magiciens et les sorciers sont considérés comme des hérétiques et leurs méfaits relèvent des tribunaux de l'inquisition: on doit principalement au pape Jean XXII (1316-1334) d'avoir assimilé la magie à une hérésie, notamment dans sa bulle *Super illius specula* (1326 ou 1327), qui établit que les pratiques magiques et les sorts dérivent directement de l'invocation des démons[16]. Au niveau juridique, l'accusation d'hérésie, assortie de celle d'apostasie et d'idolâtrie, permet de soumettre les accusés à la compétence des tribunaux ecclésiastiques, puisqu'il s'agit d'un crime contre la foi; elle s'avère nécessaire à la justification des poursuites entreprises[17]. C'est ainsi que les premiers écrits sur la sorcellerie démoniaque définissent les sorciers comme des hérétiques. Le chroniqueur lucernois Hans Fründ raconte que l'on découvrit en 1428 en Valais *« l'hérésie des sorciers et des sorcières »*[18]. Les *Errores gazariorum* parlent des *« nouveaux hérétiques » (novi heretici)* accueillis dans la secte par un banquet cannibale. La notion de secte *(secta)*, clé de voûte de l'hérésie, occupe ainsi une bonne place dans les écrits doctrinaux et les procès.

Dans de nombreuses régions, les débuts de la répression de la sorcellerie ont été précédés de poursuites menées contre des hérétiques. C'est le cas des vaudois dans le Dauphiné et dans le diocèse de Lausanne, en particulier à Fribourg. Or, dans ces régions, on assiste à un glissement de l'hérésie vers la sorcellerie dans la première moitié du XVe siècle. Au moment où la lutte contre les hérésies vaudoises s'essouffle, la même structure judiciaire, soit l'Inquisition, commence à se tourner vers d'autres cibles. Les procès pour hérésie ont subi l'influence des discussions naissantes sur le sabbat et ont commencé peu à peu à se transformer, sans toutefois perdre leurs caractéristiques propres; c'est notamment le cas à Fribourg en 1430 lors d'un procès mené contre des vaudois, où l'on voit tout à coup apparaître une accusation de maléfices. À l'inverse, les premiers textes sur le sabbat et les procès de sorcellerie conservent des traits propres à l'hérésie: ainsi, les procès intentés dans la région veveysanne en 1448 parlent d'hérétiques vaudois modernes *(heretici moderni Valdenses)* pour désigner des sorciers adorateurs de Satan[19]. Dans les premiers textes et procès des années 1430-1450, l'empreinte de l'hérésie se marque très fortement, alors même que les auteurs ou les juges ne sont pas forcément

15. *L'imaginaire du sabbat…*, *op. cit.*, pp. 334-337.
16. Alain Boureau, « Satan hérétique: l'institution judiciaire de la démonologie sous Jean XXII », *Médiévales*, 44 (printemps 2003), pp. 17-46.
17. Martine Ostorero, « Crimes et sanctions dans la répression de la sorcellerie à la fin du Moyen Âge. Une étude des sentences prononcées contre les inculpés (ACV, Ac 29) », *Revue historique vaudoise*, 118 (2010), pp. 17-33.
18. *L'imaginaire du sabbat…*, *op. cit.*, pp. 23-62, en particulier p. 31.
19. Bernard Andenmatten et Kathrin Utz Tremp, « De l'hérésie à la sorcellerie: l'inquisiteur Ulric de Torrenté OP (vers 1420-1445) et l'affermissement de l'Inquisition en Suisse romande », *Revue d'histoire ecclésiastique suisse*, 86 (1992), pp. 69-119, en particulier pp. 82-92; Kathrin Utz Tremp, Von der Häresie zur Hexerei. «Wirkliche» und imaginäre Sekten im Spätmittelalter, Hanovre: Hahnsche Buchhandlung, 2008 (Monumenta Germaniae Historica, Schriften, 59); Martine Ostorero, *« Folâtrer avec les démons »…*, *op. cit.*, pp. 174-182 et 274.

des hommes d'Église ou des inquisiteurs, à l'instar de Hans Fründ, chroniqueur lucernois, ou de Claude Tholosan, juge-mage laïc du Dauphiné. C'est là la conséquence d'une culture propre à un espace géographique commun, dans lequel la lutte contre les hérésies, en particulier contre les vaudois, est restée vive à la fin du Moyen Âge. Ainsi, dans l'arc alpin, les interactions et les influences entre les cas d'hérésie vaudoise et d'autres cas d'hétérodoxie, à l'instar de la sorcellerie et du sabbat, sont innombrables. Cela ne doit pas nous étonner, dans la mesure où ce sont, dans la majorité des cas, les mêmes personnes qui instruisent des procès pour hérésie, sorcellerie ou pour d'autres cas d'hétérodoxie: certains inquisiteurs ont eu affaire à des hérétiques, des sorciers, des prédicateurs hétérodoxes, ou encore avec des juifs[20].

De plus, certaines accusations diffamantes portées contre les hérétiques surgissent à nouveau contre les sorciers. Comme nous allons le voir plus loin, les orgies sexuelles et l'anthropophagie, qui occupent une bonne place dans les descriptions des crimes des sorciers, en sont les exemples les plus connus. L'infanticide, assorti dans certains cas d'actes de cannibalisme, renvoie également aux polémiques antihérétiques: parodies de l'eucharistie, ces actes se commettent collectivement lors d'une assemblée et assurent la solidarité du groupe[21].

Qu'on ne s'y trompe pas: l'hérésie, au sens traditionnel du terme, n'implique ni apostasie, ni démonolâtrie, ni pratiques orgiaques et infanticides; la qualification de la sorcellerie ou de la magie comme hérésie a contribué à un élargissement considérable du champ de l'hérésie. Par ailleurs, les hérétiques eux-mêmes n'ont pas été à l'abri de processus de diabolisation ou de stigmatisation, notamment durant le XIVe siècle, au fil du développement des procédures inquisitoires: les Templiers, accusés de faits de plus en plus invraisemblables par Philippe le Bel et ses conseillers entre 1305 et 1312, ou les vaudois du Piémont à la fin du XIVe siècle, soupçonnés de se livrer à des orgies incestueuses et de boire des potions immondes qui scellent leur appartenance à la «synagogue», en sont les exemples les plus significatifs[22].

La contre-nature

La contre-nature permet la construction de l'altérité et la stigmatisation des sorciers et sorcières. Cette catégorie reçoit une définition juridique au fil du Moyen Âge, caractérisant tout ce qui offense la nature, et par conséquent Dieu, créateur de l'univers; elle regroupe les principaux tabous sociaux, notamment les interdits sexuels et alimentaires (ici, l'anthropophagie)[23].

Déviances sexuelles

À ce titre, les déviances sexuelles occupent une place importante dans les procès de sorcellerie et dans la littérature qui s'y rattache: inceste, bestialité, sodomie et coït avec les démons sont fréquemment mentionnés.

Une différence de ton s'observe entre les procédures intentées contre les hommes et celles contre les femmes. Lors des procès de

20. Martine Ostorero, «Itinéraire d'un inquisiteur gâté: Ponce Feugeyron, les juifs et le sabbat des sorciers», *Médiévales*, 43 (automne 2002), pp. 103-118; Bernard Andenmatten et Kathrin Utz Tremp, «De l'hérésie à la sorcellerie…», art. cit.; Franco Morenzoni, avec la collaboration d'Isabelle Jeger, *Le prédicateur et l'inquisiteur. Les tribulations de Baptiste de Mantoue à Genève en 1430*, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2006.

21. Norman Cohn, *Démonolâtrie et sorcellerie au Moyen Âge. Fantasmes et réalités*, Paris: Payot, 1982, pp. 35-82; Bernd-Ulrich Hergemoeller, *Krötenkuss und schwarzer Kater. Ketzerei, Götzendienst und Unzucht in der inquisitorischen Phantasie des 13. Jahrhundert*, Warendorf: Fahlsbuch, 1996.

22. Kathrin Utz Tremp, «La naissance du sabbat. Autour de l'arrière-plan hérétique des *Errores gazariorum*», *Cahiers de recherches médiévales et humanistes*, 22 (2011), pp. 243-253.

23. Jacques Chiffoleau, «*Contra naturam*. Pour une approche casuistique et procédurale de la nature médiévale», *Micrologus. Natura, Scienze e Società Medievali*, IV (1996), pp. 265-312.

«sorcières», les juges ont tendance à insister, avec une certaine misogynie, sur les relations qu'entretiennent les femmes avec le diable. Ils leur demandent de décrire avec force détails l'aspect sexuel du sabbat: le baiser sur le postérieur du diable, signe du pacte conclu avec ce dernier, ainsi que les rapports sexuels entre la femme et le démon, occupent une place importante dans les interrogatoires; la question du sperme (froid) du diable apparaît fréquemment dans les procès. À nouveau, le procès intenté en 1448 contre la Veveysanne Catherine Quicquat est à cet égard exemplaire: les scènes d'orgies sexuelles, de bestialité et de sodomie focalisent l'attention de l'inquisiteur dominicain Pierre d'Aulnay, qui interroge avec une certaine perversité l'accusée pour connaître les moindres détails de ces épisodes, alors qu'il ne le fait pas pour les autres accusés masculins de la chasse de 1448[24]. Le diable fait l'objet d'une longue description qui souligne son côté bestial, monstrueux et difforme. C'est sous la forme d'un renard du nom de Rabiel que Catherine le rencontre la première fois; puis il se singularise par les cornes qu'il porte sur la tête, sa bouche tordue et son allure des plus horribles *(orribilissima)*. La Veveysanne est sodomisée par le démon à douze reprises, comme elle doit l'avouer. Le sabbat auquel elle participe voit se multiplier les créatures animales: renards et chats, animaux «lubriques», orientés vers le pôle négatif de l'imaginaire, s'agitent autour de la sorcière. Entourée d'animaux, Catherine est rabaissée au rang de l'animal. Elle doit d'ailleurs ajouter que le diable, lorsqu'il s'unissait à elle, devenait comme un sauvage *(sicut unius sovajoz)*. Comment mieux signifier la bestialité? Parce qu'ils ont affaire à une femme, les inquisiteurs modifient leur regard et le discours se fait autre. Si l'Inquisition ne s'oriente pas encore exclusivement sur les femmes, les mentalités et les structures, au milieu du XVe siècle, sont déjà prêtes à les accueillir. Par la suite, une seconde étape sera franchie avec la formulation d'un discours qui se focalise presque exclusivement contre les femmes, et qui récupère l'héritage de la misogynie cléricale: le *Marteau des sorcières* (1486) en offre l'exemple le plus achevé[25].

Dans le cas des procès intentés contre des hommes, la sexualité transparaît de manière plus discrète, ou en prenant d'autres formes: le crime de sorcellerie est souvent lié à la sodomie[26], à l'inceste et à la bestialité (ou zoophilie). L'analogie de comportement entre le sorcier et l'animal est souvent soulignée: *«Les hommes s'unissent charnellement avec les femmes et le font comme les animaux, c'est-à-dire par derrière»*, ou à la manière des bêtes sauvages, c'est-à-dire *«outre nature»* ou *«comme des bêtes»*[27]. Le sorcier, par son comportement, est ramené au rang de la bête. Ce n'est donc pas tant l'excès sexuel qui est condamné, mais plutôt les déviances, la bestialité et la «contre-nature», comme l'expriment bon nombre de textes. Ces actes sont définis dans les textes doctrinaux et les procès comme *«indicibles, criminels et contraires à l'ordre» (nephanda, sceleratissima et inordinata)*, ou ils sont *«contre l'ordre naturel, diaboliques et empreints de bestialité» (ordine nature minime servato, sed dyabolice et bestialiter)*.

24. Martine Ostorero, *«Folâtrer avec les démons…»*, *op. cit.*, pp. 107-111 et 236-257.

25. Catherine Chène et Martine Ostorero, «*La femme est mariée au diable!* L'élaboration d'un discours misogyne dans les premiers textes sur le sabbat (XVe siècle)», in *Sorcières et sorcellerie*, Christine Planté (dir.), Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2002 (coll. Cahiers Masculin/Féminin), pp. 13-32; Martine Ostorero, «La sorcellerie dans l'arc alpin (XVe-XVIIe siècles). Un crime féminin?», *Archivio storico ticinese*, 125, 1999, pp. 39-52.

26. La formule *more sodometico* est très fréquente dans les procès, voir par exemple Martine Ostorero, *«Folâtrer avec les démons…»*, *op. cit.*, p. 252; Laurence Pfister, *L'enfer sur terre…*, *op. cit.*, pp. 206, 222, 243 et 264.

27. Eva Maier, *Trente ans avec le diable…*, *op. cit.*, pp. 236, 356 et 320: *«[…] homines cum mulieribus ibant et faciebant prout animalia faciebant, videlicet per retro ou more brutorum, videlicet per ultra naturam»* ou encore *sicut bestie*. Sur la notion de bestialité, voir la thèse de Pierre-Olivier Dittmar, *L'invention de la bestialité. Une anthropologie du rapport homme-animal dans les années 1300*, soutenue à l'EHESS, Paris, en 2010.

Infanticide et anthropophagie

L'infanticide et le cannibalisme d'enfants sont entrés dans les mentalités comme des éléments constitutifs du sabbat; un imaginaire fécond ne tardera pas à se développer autour de ce thème au cours des siècles, sous les formes les plus diverses. Sa dimension inhumaine, abjecte et contre-nature, ainsi que sa puissance d'évocation visuelle et le potentiel d'émotion négative qu'il peut susciter ont sans doute été les clés de son «succès» dans l'imaginaire du sabbat.

Les procès de sorcellerie foisonnent de récits de meurtres d'enfants, qui concernent le plus souvent des nouveau-nés ou des enfants en bas âge: avec l'aide du diable, les sorciers pénètrent de nuit dans les maisons et tuent les enfants, souvent en les étranglant ou en les étouffant; ils attendent que le corps soit enterré pour l'exhumer, toujours de nuit, puis l'amener au sabbat et l'offrir au diable. Le cadavre subit alors un sort particulièrement abominable: il sera mangé lors du festin cannibale de la secte. Les recettes de cuisine pour les apprêter sont variées: rôtis à la broche avec de l'ail, ou cuits dans un gros chaudron; un accusé avoue même avoir vu le bras d'un enfant qui dépassait d'un chaudron, ce qui lui a permis de comprendre qu'il était convié à un banquet anthropophage… Le cannibalisme, associé aux groupes et sociétés «sauvages» ou écartés de la civilisation, représente un tabou majeur et participe à la construction de l'altérité. Dans cette perspective, le sorcier est perçu comme un être qui transgresse les normes par ses mœurs totalement inadaptées à la société et hautement choquantes sur le plan moral. Les accusations de cannibalisme ont été utilisées au fil de l'histoire contre des groupes sociaux marginalisés à des fins de dénigrement et de discrimination, que ce soit les premiers chrétiens, puis les juifs et les hérétiques au Moyen Âge; elles se sont facilement reportées contre les sorciers au XVe siècle[28].

Les cadavres d'enfants n'alimentent pas seulement ces banquets anthropophages: ils entrent aussi dans la composition des onguents ou des poudres qui serviront à nuire aux êtres humains ou aux bêtes. Les procédés sont divers, tant dans les traités que dans les procès: parfois, après avoir été brûlés au sabbat, les os sont réduits en poudre et servent de maléfices, sans adjonction d'autres substances. Certaines recettes sont plus élaborées: dans les *Errores gazariorum*, des maléfices sont confectionnés avec de la graisse et les entrailles des enfants, auxquels on ajoute des animaux venimeux (serpents, crapauds, lézards et araignées), et qui sont mélangés par malignité diabolique. L'insistance sur les cadavres d'enfants contribue à augmenter le sentiment d'horreur et de dégoût. Employer des corps d'enfants constitue un acte contre-nature, et par conséquence contre Dieu. C'est aussi une inversion dramatique de l'ordre de la nature: l'innocence ou la pureté d'un enfant, ravie par le diable, se transforme par son pouvoir en une substance redoutable, capable de causer la mort.

Au fil des aveux, recueillis le plus souvent après torture lors des différents interrogatoires des procédures inquisitoriales, se construit un portrait déshumanisé du sorcier infanticide, cannibale, bestial et apostat. L'accentuation et l'amplification de ces crimes permettent de fabriquer une image particulièrement inhumaine et dangereuse du sorcier, puis de la communiquer à la population lors de la proclamation publique des sentences judiciaires.

Fantasme du complot et peur des rebelles

Les fantasmes liés aux théories du complot contribuent à développer et accroître des peurs sociétales susceptibles de déclencher des violences persécutrices. Les sociétés du bas Moyen Âge occidental les ont connues à l'égard des juifs, soupçonnés de vouloir détruire la chrétienté. Dans son célèbre *Storia notturna*,

28. Norman Cohn, *Démonolâtrie et sorcellerie au Moyen Âge…*, *op. cit.*

Carlo Ginzburg a développé la thèse selon laquelle le schème du complot permet de relier les persécutions contre les juifs en 1348, celle contre les hérétiques du Piémont dans la seconde moitié du XIVe siècle et celle contre les sorciers, apparue selon lui dès 1375[29]. En effet, lors de la grande peste de 1348, des juifs ont été accusés d'avoir comploté pour répandre l'épidémie et ont été victimes de massacres[30]. Au moment où la peste gagne les bords du lac Léman, douze juifs incarcérés au château de Chillon sont forcés d'avouer qu'ils versent un poison *«roux et noir»* dans les puits et les sources, afin de détruire la société chrétienne[31]. Ce fantasme d'un vaste complot ourdi par les juifs contre la chrétienté s'exprime encore dans une bulle que le pape Alexandre V adresse à l'inquisiteur franciscain Ponce Feugeyron en 1409[32]: il dénonce le danger de *«nouvelles sectes» (novas sectas)* de juifs et de chrétiens qui propagent des rites contraires à la foi chrétienne et qui usent de sorcellerie, de divination, d'invocation des démons et d'autres actes magiques: une assimilation se dessine entre juifs et sorciers qui, par leur pratique supposée des arts magiques, représenteraient un danger commun. Fusionnent ainsi des motifs diffamatoires à l'encontre des juifs, comme le prosélytisme, la perfidie et la magie noire, avec les notions de secte, de clandestinité et de démonologie, qui ont pu en partie favoriser la naissance de l'imaginaire du sabbat. Rappelons à cet égard l'emploi des termes «synagogue» ou plus tard «sabbat» pour désigner les réunions clandestines des sorciers et leur anti-Église. Le fantasme du complot s'est ainsi reporté sur les sorciers et les sorcières à la fin du Moyen Âge.

Il prend également la forme de la peur de la rébellion contre une entité politique. Le rapport du chroniqueur Hans Fründ en est l'illustration. Vers 1430, ce Lucernois relate en allemand une chasse aux sorciers menée en Valais dès 1428[33]. Ses pages sont les premières à décrire le sabbat. Selon lui, le Valais a vu s'allumer plus de 200 bûchers en une année et demie. Les aveux des accusés sont stupéfiants. Une secte de sorcières et de sorciers *(zu°brern und hexssen)*, nouvellement apparue, compterait plus de 700 individus, hommes et femmes, qui se réunissent dans des *«écoles»* clandestines; ils y rencontrent le *«mauvais esprit»* qui leur enseigne des doctrines contraires à la foi chrétienne et qui les enjoint de renier Dieu et de conclure un accord avec lui; il défend à ces *«hérétiques»* d'aller se confesser, en échange de quoi il leur promet richesse et puissance. Le chroniqueur raconte encore comment des sorciers et des sorcières auraient tué leurs propres enfants pour les griller et les manger dans une *«société» (Gesellschaft)* qui les réunissait. Celle-ci s'apprêterait à renverser la société chrétienne pour imposer son propre pouvoir et se doter de tribunaux particuliers. Au dire de Hans Fründ, le nombre des sorciers et des sorcières avait tellement augmenté au cours des neuf dernières années qu'ils pensaient n'avoir besoin que d'une année supplémentaire pour élire un *«roi»* parmi eux[34]. Le Lucernois ne peut pas être plus clair: à ses yeux, la sorcellerie constitue un danger de premier ordre. L'argumentation

29. Carlo Ginzburg, *Storia notturna. Una decifrazione del sabba*, Turin: Einaudi, 1989 (*Le sabbat des sorcières*, dans sa traduction française, Paris: Gallimard, 1992, en particulier Partie I).
30. Carlo Ginzburg, *Le sabbat des sorcières…*, *op. cit.*, pp. 70-77; Léon Poliakov, *Histoire de l'antisémitisme*, Paris: Calmann-Lévy, 1991, pp. 153 et 290-295.
31. Olivier Conne, *Les Juifs du Chablais (1272-1352)*, Lausanne, 1983 (mémoire de licence dactylographié).
32. Martine Ostorero, «Itinéraire d'un inquisiteur gâté», art. cit., pp. 105-110.
33. *L'imaginaire du sabbat…*, *op. cit.*, pp. 31-45.
34. Hans Fründ s'est contenté de rapporter et de mettre en forme ce qui s'était dit dans les tribunaux. On sait maintenant qu'il n'a rien inventé quant à l'importance de la répression valaisanne, même s'il a parfois un peu grossi le trait. Comme l'enquête archivistique menée par Chantal Ammann-Doubliez l'a démontré, une vaste chasse aux sorcières a été conduite en Valais entre 1428 et 1436 au moins. Elle est le fait tant des tribunaux laïques en Valais épiscopal que de la justice ecclésiastique en Valais savoyard. Le nombre de 200 victimes articulé par le chroniqueur n'est probablement pas exagéré (*L'imaginaire du sabbat…*, *op. cit.*, pp. 63-98; Chantal Ammann-Doubliez, *«Chareeressa vel chareurs». Sorcières et sorciers dans le diocèse de Sion au Moyen Âge*, à paraître.

du chroniqueur témoigne de préoccupations d'ordre politique, comme le sont les agissements de la Diète et des communes valaisannes contre les sorciers et les sorcières, lorsqu'elles rédigent entre 1428 et 1434 des ordonnances visant à réprimer ces derniers. De plus, la chasse aux sorciers en Valais suit de peu la guerre de Rarogne (1415-1420), qui vit s'affronter différents clans politiques et qui engendra des dissensions longues à s'apaiser. La hantise d'un vaste complot à travers tout le Valais a peut-être entraîné vers un même sort à la fois des hommes politiquement puissants et de prétendus sorciers, poursuivis par les juridictions laïques obsédées par les rebelles et les perturbateurs de l'ordre. C'est ainsi qu'est pratiqué l'amalgame contre tout ce qui menace l'autorité publique.

Cet arrière-fond politique se retrouve aussi dans les Préalpes bernoises à la même période. Il est probable que derrière les sorciers décrits dans les années 1430 par le dominicain Johannes Nider dans son *Formicarius (La fourmilière)* se cachent des opposants au pouvoir bernois nouvellement installé au Simmental. L'agression dont est victime l'un des informateurs de Nider, le juge Pierre, précipité en bas des escaliers de son château de Blankenburg, ressemble en effet davantage à un attentat à connotation politique intenté par des rebelles ou à un acte de vengeance qu'à un acte de sorcellerie. L'imaginaire du complot s'y trouve condensé : le crime indicible *(nephas)* justifie une enquête secrète et l'usage de la torture, afin de pousser aux aveux un devin qui dénonce les auteurs présumés de l'attentat[35].

Dans les deux cas évoqués ici, ce n'est certainement pas un hasard si nous avons affaire à des personnages qui ont été au plus près des événements, et qui sont par ailleurs des laïcs. Le juge Pierre, dont le témoignage est rapporté par Nider, est l'un des premiers baillis du Simmental. Dans le cas du Valais, c'est probablement un bailli ou un châtelain, membre de la grande famille de Silenen, qui a transmis des informations au chroniqueur Fründ. Ces hommes vivent dans un monde aux prises avec des conflits et des tensions politiques résultant de la formation de nouvelles entités territoriales, et cela transparaît aussi dans leur perception de la sorcellerie. La lutte contre les sorciers a souvent été instrumentalisée par les pouvoirs en place ; elle participe à un processus plus vaste de construction de l'État moderne et de redéfinition du pouvoir souverain[36]. Dans cette perspective, le prince pourrait être en mesure de réduire la puissance des démons. C'est ainsi qu'en 1443, le juge royal du Dauphiné Claude Tholosan fait avouer à Jean de Saint-Nicolas de Bari, inculpé pour sorcellerie et magie, que la puissance des démons s'affaiblit lorsqu'on entre sur les terres du Dauphin[37] ! Les chasses aux sorcières servent parfois de parfait support de propagande politique contre toute forme de rébellion, attribuée aux forces du mal. Au fantasme du complot satanique, doublé des peurs liées à l'existence potentielle de rebelles susceptibles de menacer l'ordre social, s'ajoute la menace que représentent les sectes hérétiques au sein de la chrétienté.

Conclusion

Les stratégies employées pour définir et décrire la figure du sorcier renvoient à des mécanismes de discrimination et de dénigrement d'un groupe humain, à l'instar de ce qui est à l'œuvre à la fin du Moyen Âge à l'encontre des juifs ou de certains groupes hérétiques. Ils visent à démontrer combien les pratiques de ces minorités sont contraires à l'ordre, à la nature, à Dieu et à la foi chrétienne. Les processus de stigmatisation des sorciers permettent

35. Catherine Chène, dans *L'imaginaire du sabbat…*, *op. cit.*, pp. 188-196 et 260-264.

36. Robert Muchembled, *Le roi et la sorcière. L'Europe des bûchers, XVe-XVIIe siècle*, Paris : Desclée, 1993.

37. Jean-Patrice Boudet, *Entre science et « nigromance ». Astrologie, divination et magie dans l'Occident médiéval, XIIe-XVe siècles*, Paris : Publication de la Sorbonne, 2006, p. 507.

de concentrer les angoisses potentielles d'une population sur une figure dont on accentue la monstruosité et l'abjection. Cela favorise son processus de déculpabilisation : en projetant la source du mal sur un être abject et immoral, un *« monstre »*, l'ordre social peut être rétabli. Dans le même temps, l'adhésion face à un ennemi commun permet de renforcer la cohésion sociale et religieuse. C'est bien à cela aussi qu'ont servi les poursuites judiciaires contre de prétendus sorciers et sorcières.

À ce titre, ces processus renvoient à ce qu'avait relevé Robert I. Moore dans ses travaux sur la persécution : selon lui, dès le XIe siècle, l'Europe est devenue une société de persécution, au fur et à mesure du développement du pouvoir de l'Église et de l'affirmation de l'État[38]. Une société de persécution productrice de normes et de classifications, qui tend à éliminer, ou tout au moins à contrôler, autant les hérétiques, les juifs, les lépreux que les sorciers, en définissant elle-même les contours des crimes qui leur sont imputés. Dans cette perspective, il est nécessaire d'insérer la réflexion portant sur la répression de la sorcellerie dans ce cadre plus large, et de porter attention aux mécanismes de diabolisation et de stigmatisation d'autres groupes sociaux. C'est la ligne adoptée aussi par Normand Cohn[39], qui a démontré combien l'image du sabbat résultait d'une cristallisation de stéréotypes anciens, fruits de peurs ancestrales et largement inconscientes. Les accusations lancées contre les premiers chrétiens, les juifs et les hérétiques du Moyen Âge se sont finalement reportées sur les sorciers, s'enrichissant à chaque étape d'éléments supplémentaires afin de dégrader davantage encore l'image du groupe social visé et de le diaboliser. Dans ce cadre, la peur du diable, lequel serait selon Jacques Le Goff la *« principale création du christianisme »*, a contribué à fonder celle de ses prétendus suppôts, hérétiques, sorciers et autres déviants. La chasse aux sorcières présente toutefois une particularité de taille dont il importe de mesurer les conséquences : « ennemi » largement imaginaire et construit par ses persécuteurs et détracteurs, le sorcier ou la sorcière démoniaque est en fait un bouc émissaire qui peut être n'importe qui parmi la population chrétienne, puisque de simples rumeurs suffisent à l'ouverture d'une enquête judiciaire. C'est aussi cela qui a favorisé le « succès » des persécutions.

Pour terminer, relevons combien ces mécanismes de diabolisation à l'œuvre dans les chasses aux sorcières de la fin du Moyen Âge se manifestent au premier degré et de manière extrêmement concrète, puisque l'ennemi *est* le diable, *physiquement* présent au sabbat, et que les sorcières pactisent réellement avec lui. L'efficacité de ces processus de stigmatisation contribuera à leur ancrage dans les cultures et les mentalités pour devenir une expression figurée : pensons à la *diabolisation* des bolcheviques dans la première moitié du XXe siècle et, bien sûr, au maccarthysme américains des années 1950, souvent qualifié de *chasses aux sorcières* ou de peur rouge. •

38. *The Formation of a Persecuting society. Power and deviance in Western Europe 950-1250*, 1987/*La Persécution : sa formation en Europe, Xe-XIIIe siècles*, Paris : Les Belles Lettres, 1991.
39. *Europe's Inner Demons*, 1975/*Démonolâtrie et sorcellerie au Moyen Âge*, Paris : Payot, 1982.

Mendicité : la potence et la pitié

Jean-Pierre Tabin (Haute École de travail social et de la santé – EESP et Université de Lausanne)

Dans son ouvrage intitulé *La potence ou la pitié*[1], Bronislaw Geremek soutient que la manière de considérer la pauvreté a changé depuis la fin du Moyen Âge en Europe. Il s'agissait certes déjà à cette époque d'éviter de faire l'aumône tous azimuts, puisque aider, au nom de la charité chrétienne, un « mauvais » pauvre, signifiait faire mauvaise action, soutenir le vice et non la vertu. Mais jusqu'à la fin de l'époque médiévale, la pauvreté ressortait pour l'essentiel du sacré.

La thèse de Bronislaw Geremek est que la pauvreté a été désacralisée par la méfiance générale qu'elle a suscitée. Selon lui, *« c'est au cours du XVIe siècle qu'a [eu] lieu un* aggiornamento *décisif des doctrines religieuses, des attitudes collectives et de la politique sociale face à la pauvreté »*[2], qui a amené à considérer la pauvreté comme un phénomène essentiellement négatif et à faire naître la peur des mendiant·e·s décrite par Jean Delumeau[3]. Geremek nuance sa thèse en relevant qu'il serait simpliste *« de croire qu'au geste miséricordieux de l'aumône vient se substituer la menace d'un gibet pour le mendiant »*[4], charité et répression cohabitant toujours.

Liber vagatorum, [http://commons.wikimedia.org].

Nous allons nous attacher dans cet article à montrer que le traitement de la pauvreté en Europe depuis le Moyen Âge jusqu'à l'époque contemporaine fait ressortir une constante, la classification (hiérarchique) des pauvres en deux groupes, les « bons », méritant pitié, aide et assistance, et les « mauvais », méritant la répression, donc la potence. Nous allons nous concentrer d'abord sur les formes que prend la méfiance face aux pauvres, ensuite sur le

1. Bronislaw Geremek, *La potence ou la pitié. L'Europe et les pauvres du Moyen Âge à nos jours*, Paris : Gallimard, 1978.
2. *Ibid.*, p. 14.
3. Jean Delumeau, *La peur en Occident, XIVe-XVIIIe siècles. Une cité assiégée*, Paris : Fayard, 1978, principalement les pp. 190-191.
4. Bronislaw Geremek, *La potence…*, *op. cit.*, p. 15.

sort réservé aux «mauvais» pauvres, en mettant systématiquement l'accent sur les homologies que l'on peut constater entre différentes périodes.

Se méfier des pauvres

Un rapport bâlois sur les fourberies des mendiants paraît entre 1433 et 1440 nommé *Die Basler Betrügnisse der Gyler*[5]. Ce rapport a eu une influence majeure sur la manière de considérer la pauvreté, puisque le célèbre *Liber vagatorum*[6] attribué à Mathias Hütlin (1494-1499, 18 fois réédité jusqu'en 1755 et préfacé par Martin Luther) s'en est largement inspiré[7] et qu'il a également nourri le chapitre 63 de *La nef des fous* de Sebastian Brant (1475).

Que peut-on lire dans ce rapport bâlois? La dénonciation de 26 catégories de faux mendiants, qui sont les suivantes:

*«La première, les **Grantener** […]. Ils mâchent du savon pour baver, font couler du sang de leur nez, couvrent leur visage et leur corps de chiffons ensanglantés pour faire croire qu'ils sont blessés, ou se présentent comme victimes d'incendies, avec des brûlures qui ne sont que l'effet de diverses pommades dont ils enduisent leurs membres. Il s'agit là de trois groupes différents, chacun étant spécialisé dans son propre art de l'astuce […]. Puis viennent les **Sweiger**, qui feignent d'avoir la jaunisse. Leur stratagème consiste à recouvrir leur corps et leur visage d'une mixture à base de crottin de cheval. Les **Valkentreiger** se maquillent les mains avec une pommade qui ronge leur peau, les plaies ressemblant à des marques laissées par des chaînes: ils se font passer pour des prisonniers élargis. Les **Brasseln** […] et les **Klant** leur ressemblent. Les premiers provoquent des marques sur leurs mains et leurs pieds et des œdèmes aux articulations caractéristiques des suppliciés. Les seconds portent des chaînes, et se présentent comme d'anciens prisonniers, libérés miraculeusement grâce à l'intervention de saint Nicolas. Les **Klefkten** sont de faux lépreux, qui portent des crécelles, cet instrument dont tous les lépreux devaient être munis pour avertir les bienportants de leur présence.*

*»Les procédés fallacieux utilisés par les mendiants sont multiples et variés. Ainsi les **Sunneweiger**, qui portent un ‹long couteau› ou une épée, et demandent aux passants de l'argent afin de pouvoir payer une amende. Ils affirment avoir blessé quelqu'un en état de légitime défense. Leurs équivalents féminins, les **Sunnweigerin**, déclarent avoir été femmes publiques, mais prétendent réparer leur passé de débauchées. C'est Marie-Madeleine qui, dans une révélation, leur a conseillé d'expier en devenant des mendiantes. D'autres femmes, les **Bille**, gonflent leurs robes et font semblant d'être enceintes. D'autres encore, les **Gutzbeterin**, pleurent la mort de leur enfant, décédé deux semaines plus tôt (alors qu'elles n'ont pas eu d'enfant depuis une bonne dizaine d'années, commente le rapport) […]. Les **Munische** font semblant d'être des bégards; leurs femmes les suivent et vendent différentes marchandises. Certains mendiants, les **Küschenarunge**, prétendent être des nobles ruinés à la suite d'une guerre, d'un incendie ou d'un esclavage […]. Les **Badune** se plaignent d'avoir été détroussés par des brigands, et montrent parfois un document attestant le vol dont ils ont été victimes. Les **Vermerin** sont des juives converties et, souvent, elles soutirent de l'argent en indiquant par ‹voyance› aux donateurs naïfs si leurs parents se trouvent au ciel ou en enfer. Invitées à entrer dans la maison, elles dépouillent leurs hôtes de vêtements et d'autres objets. Les **Theveser** portent des calices contenant des reliques. Les **Klamerierer** se déguisent en pèlerins et sont coiffés de capuchons ornés de coquilles de Saint-Jacques-de-Compostelle, et d'autres insignes de divers lieux de pèlerinage (qu'ils achètent et échangent entre eux, précise le rapport). Les **Sefer** sont décrits comme de faux malades. Ils enduisent leur corps avec des pom-*

5. Les tricheries des mendiants.
6. Le titre complet est: *Liber vagatorum: der Betler Ordrer*. Il a également été publié sous le titre *Von der falschen Betler Büberey* et *Die rotwelsche Grammatik*.
7. Voir à ce propos l'article *«Rotwelsch»* du *Dictionnaire historique de la Suisse* (Robert Schläpfer, 2010, [www.hls-dhs-dss.ch], consulté en juillet 2012.

mades qui leur donnent l'air d'êtres atteints d'une grave maladie. Ils restent couchés devant les églises, gémissent et crient fort pour demander de l'aide. Ces ‹malades chroniques›, dit-on ironiquement dans le rapport, ‹souffrent› ainsi pendant trois jours, puis se débarrassent de leur maladie aux bains publics […].

» Les aveugles sont un groupe à part. Leur infirmité fait d'eux des mendiants professionnels. Pour apitoyer les passants, ils inventent différentes astuces. Le rapport bâlois y distingue trois catégories. Les ***Blochart*** *sont nés aveugles ‹par la volonté de Dieu› […]. Ils passent d'une ville à l'autre sans couvre-chef, et prétendent l'avoir perdu. Les habitants, émus, leur donnent alors des chapeaux, qu'ils ramassent et revendent ensuite.*

» Les ***Handblinden*** *sont des aveugles qui ont été frappés de cette infirmité ‹pour avoir eu des accès de colère ou s'être mal conduits›. Ils errent à travers le pays et mendient devant les églises, en montrant des images saintes et en racontant ce qu'ils ont vu lors de leurs pèlerinages à Rome, à Compostelle (‹chez Saint Jacques›) et dans d'autres lieux de culte. La troisième catégorie,* ***mit dem Bruch gewandelt****, feignent d'avoir perdu la vue récemment, à la suite d'un accident dont ils parlent d'une manière si bouleversante que les donateurs se montrent alors beaucoup plus généreux qu'ils ne le seraient s'ils savaient la vérité. Ces mendiants, qui portent un bandeau ensanglanté sur les yeux, sont aveugles depuis une bonne dizaine d'années, ou plus. Ils prétendent avoir été marchands ou merciers et avoir été attaqués par des brigands. Ceux-ci leur auraient crevé les yeux, puis, après les avoir attachés à un arbre, les auraient laissés, leur infligeant ainsi un autre supplice durant plusieurs jours.*

» Les ***Spanfelder****, dès qu'ils arrivent dans une ville, laissent leurs vêtements dans une auberge et se couchent devant une église, presque nus, grelottant de froid et poussant des cris pour attirer l'attention des passants. Les* ***Vopper*** *et les* ***Vopper die da ditzent*** *simulent la folie. Les premiers donnent de véritables spectacles, en déchirant leurs vêtements lors de prétendues crises, alors que les seconds crient qu'ils sont possédés par le mauvais esprit et que seule une offrande de douze livres de cire à un saint leur permettra de se délivrer du diable.*

» Les ***Galatten*** *sont des gens assez instruits et prétendent être des curés qui ont été détroussés par des brigands lors d'un pèlerinage à Rome ou ailleurs et n'avoir plus d'argent pour regagner leur paroisse. Impassibles, ils semblent être plongés dans la lecture d'un livre (petit accessoire qu'ils gardent toujours à portée de la main), et, pour gratifier le donateur, ils proposent de lui réciter l'Évangile selon saint Jean, ou quelques prières. Les* ***Krocheren****, d'après ce qu'ils disent, veulent expier leurs péchés: anciens bourreaux, ils ont tué des centaines de personnes, et ont choisi comme pénitence de rester couchés à moitié nus devant les églises, en demandant aux passants de les fouetter et de leur infliger d'autres supplices pour les aider à expier leur coupable passé. Parmi les* ***Krocheren,*** *il y a aussi des femmes, soi-disant meurtrières repenties, maculées de sang, qui affirment se torturer elles-mêmes pour racheter leurs crimes […]. Enfin, les* ***Burckart*** *sont les simulateurs très adroits d'une infirmité dite mal de Saint-Antoine, ou feu de Saint-Antoine: ils ne bougent pas, en gardant une des mains immobilisée dans un gant au cou […].*

» Il existe aussi des mendiants […] qui crèvent les yeux de leurs enfants ou leur provoquent une infirmité pour les entraîner dans leur ‹profession.»[8]

Le rapport bâlois insiste sur les tromperies des mendiant·e·s, leur prêtant différents vices: le mensonge et l'immoralité, bien sûr, mais également des formes d'inhumanité les poussant à la violence contre eux-mêmes ou contre des enfants. Ce type de discours sur la mendicité, mettant en garde contre les «faux» (aveugles, estropié·e·s, blessé·e·s, croyant·e·s…) est un thème récurrent, souvent renforcé par une fable présentant les mendiant·e·s comme faisant partie d'une société parallèle, une «*contre-société argotique avec organisation corporative, autorité monarchique au sommet*

8. Bronislaw Geremek, *Les fils de Caïn. L'image des pauvres et des vagabons dans la littérature européenne du XVe au XVIIe siècle*, Paris: Flammarion, 1991, pp. 80-83.

et langue mystérieuse »[9]. L'exemple le plus célèbre de ce type d'affabulation concernant la pauvreté est la *« Cour des miracles »* décrite au XIXe siècle par Victor Hugo dans *Notre Dame de Paris* (1831), qui fait également l'objet d'une gravure célèbre de Gustave Doré.

Wikipédia s'inscrit aujourd'hui dans cette tradition affabulatrice. Sous l'entrée « Réseaux de mendicité», voici en effet ce qu'on peut lire en mai 2012:

« Les réseaux de mendicité sont une branche de la délinquance organisée travaillant généralement dans le centre des grandes villes ou près de voies à grand passage. Ils se présentent comme étant des mendiants, mais leurs méthodes sont plus agressives (sollicitation active du passant, nouvelle sollicitation pour demander plus après un don…). […] Ils sont plus actifs que les mendiants réellement dans le besoin et sollicitent le don non seulement au passant mais aussi un don supplémentaire à celui qui a déjà donné. Parfois, des femmes se mettent en scène avec un enfant; c'est particulièrement le cas des Roms qui parcourent les plages et les lieux touristiques, à fin de mendicité, en comptant sur l'apitoiement des gens. Dans le passé en France, des enfants étaient loués pour cette activité. Cette pratique se développe notamment en Afrique du Nord. »

Une suite d'affirmations péremptoires, aucun élément de preuve, une racisation à peine voilée (Roms, Maghrébins…).

Il y aurait donc des « bons» et des « mauvais» pauvres. L'examen des moyens mis en œuvre par les paroisses, les bourgeoisies ou les communes montre que trois critères sont utilisés pour les discriminer: l'inaptitude au travail, l'appartenance et le comportement.

Examinons-les brièvement tour à tour.

L'inaptitude au travail

Robert Castel a montré l'importance du critère de l'inaptitude au travail pour qualifier la pauvreté. Il explique que les pauvres à aider entrent dans la catégorie qu'il nomme *« handicapologie »*, ce sont les vieillard·e·s indigent·e·s, les enfants sans parents, les estropié·e·s de toutes sortes, les aveugles, les paralytiques, les personnes atteintes de maladies graves, etc. *« L'ensemble est hétéroclite comme un tableau de Jérôme Bosch, mais tous ces types ont en commun de ne pas subvenir par eux-mêmes à leurs besoins de base parce qu'ils ne peuvent pas œuvrer pour le faire. Ils sont de ce fait dédouanés de l'obligation du travail. »* Cette catégorie est donc très cohérente sous l'angle du rapport au travail. La prise en charge des pauvres qui entrent dans cette catégorie *« peut poser des problèmes financiers, institutionnels et techniques difficiles. Elle ne pose pas de problème de principe. »*[10]

Robert Castel précise que la question se pose toutefois à chaque instant de savoir où passe la ligne de partage entre capacité et incapacité de travailler: quelle infirmité, quel âge, quelle situation sanitaire ou sociale dédouane de l'obligation de travail? Le débat est séculaire et se poursuit aujourd'hui, il suffit pour s'en convaincre d'analyser l'évolution récente de la catégorie « invalide» dans l'assurance sociale en Suisse pour s'en convaincre: par exemple, les problèmes de douleurs chroniques, nommés *« troubles somatoformes douloureux »*, permettaient jusqu'en 2004 d'être reconnu comme invalide; ils ont été exclus de l'assurance invalidité, la personne malade étant enjointe de *« surmonter les douleurs »*[11] afin de se réinsérer. Pour parler comme Robert Castel, ces malades ne sont désormais plus dédouanés de l'obligation d'emploi (tout en étant reconnu·e·s comme malades…).

9. Jean Delumeau, *La peur…*, *op. cit.*, p. 172.

10. Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*, Paris: Fayard, 1995, pp. 29-30.

11. Selon l'expression du Tribunal fédéral, ATF 130 V 352, 2004.

Le critère de l'appartenance

Tout important qu'il soit, le critère de l'(in)aptitude au travail n'est toutefois qu'un des critères utilisés pour établir le classement dont nous avons parlé. La question de l'appartenance est en effet décisive dans les débats publics sur la solidarité, car les gens sans aveu qui vagabondent ne peuvent en cas de besoin demander la protection de personne.

Le problème est posé sur le territoire helvétique dès 1491 par la Diète fédérale qui débat du principe de la responsabilité en matière d'assistance des huit cantons ayant adhéré au Pacte fédéral. Pour définir le cercle de personnes à aider, la Diète de la Confédération des XIII cantons décide, soixante ans plus tard (en 1551), que l'entretien des pauvres doit être assumé par les communes et les paroisses auxquels ils ou elles appartiennent[12]. Cette décision a de profondes répercussions sur le droit de cité, qui devient héréditaire et perpétuel. *«Notre droit de cité actuel est issu d'une modification du régime de l'assistance publique […]; ces deux institutions sont devenues dépendantes l'une de l'autre et, de nos jours encore, elles sont connexes.»*[13]

La fondation et le développement de la commune produisent dès lors une distinction entre «bourgeois» et «habitants», matérialisée dans les droits en matière d'assistance, différents suivant qu'une personne est considérée comme bourgeoise, habitante ou simplement de passage. L'adoption par la Diète fédérale de 1681 du principe de l'expulsion en est la concrétisation: les pauvres non originaires d'une des communes d'un canton peuvent être refoulés hors des frontières cantonales, n'ayant droit qu'à la «passade»[14], soit le gîte et le couvert durant un laps de temps très limité[15]. Cette assistance ponctuelle s'explique par le besoin d'éviter les désordres liés à la mendicité et à l'errance[16].

Ce critère d'appartenance vaut toujours en 2012: l'assistance publique générale est nettement plus élevée que l'assistance donnée aux personnes qui sont, par exemple, dans le processus d'asile, les personnes sans droit d'établissement ou qui viennent chercher du travail en Suisse n'ont droit qu'à une aide minimale[17].

Le critère du comportement

Enfin, le comportement est le troisième critère qui permet de distinguer les «bons» des «mauvais» pauvres[18]. Une personne pauvre doit se comporter d'une manière conforme à ce qui est attendu, notamment pour les hommes ne pas fréquenter les auberges et être sobre et pour les femmes être moralement irréprochables. C'est la même chose pour la mendicité: le don est fait à celui ou à celle qui est humble et ne revendique pas l'aumône, qui est «honteux» de mendier. Le don ne va pas à qui vit dans le vice, à l'orgueilleux, au «criard» qui exige l'aumône comme un dû[19], les autorités répriment les mendiantes dérangeantes[20], etc.

À nouveau, la permanence de ce critère peut être signalée. Le rapport-préavis «Politique municipale en matière de mendicité» publié

12. Voir à ce propos l'article «Assistance, Ancien Régime» du *Dictionnaire historique de la Suisse* (Anne-Lise Head-König, 2005, [www.hls-dhs-dss.ch], *op. cit.*).
13. Georges Sauser-Hall, *La nationalisation des étrangers en Suisse*, Neuchâtel: Attinger, 1914, pp. 59-60.
14. Il s'agit d'un ancien usage du terme (1530) dans le sens métonymique de charité que l'on donne à un passant. Alain Rey (éd.), *Dictionnaire historique de la langue française*, vol. II, Paris: Le Robert, 1998.
15. Jean-Pierre Tabin *et al.*, *Temps d'assistance. Le gouvernement des pauvres en Suisse romande depuis la fin du XIXe siècle*, Lausanne: Antipodes, 2010.
16. Marie-Jeanne Ducommun et Dominique Quadroni, *Le refuge protestant dans le Pays de Vaud. Aspect d'une migration*, Genève: Droz, 1991.
17. Jean-Pierre Tabin, «La dénonciation des ‹abus›, in François Masnata (éd.), *La Suisse, à droite sans limite?*, Vevey: L'Aire, 2009, pp. 51-68.
18. Abram de Swaan, *Sous l'aile protectrice de l'État*, Paris: PUF, 1995.
19. Philippe Sassier, *Du bon usage des pauvres, histoire d'un thème politique, XVIIe-XXe siècles*, Paris: Fayard, 1990.
20. Jacques Lorgnier, «Malheureuses et importunes à renfermer. Les femmes dans les premières procédures administratives de mendicité diligentées par la maréchaussée à Lille (1768-1772)», *Histoire, économie et société*, 24 (3) 2005, pp. 399-410.

par les autorités lausannoises début juin 2012 prévoit de dicter aux personnes qui mendient une conduite, en leur interdisant de pratiquer la mendicité *«de manière insistante, en déambulant ou en prenant à partie les passants. Cela signifie que seule la mendicité passive serait tolérée. La mendicité est passive pour autant qu'un·e mendiant·e reste assis·e ou immobile sur le trottoir. La mendicité devient active sitôt que le mendiant s'adresse aux passants en se déplaçant et/ou les sollicitant de manière insistante, qu'il soit assis ou immobile»*[21]. La Municipalité de Lausanne semble (comme d'autres autorités en Europe, notamment en France[22]) considérer que mendier *«à la rencontre»* est un abus *«des droits de regard et d'accès. Le mendiant sollicite une attention longue et parfois contrainte: il rompt le droit de regard dans sa version ‹inattention polie›. Et il surexploite le droit d'accès à chacun, en tendant sa main, en s'approchant et en insistant: il ne respecte pas les rites d'approche de l'individu, ou transgresse une règle qui régule ce droit d'accès, à savoir le ménagement de l'espacement.»*[23] Le contraste entre l'activité du passant et la passivité de la personne qui mendie contribue à symboliser la domination.

Inaptitude au travail, appartenance et comportement sont des critères qui se conjuguent de manière répétitive pour distinguer les pauvres. Comme le note Philippe Sassier, *«l'élément intéressant de cette classification est que le faux pauvre figure parmi les pauvres, en sorte qu'on peut être pauvre tout en ne l'étant pas»*[24]. C'est un paradoxe qui donne d'autant plus à réfléchir que les moyens de lutte contre les «mauvais» pauvres sont problématiques.

Les mesures contre les «mauvais» pauvres

La lutte contre la «mauvaise» pauvreté prend dans l'histoire deux formes principales, que l'on peut mettre en relation avec les trois critères soulevés plus haut: l'enfermement permet de renforcer l'impératif de travail et de corriger les comportements, la sélection et l'expulsion permettent de mettre en œuvre le critère d'appartenance.

L'enfermement

Un seul exemple de l'enfermement: le mouvement décrit par Michel Foucault autour des hôpitaux généraux (mais on pourrait également prendre l'exemple des *workhouses* anglaises dès le milieu du XIXe siècle).

En 1656 est fondé l'Hôpital général à Paris. La Salpêtrière[25] et Bicêtre[26] sont affectés aux pauvres de Paris *«de tous sexes, lieux et âges, de quelque qualité et naissance, et en quelque état qu'ils puissent être, valides ou invalides, malades ou convalescents, curables ou incurables»*[27]. Il s'agit d'accueillir, de loger, de nourrir les pauvres qui se présentent ou qui y sont envoyés d'autorité royale ou judiciaire. On doit veiller à leur subsistance, à leur bonne tenue, à l'ordre général et, au nom de la morale sociale[28], à leur travail, car ces pauvres ne sont pas complètement dédouanés de cette obligation. S'il s'agit ici notamment d'enfermer les mendiant·e·s, des exceptions sont citées (les personnes se livrant à des quêtes pour l'Hôtel-Dieu, pour le Grand

21. À télécharger sur [http://www.lausanne.ch/UploadedAsp/32805/Next/index.php?id_decision=15920], consulté en décembre 2012.
22. Le ministre de l'Immigration Éric Besson a proposé en 2010 d'élargir les possibilités de prendre des arrêtés de reconduite à la frontière en cas de «mendicité agressive» (article 312-12-1 du Code pénal français).
23. Arnaud Fossier et Édouard Gardella, «Le droit dans l'urgence. La jurisprudence face aux marginaux (XIIIe et XXe siècles)», *Tracés. Revue de sciences humaines*, 10, 2006, 45-74 (p. 54).
24. Philippe Sassier, *Du bon usage…*, *op. cit.*, p. 99.
25. Environ 4000 pauvres. À la Salpêtrière sont notamment enfermées les femmes condamnées pour prostitution.
26. Pour les hommes seulement.
27. Édit de 1656 cité par Michel Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris: Gallimard, 1972, p. 60.
28. Joël Cornette, «Cachez ce pauvre!», *L'Histoire*, 1 (349), 2010, pp. 74-79.

Bureau des pauvres, les aveugles de l'Hôpital des Quinze-Vingt, etc.), preuve que la sacralité de la pauvreté n'a pas complètement disparu à cette époque.

Les travaux de Loïc Wacquant[29] montrent que l'enfermement des pauvres est à nouveau une politique aujourd'hui.

Le tri et l'expulsion

Le tri sert à différencier les «siens» des «autres», donc à marquer l'appartenance, l'expulsion permet de chasser les «autres».

Le tri passe par des signes d'identification[30]. Par exemple en France, le 18 juillet 1724, l'Ordonnance sur la mendicité prévoit que les *«mendiants récidivistes verront imprimer sur leur peau le monogramme M pour ‹mendiant›. Cette marque au fer rouge est ce que l'on appelle, en langage juridique, la flétrissure. Il s'agit d'une peine afflictive, qui […] rend incapable de posséder aucun office, charge publique ou bénéfice […]. La flétrissure est aussi une peine infamante, une peine qui ôte l'honneur à celui qui est condamné. Il est ainsi permis de rejeter le témoignage de ceux qui ont encouru cette peine.»*[31] Des ordonnances bernoises prévoient, quant à elles, au XVIIIe siècle que les mendiant·e·s récidivistes aient les oreilles fendues, percées, coupées ou marqués au fer rouge. Les autorités distribuent vers la même époque des signes d'identification aux mendiant·e·s autorisé·e·s: ours de plomb à Berne, des écussons de métal à Zurich, des croix d'étoffe noire et blanche à Fribourg[32].

Relevons que la marque n'est pas réservée qu'au passé lointain: entre 2007 et 2009, les policiers genevois inscrivaient en effet parfois *«contrôlé pour mendicité»* ou *«mendiant»* dans les passeports des mendiant·e·s roumain·e·s[33].

L'expulsion des mendiant·e·s «étrangers» est également récurrente. Des législations prévoient, par exemple en Angleterre en 1531, que les personnes qui vagabondent doivent être pourchassées, transférées à la justice de paix, fouettées jusqu'au sang puis renvoyées dans leur lieu de naissance. Les années 1569-1572 sont marquées, en Angleterre toujours, par des campagnes contre les mendiant·e·s que l'on fouette, des mises à mort ayant également lieu, par exemple 74 en 1598 dans le seul Devon[34].

Sur le territoire de la Confédération, des mesures sont prises au XVIIe siècle, décrites par Arnold Mayer.

«Des battues furent organisées […]. Elles avaient quelquefois en même temps pour but le recrutement de sujets aptes au service des galères ou des régiments étrangers. […] Un mandat bernois du 16 mai 1646 accorde aux particuliers le droit d'exécuter sans forme de procès les vagabonds qui les importunent […]. Berne imite le procédé. Les Srs Baillifs auront soin de faire ériger sur les passages des frontières des poteaux munis d'un avertissement couché dans les termes suivants: Toute sorte de gueux, gens sans aveux, rôdeurs et vagabonds étrangers, de quelque endroit et pays qu'ils puissent venir, sont avertis de ne point entrer sur les terres de cette domination, puisqu'il n'y aura point de saufconduit pour eux; et qu'au contraire, dès qu'ils y auront mis le pied, ils y seront arrêtés [1754] […]. Les ordonnances bernoises prescrivent pour les récidivistes […] le fouet et la prison. Ces peines seront maintenues au siècle suivant. Le mandat de 1727 précise: tous mendiants, vagabonds, colporteurs seront

29. Loïc Wacquant, *Punir les pauvres: le nouveau gouvernement de l'insécurité sociale*, Marseille, Agone, 2004.
30. Vincent Denis et Vincent Milliot, «Police et identification dans la France des Lumières», *Genèses, sciences sociales et histoire*, 54, mars 2004, pp. 4-27.
31. Jérôme-Luther Viret, «Vagabonds et mendiants dans les campagnes au nord de Paris dans le premier tiers du XVIIIe siècle», *Annales de démographie historique*, 111 (1) 2006, pp. 7-30, en particulier p. 9.
32. Arnold Mayer, *Le problème de l'assistance publique dans le canton de Vaud*, Lausanne: Imprimerie La concorde (thèse de droit à l'Unil), 1931.
33. Une photo d'un passeport annoté peut être vue sur le site [http://alencontre.org/suisse/roms-graves-reminiscences-d'un-passe.html], consulté en juin 2012.
34. Jean Delumeau, *La peur…*, *op. cit.*

expulsés. […] Pour une nouvelle récidive: punition corporelle telle que bastonnade […]. Ceux qui résistent, les armes à la main, peuvent être fusillés. Sévérité renforcée à l'égard des Tziganes: […] peine de mort en cas de récidive.»[35]

L'expulsion des mendiant·e·s étrangers est toujours pratiquée, comme le montre l'exemple genevois en 2007 et en 2010[36], ou les reconduites à la frontière française des mendiant·e·s en 2010, qui avaient en leur temps fait réagir la Commission européenne[37].

Conclusion

Comme aucune de ces mesures ne fonctionne vraiment, l'interdiction de donner a également été essayée, qui se réfère plutôt à l'incapacité des donateurs et donatrices de faire la part entre le bon grain et l'ivraie et à la permanence du sentiment de pitié.

En France, des décisions d'interdiction sont prises aux XVIe et XVIIe siècles, accompagnées d'incitations à donner *«une contribution volontaire à un fonds communal»*[38] apte à faire le tri entre «bons» et «mauvais» pauvres.

En Suisse également, la défense de donner est formulée dans toute une série d'ordonnances. *«À Genève, le temps n'est plus où le Chapitre invitait chacun à ‹donner à propos›: défense est faite [au XVIe siècle] de donner aux mendiants; et quant à ‹ceux qui retiroyent de tels gens en leurs maisons›, ils s'exposaient à une amende ou même à la prison […]. Une* Bettelordnung *promulguée [à la Réforme] pour Berne-Ville défend de donner ‹devant les portes et par les fenêtres› […]. À Lucerne, on essaie de réagir contre l'antique coutume des distributions d'aumônes aux enterrements et messes anniversaires. Et, à Saint-Gall, on exhorte les bourgeois à ne plus donner aux quémandeurs, mais à déposer plutôt leurs dons dans la Boîte.»*[39] L'interdiction de l'aumône est toujours envisagée aujourd'hui, c'est ainsi une proposition soutenue par un élu socialiste lausannois en 2010[40].

L'aumône permet non seulement de nourrir *«l'espoir d'obtenir une récompense sur le plan eschatologique»,* mais encore de montrer *«sa richesse et d'affirmer publiquement son prestige social»*[41]. C'est une activité sexuée, qui peut dans certains cas permettre à des hommes de mettre en scène leur virilité par une démonstration de puissance et d'indépendance[42] ou à des femmes d'accomplir le rôle empathique attendu d'elles[43].

La mendicité a donc différentes fonctions sociales, variables selon les contextes et les époques. Et c'est pour cette raison que potence et pitié sont toujours présentes. •

35. Arnold Mayer, *Le problème…*, *op. cit.*, pp. 45-46.
36. Par exemple [www.rts.ch/info/suisse/1024374-geneve-expulse-ses-mendiants-roms.html], consulté en juin 2012.
37. [http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/10/1207&format=HTML&aged=1&language=FR&guiLanguage=en], consulté en juin 2012.
38. Philippe Sassier, *Du bon usage…*, *op. cit.*, p. 97.
39. Arnold Mayer, *Le problème…*, *op. cit.*, p. 49.
40. Le postulat a été développé le 16 mars 2010 devant le Conseil communal de Lausanne, [www.lausanne.ch/DataDir/LinkedDocsObjDir/19914.pdf], consulté en juin 2012.
41. Bronislaw Geremek, *La potence…*, *op. cit.*, p. 316.
42. Tim Hitchcock, «Escrocs, seigneurs et ‹pieux chanteurs›. Mendicité et masculinité au cours du long XVIIIe siècle», *Histoire, économie et société*, 24 (1) 2005, pp. 109-122.
43. Patti A. Giuffre et Chistine L. Williams, «Not just Bodies. Strategies for Desexualizing the Physical Examination of Patients», *Gender & Society*, 14 (3), 2000, pp. 457-482.

Les peurs dans l'histoire, leur réalité et leurs usages, entre études historiques et apprentissage scolaire

Charles Heimberg (Université de Genève)

On dit de la peur qu'elle est mauvaise conseillère. Elle trouve en tout cas sa place comme l'une des composantes des horizons d'attente de toutes les sociétés humaines et constitue ainsi, notamment, l'une des réactions potentielles à l'inéluctabilité de la mort. Cela explique sans doute le rôle qui lui est attribué, en termes de perception et d'appréhension de l'avenir, au cœur des concepts anthropologiques et historiographiques de Reinhart Koselleck[1].

Mais la peur se trouve également convoquée par de multiples usages politiques et sociaux, elle donne lieu à des exploitations et à des manipulations. Au cours de l'histoire, nombreux sont les acteurs qui ont su en profiter, ou l'attiser, pour asseoir leur domination ou légitimer leur position. Les constructions de la peur relèvent ainsi de la propagande et débouchent parfois sur des formes de doxa, c'est-à-dire sur des conceptions de sens commun qui s'imposent comme des évidences alors qu'elles expriment des intérêts dominants.

La peur au cœur de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire

Les réflexions du même Reinhart Koselleck ont assez largement inspiré une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire que nous avons élaborée dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants en didactique de l'histoire[2]. Ses diverses composantes sont disparates et constituent autant de ressources de questionnement pour concevoir une séquence d'enseignement et apprentissage de l'histoire autour d'une thématique du passé déterminée. Certaines invitent à clarifier l'orientation scientifique de la séquence, d'autres visent à mobiliser les questionnements et modes de pensée qui sont propres à la discipline historique, alors que d'autres encore suggèrent la prise en considération d'une multiplicité de

1. Pour les propositions de cet auteur, se reporter à deux de ses ouvrages traduits en français: *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris: Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (édition originale 1979); *L'expérience de l'histoire*, Paris: Gallimard/Seuil, 1997 (édition originale 1987), désormais disponible en éditions de poche (Seuil, coll. «Points-Histoire»).

2. Voir Charles Heimberg, «L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration: la Suisse», in Ramón López Facal *et al.* (éds), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Actas del I Congreso internacional sobre enseñanza de la historia (30 juin-2 juillet 2010), Saint-Jacques-de-Compostelle, Publications de l'Université, 2011, pp 21-35; ainsi que Charles Heimberg et Valérie Opériol «La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématicité du monde et de son devenir», in *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Colloque de l'Université de Cergy-Pontoise, 7-8 octobre 2010, à paraître (le texte de la communication est disponible sur [www.versailles.iufm.fr/colloques/pdf/manifestations 2010/Heimberg.pdf], consulté le 10 juillet 2012).

perspectives, d'échelles et d'approches de l'histoire. Il ne s'agit pas de les considérer toutes en même temps, mais d'associer l'une ou l'autre, ou le croisement de deux ou trois d'entre elles, à la thématique d'histoire que l'on souhaite traiter, de sorte que son examen produise davantage de sens.

L'usage de cette grammaire consiste à chercher les meilleures associations entre ses composantes et des aspects du passé des sociétés humaines. Elle constitue ainsi un instrument de problématisation qui facilite l'exercice d'un regard dense[3] sur ces sociétés, celui qui est spécifique de l'histoire en ce sens qu'il examine la complexité temporelle et la dynamique de changement qu'elle recouvre[4].

Voyons alors, sur ce thème de la peur et de ses usages politiques et sociaux, quelles sont les composantes de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire qui pourraient être mobilisées pour faciliter leur analyse entre passé et présent. Elles figurent parmi les éléments les plus centraux, ce qui nous montre bien que cette thématique de la peur est particulièrement significative et intéressante au cœur du travail d'histoire. Nous les avons mises en évidence dans le tableau synthétique reproduit ci-dessous (italiques):

Une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire

Trois questions fondamentales Quels liens de l'histoire scolaire avec quelle construction identitaire? Quelle problématisation de l'histoire scolaire? Quels liens de l'histoire scolaire avec les questions vives et sensibles?	**Des modes de pensée de l'histoire** Un noyau dur: comparaison (du passé au présent; étrangeté du passé et de l'autre) et périodisation (temps et durées) La distinction de l'histoire et de son usage public (histoire-mémoire, histoire dans les œuvres et les médias)
Des interrogations de l'histoire en amont de toute narration du passé *Entre la vie et la mort* *Entre l'amitié et l'inimitié* *Entre l'inclusion et l'exclusion* *Entre hommes et femmes (descendance, générations)* *Entre domination et subalternité* (Reinhart Koselleck)	**Des rapports au temps** *Reconstruire les présents du passé:* *Pour chaque acteur de l'histoire,* *entre un champ d'expérience* *et un horizon d'attente,* (Reinhart Koselleck) *il y a un espace d'initiative* (Paul Ricœur) *Vers une conscience historique*
Trois configurations historiographiques Approche politique et diplomatique Approche économique et sociale Approche culturelle, en fonction des représentations (Antoine Prost et Jay Winter)	**Une pluralité des échelles de l'histoire** Échelles temporelles: trois durées (Fernand Braudel) Échelles spatiales: relier le local au national et au mondial Échelles de sociétés: d'en haut, d'en bas Perspectives multiples

Document pour la formation en didactique de l'histoire à l'Université de Genève

3. Selon l'heureuse expression de l'anthropologue Clifford Geertz.

4. En référence à la définition de l'histoire proposée par Marc Bloch: une science d'un changement, une science des différences. Voir Marc Bloch, *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris: Gallimard (coll. Quarto), 2006, p. 475.

Reinhart Koselleck a mis en évidence des questionnements situés en amont de toute narration du passé qui se présentent sous la forme de tensions entre deux polarités. Elles concernent par exemple l'opposition entre l'inéluctabilité de la mort et le fait de devoir tuer autrui dans des circonstances comme la guerre. Elles induisent une complexité des relations sociales en intégrant les rapports interpersonnels d'amitié ou d'inimitié. Elles n'intègrent pas une dimension de genre, lorsqu'il est question des relations entre hommes et femmes, mais posent en revanche le problème de l'avenir des sociétés par leur reproduction et leur stabilisation de génération en génération. Elles sont bien sûr particulièrement significatives lorsqu'elles portent sur les dynamiques d'inclusion et d'exclusion, très proches en fin de compte des rapports de domination également invoqués, surtout pour une histoire contemporaine marquée par une intensification des phénomènes migratoires et l'explosion de la question sociale. La rage d'être inclus dans un monde ouvrier luttant pour le droit au travail et à des garanties sociales est ici particulièrement significative. Elle fait évidemment écho, en contrepoint, à une peur toujours possible, et plus ou moins accentuée, de se voir exclu et désaffilié de la société et des droits fondamentaux qu'elle devrait garantir.

Une autre conceptualisation majeure de Reinhart Koselleck porte sur la question des temporalités et sur l'étude des femmes et des hommes du passé, et de leurs modes d'agir, en considérant l'interaction entre leur champ d'expérience, dans leur propre passé, et leur horizon d'attente, situé dans leur avenir, avec toutes ses incertitudes. Le philosophe Paul Ricœur a pour sa part intégré au centre de ces deux entités un espace d'initiative propre à la nature humaine dans lequel les acteurs sociaux agissent et exercent leur responsabilité[5]. Cette question des horizons d'attente, comprenant à la fois des espoirs et des craintes, des projets et des peurs, est évidemment centrale pour notre propos. Son analyse permet à la fois de comprendre des croyances et des attitudes face à des dangers et de déconstruire éventuellement ces dangers, ou ces prétendus dangers, pour bien mettre au jour l'usage manipulatoire auquel ils donnent lieu.

Différentes catégories de peurs

L'examen des peurs du passé et du présent concerne des situations fort différentes. Les plus poignantes d'entre elles sont sans doute celles qui correspondent à des dangers réels, tout à fait objectivables, et parfois effroyables. C'est par exemple la peur qu'Agatha Tuszyńska a étudiée et reconstruite telle que ses aïeux juifs polonais l'avaient vécue sous l'occupation nazie, la peur ressentie par sa mère dans le ghetto de Varsovie ou le camp de Waldenberg[6].

Dans d'autres cas, la peur n'en est pas moins objectivable, elle n'en est pas moins vraie, mais elle est occultée par ceux-là mêmes qui l'ont ressentie. Ainsi, dans son vaste recueil critique de témoignages de soldats de la Première Guerre mondiale, Jean Norton Cru débusque systématiquement ceux qui prétendent n'avoir pas eu peur. Il tient pour un bobard significatif l'affirmation selon laquelle *« les bons soldats sont courageux, les mauvais soldats ont peur »*. Ainsi, écrit-il *« tous les soldats sans exception ont peur et la grande majorité fait preuve d'un courage admirable en faisant ce qu'il faut faire en dépit de la peur. Nous avons peur parce que nous sommes des hommes et c'est la peur qui a préservé la vie de nous tous qui survivons. Sans peur, nous n'aurions pas vécu vingt-quatre heures en première ligne. »* On sait bien, conclut-il encore, que le courage d'Achille *« est son meilleur bouclier, il protège sa vie. Le courage du poilu, hélas!… »*[7]

5. Voir notamment Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Seuil, 2000.

6. Agatha Tuszyńska, *Une histoire familiale de la peur. Témoignage*, Paris : Seuil, 2006 (édition originale 2005).

Ces peurs bien réelles évoluent bien sûr à travers le temps et sont à examiner de cas en cas pour en mettre au jour les spécificités. En effet, ce ne sont pas des phénomènes permanents, même si le grand ouvrage de Jean Delumeau sur la peur en Occident a mis en évidence une longue et intense période de peurs dans le monde chrétien[8], en décrivant les nombreuses manifestations auxquelles elles donnent lieu : à la fois des peurs spontanées, directement reliées à l'insécurité de la vie quotidienne et des horizons d'attente, et des peurs réfléchies, organisées. Car c'est là une distinction très importante : celle qui sépare les peurs qui sont spontanées de celles qui sont sciemment provoquées au service d'une grande diversité d'objectifs.

Beaucoup de ces peurs, particulièrement dans leurs formes les plus vives, sont toutefois ponctuelles, leur étude impliquant alors d'examiner leurs modes de circulation. Un bel exemple nous en est fourni par les réactions populaires à la mort d'Henri IV, assassiné par François Ravaillac le 14 mai 1610. Cet événement déclenche une grande peur au sein de la population et toutes sortes de troubles pendant quatre à cinq semaines.

« Les troubles sont circonscrits à des lignes de faille confessionnelles, à des frontières religieuses toujours sensibles en raison des meurtrissures et des blessures mal cicatrisées du siècle précédent. Les réactions de la population à l'assassinat d'Henri IV révèlent une France en peau de léopard qui juxtapose des zones limitées de conflictualité religieuse et des territoires largement majoritaires acquis à la paix de religion et au respect de l'édit de Nantes. Par-delà cette marqueterie, le pays est assailli en son entier par la peur à l'annonce de la mort du souverain. Le sentiment dominant fait fond sur une reprise des troubles particulièrement redoutée par les protestants. »[9]

Le phénomène ne va toutefois pas durer, ce que l'auteur explique par un probable refus de la population de revenir à l'époque terrible des guerres de religion. Il va en revanche se renouveler, puisque nous évoquerons ci-après un autre phénomène de grande peur en France, celle de 1789.

D'autres explosions de peurs collectives sont plus récentes et se sont transformées en actes de violence. C'est le cas par exemple du massacre des Italiens à Aigues-Mortes le 17 août 1893, qui a été magistralement étudié par Gérard Noiriel. Les mécanismes de la violence de masse relèvent ici d'une collision d'échelles, le massacre s'inscrivant dans le contexte de l'émergence de l'État-nation, avec ses mécanismes d'inclusion et d'exclusion. Mais une autre forme de violence surgit aussi par le fait de l'acquittement de tous les coupables de ce massacre[10].

L'examen de la pluralité des formes d'expression de la peur concerne également un temps présent que la notion d'horizon d'attente peut particulièrement nous aider à analyser. Dans ce cas, il s'agit notamment d'interroger des peurs contemporaines et leur éventuel caractère doxique.

Rappelons que la doxa, selon Pierre Bourdieu, *« est un point de vue particulier, le point de vue des dominants, qui se présente et s'impose comme point de vue universel; le point de vue de ceux qui dominent en dominant l'État et qui ont constitué leur point de vue en point de vue universel en faisant l'État. »*[11] Existe-t-il alors des peurs doxiques au cœur de notre contemporanéité et comment ont-elles été construites?

7. (Note de la p. 51.) Jean Norton Cru, *Témoins, préface et postface de Frédéric Rousseau*, Nancy : Presses universitaires de Nancy, 2006 (édition originale 1929), p. 29.

8. Jean Delumeau, *La peur en Occident (XIVe-XVIIIe siècles). Une cité assiégée*, Paris : Fayard, 1978.

9. Michel Cassan, *La grande peur de 1610. Les Français et l'assassinat d'Henri IV*, Seyssel : Champ-Vallon, 2010, p. 149.

10. Gérard Noiriel, *Le massacre des Italiens. Aigues-Mortes, 17 août 1893*, Paris : Fayard, 2010. Voir le compte rendu d'Alexia Panagiotounakos consacré à cet ouvrage à la fin de ce volume.

11. Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris : Seuil, 1994, p. 129.

Prenons trois exemples qui peuvent nous y faire penser.

Tout d'abord, la peur de l'autre, du «barbare» d'aujourd'hui[12]. Elle est très présente dans certains discours politiques et médiatiques et se trouve au cœur de toutes les tentatives de légitimation des interventions militaires les plus récentes des armées occidentales. Elle se nourrit bien sûr des événements liés au terrorisme, qui sont ensuite amplifiés et inscrits dans une lutte essentialisée pour une prétendue survie. Elle relève de concepts aussi dangereux que le choc des civilisations développé par Samuel P. Huntington[13].

Ensuite, la peur de la catastrophe environnementale et climatique[14]. Elle est certes fondée sur des éléments de réalité peu contestables, mais elle donne lieu à des discours alarmistes, ainsi qu'à un nouveau moralisme fondé sur le concept à la mode de développement durable. Tout en négligeant la question sociale, elle est radicalement investie et récupérée par les instances marchandes et capitalistes qui ont pourtant provoqué la situation qu'elle déplore et qu'elle combat. Certains de ses théoriciens vont jusqu'à remettre en cause la démocratie, dont les acteurs élus seraient incapables de réfléchir dans la durée en proposant d'octroyer des pouvoirs spécifiques à des experts en écologie ou à des citoyens tirés au sort[15].

Enfin, la peur de l'écroulement des économies et du poids de l'endettement sur l'avenir des générations suivantes. Cette question est truffée de discours, apparemment de bon sens, mais qui sont en réalité très marqués idéologiquement sans présenter pour autant un réel caractère scientifique. Rien ne démontre en tout cas que cette fameuse dette publique qui plomberait notre avenir et rendrait ainsi indispensables tous les plans d'ajustement et autres démantèlements sociaux actuellement en cours pose vraiment les problèmes qui sont invoqués. Et c'est là un bien bel exemple d'une peur pour l'avenir dûment organisée à des fins idéologiques immédiates[16].

Dans quelle mesure s'agit-il dans ces trois cas d'une peur doxique? De nombreux indices le laissent penser. Mais c'est bien un point d'interrogation qui est ici de rigueur pour amorcer une réflexion critique à partir des problèmes qui se posent sans pour autant céder a priori aux prétendues évidences de la pensée dominante. Dans chacun de ces cas, en effet, un élément de réalité partiel et circonscrit est amplifié, systématisé, essentialisé. Dès lors, une interprétation s'impose sur toutes les autres pour légitimer une manière de gérer le présent et d'invalider toute pensée critique à cet égard. Or, rien ne démontre que cette manière de gérer le présent soit la seule possible, qu'elle soit légitimée par de réels problèmes pour l'avenir ou qu'elle soit la seule susceptible de résoudre les problèmes réellement posés. En revanche, dans ces trois cas, un usage politique de la peur contribue effectivement à valider dans les esprits, et à légitimer, des politiques dominantes.

L'exemple de la Grande Peur de 1789

L'exemple que nous allons évoquer maintenant est non seulement intéressant par les faits singuliers dont il rend compte, mais aussi parce qu'il nous fournit une occasion de faire entrer une œuvre historiographique dans la classe.

12. Voir notamment Tzvetan Todorov, *La peur des barbares. Au-delà du choc des civilisations*, Paris: Seuil, 2008.

13. *Le choc des civilisations*, Paris: Odile Jacob, 2000 (édition originale 1996).

14. Pour une critique radicale qui n'est pas sans intérêt, voir René Riesel et Jaime Semprún, *Catastrophisme, administration du désastre et soumission durable*, Paris: Éditions de l'Encyclopédie des nuisances, 2008.

15. Dominique Bourg, Terry Whiteside, *Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique*, Paris: Seuil, 2010.

16. Pour une critique de ce discours dominant, voir par exemple le *Manifeste des économistes atterrés*, Paris: Les liens qui libèrent, 2010, ou sur le site [http://atterres.org/], consulté en juillet 2012. Voir aussi Les économistes atterrés, *L'Europe maltraitée. Refuser le Pacte budgétaire et ouvrir d'autres perspectives*, Paris: Les liens qui libèrent, 2012.

La Grande Peur de 1789 en France a en effet été magistralement étudiée par Georges Lefebvre dans un grand livre qui a fait date[17].

Cette étude examine les paniques d'origine et leur diffusion dans le contexte révolutionnaire de la fin du XVIIIe siècle. Le plan de sa narration est le suivant :

I. Les campagnes en 1789 : la faim, les errants, les émeutes, les révoltes paysannes du début de la Révolution française, les premières « peurs »

II. Le « complot aristocratique » : Paris et l'idée de complot, la propagation des nouvelles, la réaction de la provinces contre le « complot » (villes et campagnes), les révoltes paysannes, la crainte des brigands

III. La grande peur : ses caractères, la panique originelle, la propagation des paniques, les paniques de l'annonce, les relais, les courants de la grande peur, les peurs ultérieures, les conséquences de la grande peur.

IV. Conclusion

Cet ouvrage est remarquable parce qu'il présente une grande modernité. Son propos aborde par exemple les trois configurations historiographiques qu'Antoine Prost et Jay Winter ont mis en évidence beaucoup plus tard à propos de la Grande Guerre[18]. Il traite à la fois d'une dimension politique, d'une dimension économique et sociale et d'une dimension culturelle, en fonction des représentations. Et sa conclusion ouvre à d'autres perspectives encore :

« On doit donc conclure que la Grande Peur a eu des conséquences plus graves dans les campagnes que dans les villes. Elle a précipité la ruine du régime seigneurial et ajouté une nouvelle jacquerie à celle qui l'avait précédée. C'est dans l'histoire des paysans qu'elle s'inscrit surtout en traits fulgurants. »[19]

Dans sa préface à la réédition de 1988, l'historien Jacques Revel a souligné la modernité de cette étude. Il a parlé d'un livre précurseur en soulignant que son analyse affrontait toute la complexité du tableau, ne se contentait pas d'explications oisives autour d'un prétendu complot et considérait la double perspective de campagnes affamées et apeurées, comme elles le sont souvent, et de circonstances particulières qui ont provoqué un phénomène unique. Il a aussi mentionné que Georges Lefebvre avait sans doute choisi d'étudier ce désordre parce qu'il y voyait une sorte de naissance du politique.

Il y a donc tout lieu de penser que cet ouvrage mériterait d'entrer dans la classe et de donner lieu à une utilisation didactique.

Pour conclure brièvement sur ce qui peut être fait en classe

L'ouvrage de Georges Lefebvre présente une narration et propose un questionnement qui rendent possible son utilisation en classe d'histoire, non pas dans le sens d'une lecture intégrale pour le commenter, mais autour d'éléments de synthèse permettant de faire réfléchir les élèves sur le phénomène de la peur collective, ses causes, sa diffusion et sa durée.

D'une manière générale, des composantes de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire permettent de proposer aux élèves des manières de lire des sources ou des documents qui soient susceptibles de leur faire comprendre les mécanismes de la peur collective, ce qui les déclenche et ce qui permet éventuellement de les dépasser. Mais cela implique de travailler explicitement avec les élèves autour de ces notions développées surtout par Reinhart Koselleck et Paul Ricœur : l'horizon d'attente, l'espace d'initiative ou des questions de mort ou d'exclusion qui sont à

17. Georges Lefebvre, *La Grande Peur de 1789*, Paris : Éditions Félix Alcan, 1932 (réédition utilisée ici : Paris : Armand Colin, 1988).

18. Antoine Prost, Jay Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai historiographique*, Paris : Seuil, 2004.

19. Georges Lefebvre, *La Grande Peur…*, *op. cit.*, p. 229.

aborder en amont d'une tentative de compréhension ou de narration de faits du passé relatifs aux peurs.

La construction d'une typologie des peurs présente bien sûr une grande utilité, par exemple pour distinguer celles qui sont spontanées de celles qui sont organisées, celles qui sont «vraies», liées à des persécutions et à des crimes, de celles qui sont absurdes, produites par une rumeur, à caractère doxique, etc. Des extraits variés de sources, à lire en fonction des questions susmentionnées et à catégoriser, ont ici toute leur place.

Ainsi serait-il possible, en se fondant sur l'examen de cas concrets, de montrer aux élèves combien les peurs nous informent d'abord et en priorité sur les sociétés qui les produisent. •

Le cartable de Clio

Actualités de l'histoire

La Grande Guerre et la Suisse. Le récit scientifique dominant et la mémoire

Konrad J. Kuhn et Béatrice Ziegler (Université de Zurich et Haute École pédagogique de la Suisse nord-orientale)

Cet article vise à montrer que l'historiographie de la Suisse durant la Première Guerre mondiale offre de riches possibilités à la fois pour initier des étudiants d'histoire et de didactique de l'histoire aux méthodes de travail historiques et pour les faire participer au processus scientifique de production des connaissances[1]. Si ce thème répond particulièrement bien à de tels objectifs, c'est en raison de la *longue durée* des récits relatifs à cette thématique. Ces récits n'ayant connu que peu de modifications au cours du siècle écoulé, les nouvelles interprétations peuvent aisément s'y mesurer[2]. Par ailleurs, l'histoire et la culture historique à propos de la Suisse des années 1914-1918 sont rarement l'objet de recherches. L'importance d'un renouvellement historiographique n'en devient que plus évident pour comprendre l'histoire de la Suisse durant cette période, ainsi que ses usages sociaux. Enfin, il convient de souligner la richesse et la variété de fonds d'archives qui se prêtent particulièrement bien à la lecture et à l'analyse.

Nous décrirons d'abord le récit historique dominant à propos de la Suisse durant la Première Guerre mondiale et la représentation qui en est donnée aujourd'hui encore dans des ouvrages de synthèse consacrés à l'histoire de la Suisse. Puis nous nous intéresserons à la culture historique afin de mieux comprendre les raisons de la persistance des interprétations élaborées dans les premières décennies qui ont suivi la Grande Guerre. Nous présenterons ensuite quelques perspectives et chantiers novateurs dans des domaines qui ont donné lieu à des révisions partielles. Nous conclurons par quelques exemples de travaux d'étudiants qui ont permis d'enrichir nos réflexions et nos recherches. Nous espérons ainsi que cet article motivera des étudiants à s'intéresser, dans le cadre de futures recherches, à la Suisse et à cette période de guerre, nous permettant ainsi de disposer de nouvelles connaissances et interprétations sur ces pages importantes de l'histoire suisse.

Un récit persistant dans l'historiographie actuelle

L'article du *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, ouvrage de référence de l'histoire suisse, donne à lire un récit que l'on trouve

1. Un séminaire de recherche a eu lieu à l'Université de Zurich au semestre d'automne 2010 : « Europäischer Blick auf den Ersten Weltkrieg : Der Beitrag der Schweiz » (Béatrice Ziegler et Konrad J. Kuhn) ; au semestre d'automne 2011, un séminaire de didactique de l'histoire dans le cadre du Master of Educational Sciences de l'Université de Bâle et de la Haute École pédagogique Nord-Ouest Suisse a eu pour thème : « Geschichtskulturellen Manifestationen zur schweizerischen Geschichte Die Schweiz im Ersten Weltkrieg » (Béatrice Ziegler et Konrad J. Kuhn).
2. Konrad J. Kuhn et Béatrice Ziegler, « Dominantes Narrativ und drängende Forschungsfragen – Zur Geschichte der Schweiz im Ersten Weltkrieg », *Traverse – Zeitschrift für Geschichte/Revue d'histoire*, N° 18/3, 2011, pp. 123-141.

déjà septante ans plus tôt sous la plume de l'historien Jacob Ruchti[3]. À quelques différences près, le même récit se retrouve également en 1934 dans le *Dictionnaire historique et biographique de la Suisse (DHBS)*, récit qui a marqué de son empreinte l'historiographie de tout un siècle[4]. Durant des décennies, les historiens se sont accordés de manière remarquable sur les principaux aspects de l'histoire de la Suisse durant la Première Guerre mondiale. Tous ont concentré leurs efforts sur un certain nombre de thématiques dont le noyau dur peut être décrit de la manière suivante:

1. La Première Guerre mondiale a mis en tension les relations entre la Suisse alémanique et la Suisse romande.
2. Ces tensions avaient des raisons d'ordre culturel.
3. Parallèlement à ces tensions se sont développées au cours de la Première Guerre mondiale des tensions sociales dues à la hausse des prix, à la situation économique difficile des familles de mobilisés et à un système de prévoyance de l'État défectueux, la prolongation de la guerre étant jugée responsable de la «grève générale» et des morts dus à la grippe espagnole.
4. La «grève générale» de 1918 a vu la Suisse au bord d'une révolution; le pays a toutefois trouvé le chemin de la paix sociale.
5. La Suisse officielle a déclaré sa neutralité dès le commencement de la guerre. Cette neutralité a toutefois été entravée par des membres du gouvernement et des personnalités officielles. Les questions d'approvisionnement ont constitué un défi en matière de neutralité.
6. La volonté de défense et les capacités de défense de l'armée sont indiscutables; d'éventuels problèmes sont bien plus à imputer à la personnalité du général Ulrich Wille, à sa manière de diriger l'armée et à sa sympathie pour l'Allemagne.

Dans le *DHS*, la Première Guerre mondiale fait l'objet d'une présentation relativement bien détaillée. L'analyse de la synthèse introductive et de la pondération du récit est nécessaire pour en saisir les interprétations sous-jacentes[5]. Elle se compose de trois sections. La première fournit des informations sur le début du conflit, sur les parties en guerre et sur le fait que la Suisse proclame la mobilisation générale le 1er août 1914. La seconde section traite des opérations de guerre jusqu'à la conclusion des conventions d'armistice et leurs conséquences; il est mentionné que la Suisse a surtout été inquiétée par la guerre des tranchées qui s'est déroulée au nord du Jura et par le front italien. La troisième section concerne exclusivement la Suisse et traite de manière particulièrement disparate des thématiques suivantes: la problématique du blocus allié, l'augmentation massive du budget militaire, le développement de la place financière, le fossé entre les régions linguistiques, les problèmes sociaux qui *«culminèrent dans la grève générale de 1918, celle-ci amenant la fin de l'hégémonie du parti radical»*. La question de l'effort de la Confédération à *«poursuivre sa politique de neutralité et de bons offices»* clôt cette synthèse introductive.

Des récits de même nature se lisent également dans de récents ouvrages de synthèse de l'histoire suisse. Nous retenons ici à titre

3. Jacob Ruchti, *Geschichte der Schweiz während des Weltkrieges 1914-1919. Politisch, wirtschaftlich und kulturell*, 2 vol., Berne: Peter Haupt, 1928-1930. Si l'ouvrage est paru entre 1928 et 1930, sa rédaction a été achevée en 1920 déjà.

4. Le *DHBS* a été édité (1921 à 1934) par l'*Allgemeine Geschichtsforschenden Gesellschaft der Schweiz*. Le dernier volume, dans lequel on trouve l'entrée «Guerre mondiale 1914-1918», est paru en 1926 en français, en 1934 en allemand: Allgemeine Geschichtforschende Gesellschaft der Schweiz (dir.), *Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz*, Neuchâtel: Attinger, 1934, pp. 471-480.

5. La contribution du *DHS* est divisée en huit parties. La première partie donne lieu à une présentation générale. Elle est suivie de sept sous-chapitres rédigés par des spécialistes. Ces sous-chapitres se juxtaposent en tant que sept entités propres, sans lien explicite avec la présentation générale. L'analyse présentée dans cet article s'appuie sur la version allemande de l'article relatif à la Première Guerre mondiale (consultée le 10 juin 2009). La traduction des citations se réfère ici à la version française (consultée le 14 mai 2012).

d'exemple l'ouvrage de François Walter et celui de Volker Reinhardt. L'objectif ici n'est pas de donner une vision d'ensemble de l'historiographie de la Suisse durant la Première Guerre mondiale, mais de voir si les récits traditionnels sont perpétués dans de nouveaux ouvrages ou s'ils sont modifiés à l'appui de nouvelles connaissances. Le fait qu'il n'existe à ce jour aucune monographie récente consacrée à la Suisse durant la Première Guerre mondiale est en soi significatif du peu d'intérêt porté à ce thème par les historiens du XXe siècle helvétique. Il n'est généralement fait référence à cet espace-temps que de manière succincte et en prenant appui sur l'historiographie déjà existante[6]. Dans son ouvrage consacré à l'histoire de la Suisse durant la Première Guerre mondiale, Jacob Ruchti s'était non seulement basé sur les éléments lui paraissant centraux parmi ceux que nous avons présentés plus haut, mais il avait également déjà souligné les mises en relation, les rapports de causalité, le déroulement temporel, les motivations supposées des acteurs et les stéréotypes s'y rapportant. Avec le recul du temps, sa lecture donne donc à voir une forme d'immuabilité historiographique. Ce récit inaugure une longue continuité historiographique jusqu'au début du XXIe siècle, du *DHBS* à Hans von Greyerz, Peter Stadler et Ulrich Im Hof, même si certains éléments sont pondérés différemment d'un auteur à l'autre[7]. Notons toutefois qu'une interprétation alternative dans une perspective d'histoire sociale a été introduite par Hans Ulrich Jost dans *L'histoire de la Suisse et des Suisses*[8]. Cette perspective d'histoire sociale, qui interprète l'histoire politique comme l'expression de l'action de groupes sociaux et qui questionne et évalue les actions politiques en fonction des intérêts et des valeurs de ces groupes, se retrouve également dans l'ouvrage de synthèse de François Walter. Toutefois, même si la contribution de Jost a été fortement débattue, ses réflexions n'ont quasiment pas été intégrées dans l'historiographie dominante[9]. En revanche, von Greyerz a développé une perspective qui est venue renforcer les thèses de Ruchti. À propos de la Seconde Guerre mondiale, il interprète les mesures culturelles (la «défense spirituelle»), économiques (l'économie de guerre) et sociopolitiques (le rationnement, la lutte contre la hausse des prix, les assurances sociales des familles de soldats, la lutte contre le chômage) comme autant de résultats des leçons tirées de la Première Guerre mondiale. Pareille lecture vient renforcer la thèse, qui marque l'historiographie depuis Ruchti, d'une profonde fracture culturelle et sociale et d'une défaillance du Conseil fédéral durant la Grande Guerre. Inversement, elle confirme aussi la thèse d'une continuité des actions en matière de

6. Très succintement chez Joëlle Kuntz, *L'histoire suisse en un clin d'œil*, Genève: Zoé, 2006; Grégoire Nappey, *Histoire suisse*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, 2007. De manière plus détaillée mais tout aussi traditionnelle chez Georges Andrey, *Histoire de la Suisse pour les nuls*, Paris: First, 2007. Un ouvrage s'écarte de l'historiographie tradictionnelle, celui de Dominique Dirlewanger, *Tell me. La Suisse racontée autrement*, Lausanne: Université de Lausanne, 2010.

7. Hans von Greyerz, «Der Bundesstaat seit 1848», in Hanno Helbling *et al.* (dir.), Handbuch der Schweizer Geschichte, Zurich: NZZ Libro, 1980 (1977), pp. 1019-1267; Peter Stadler, «Die Schweiz von der Verfassungsrevision 1874 bis zum Ersten Weltkrieg (1874-1919)», in Theodor Schieder (dir.), *Europa im Zeitalter der Nationalstaaten und europäische Weltpolitik bis zum Ersten Weltkrieg, Handbuch der europäischen Geschichte*, vol. 6, Stuttgart, 1968, pp. 494-502. Réédité tel quel dans Hans von Greyerz *et al.* (dir.), *Geschichte der Schweiz*, t. 5, Stuttgart, 1991 (1968), pp. 138-152; Ulrich Im Hof, *Geschichte der Schweiz*, t. 8, Stuttgart: Kohlhammer, 2007 (1974). Un récit de même nature se lit également chez Dieter Fahrni, *Schweizer Geschichte: Ein historischer Abriss von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Zurich: Pro Helvetia, 1982.

8. Hans Ulrich Jost, «Bedrohung und Enge (1914-1945)», in *Geschichte der Schweiz und der Schweizer*, vol. 3, Bâle: Schwabe, 1983, pp. 101-189. Jost a été l'un des rares historiens de langue allemande qui ait tenu compte de l'ouvrage de Roland Ruffieux, *La Suisse de l'entre-deux-guerres*, Lausanne: Payot, 1974, pp. 9-48.

9. Mario König, «Politik und Gesellschaft im 20. Jahrhundert: Krisen, Konflikte, Reformen», in Manfred Hettling *et al.* (dir.), *Eine kleine Geschichte der Schweiz: Der Bundesstaat und seine Traditionen*, Francfort: Suhrkamp, 1998, pp. 21-90. L'auteur reprend pour l'essentiel les éléments du récit dominant (pp. 33-39), tout en tenant compte aussi de Gautschi (Willi Gautschi, *Der Landesstreik 1918*, Zurich: Chronos, 1968) et partiellement de Jost *(op. cit.)*.

construction de la neutralité et de couverture des frontières. Il est donc peu surprenant que cette trame narrative se retrouve en 2010 dans les ouvrages de synthèse d'histoire suisse de Volker Reinhardt et de François Walter[10].

Dans sa synthèse historico-politique *Kleine Geschichte der Schweiz*, Volker Reinhardt consacre deux pages et demie à la Première Guerre mondiale. Il introduit cette thématique par une phrase péremptoire: *« Le déclenchement de la Première Guerre mondiale en août 1914 a dû placer dans une situation de tensions internes une nation dont les trois langues nationales étaient l'allemand, le français et l'italien. »*[11] Il paraît d'autant plus regrettable que Reinhardt perpétue de telles interprétations que les sources citées – la presse des premiers temps de la guerre – pourraient être analysées de manière à permettre de mieux comprendre des enjeux étatiques et politiques (par exemple celui de la neutralité)[12]. L'auteur met l'accent sur les sympathies avérées du général Wille pour expliquer le fossé maintes fois évoqué entre Alémaniques et Romands, allant jusqu'à attribuer ce fossé à une différence de la Weltanschauung (vision du monde) au sein même des autorités de l'État fédéral. Le rôle central de la figure de Wille se retrouve tel un fil rouge dans tous les travaux et fait ainsi partie intégrante de l'historiographie dominante. Ruchti avait déjà décrit les débats relatifs au choix du général comme un conflit ayant porté sur un personnage controversé. Il n'a pas retenu de motifs de critique des prises de positions alémaniques ou des autorités fédérales autres que des motifs culturels[13]. Il en va de même des rééditions successives de l'*Histoire de la Suisse* d'Ulrich Im Hof, ce dernier concluant en à peine deux pages: une Suisse bien armée s'est mobilisée et a été totalement unie dans la volonté de *« défendre son indépendance et sa neutralité »* ; elle a toutefois été contrainte d'accepter une mise sous tutelle économique, ce qui l'a divisée *« le long de la frontière linguistique »*, fossé qui s'est encore accentué autour de la figure du général Wille[14]. Reinhardt rejoint cette interprétation en évoquant les Weltanschauungen du pouvoir d'État, de même que le *DHBS*, qui interprète le fossé culturel comme un différend d'ordre politique. Celui-ci serait dû à une différence de définition de la neutralité[15]. L'interprétation de Reinhardt est la seule parmi les discours actuels qui remonte quasiment jusqu'à la Révolution pour expliquer les raisons de la grève générale. C'est l'impuissance à l'égard des difficultés d'approvisionnement économique, ainsi que la multiplication des accords et des institutions de contrôle, qui expliquent, selon lui, les problèmes sociaux. Il se distancie cependant du *DHBS* en reprenant les résultats de Willi Gautschi et leur interprétation par Hans von Greyerz pour considérer en tant que conséquences de la grève générale d'une part, les «lieux de mémoire» de la gauche, d'autre part, la légalisation des milices bourgeoises et l'occupation continue de Zurich jusqu'en juin 1919[16]. On reconnaît bien ici l'interprétation de Gautschi, combinée à un récit qui reste par ailleurs fidèle au discours traditionnel de Ruchti, du *DHBS* et de von Greyerz.

10. Article du *DHS* «Weltkrieg, Erster», [www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8926.php], consulté en juillet 2012; Volker Reinhardt, *Kleine Geschichte der Schweiz*, Munich: Beck, 2010; François Walter, *Histoire de la Suisse. La création de la Suisse moderne (1830-1930)*, Neuchâtel: Alphil, 2010. Cette trame narrative se retrouve également dans les passages correspondants de Thomas Maissen, *Geschichte der Schweiz*, Baden: Hier + Jetzt, 2010 (voir aussi la note 2).

11. Volker Reinhardt, *op. cit.*, p. 140.

12. Max Mittler, *Der Weg zum Ersten Weltkrieg. Wie neutral war die Schweiz? Kleinstaat und europäischer Imperialismus*, Zurich: NZZ Libro, 2003.

13. Selon le développement politique dans le premier tome de Jacob Ruchti, *op. cit.*

14. Ulrich Im Hof, *op. cit.*, p. 134.

15. La première partie de l'article a été rédigée par Fernand Feyler (colonel de l'armée suisse d'origine romande).

16. Une image montre la cavalerie de l'armée. La légende commence par les mots suivants: *« Le pouvoir d'État fait la démonstration de sa force »*, Volker Reinhardt, *op. cit.*, p. 142.

François Walter traite de la Première Guerre mondiale en deux chapitres («La Première Guerre mondiale» et «Les tensions intérieures 1914-1919»[17]) du quatrième volume de son *Histoire de la Suisse*. Il commence par le constat suivant: *«La Suisse est considérée comme un État tampon au cœur d'une Europe travaillée par les rivalités impériales.»*[18] L'intérêt porté de toutes parts à sa neutralité se serait encore accentué par la construction de la ligne du Gothard. La Confédération se serait adonnée à une politique active de bons offices, sans toutefois disposer des structures nécessaires. Sa position économique aurait été d'autant plus difficile qu'elle devait encourager le commerce extérieur tout en veillant à protéger l'agriculture[19].

Du fait de sa longueur, le texte de Walter est relativement détaillé. Comme Jost et contrairement aux autres auteurs qui ont publié des ouvrages de synthèse, il différencie les multiples groupes sociaux au niveau de leurs actions et de leurs prises de position. Il se réfère également à l'ensemble des thèmes cités plus haut et révise l'interprétation du déroulement de la grève générale telle que décrite dans l'historiographie traditionnelle. Il écarte en particulier le lien entre la mortalité due à la grippe espagnole et la guerre, tout en critiquant également une supposée relation de causalité entre cette mortalité et la mobilisation de l'armée[20]. Toutefois, la persistance d'un récit résultant pour une large part de recherches élaborées bien avant le tournant du siècle apparaît clairement. Cela devient d'autant plus évident en examinant les thématiques traitées dans l'historiographie traditionnelle. On constate alors que les éléments centraux du *topos* résistent aux nouvelles connaissances. À côté des questions relatives à la fracture sociale, au système de prévoyance déficient, à la grève générale et à la mortalité due à la grippe, qui ne sont pas traitées ici, ils concernent d'une part le domaine de la neutralité, de la défense militaire et du général Wille, d'autre part la notion de fossé culturel. Ce *topos* d'un fossé culturel entre la Suisse romande et la Suisse alémanique avait déjà été formulé par des contemporains tels que Ruchti. L'affirmation de son existence s'appuie sur des voix célèbres (la plus connue étant celle de Carl Spitteler)[21] qui se sont exprimées durant la Première Guerre mondiale ou sur un aperçu de la presse helvétique. Le fossé culturel est imputé à la seule différence linguistique et à l'hypothèse d'une solidarité avec les voisins respectifs qui en découlerait. Ce constat est pris comme la preuve d'une identité culturo-nationale des membres des groupes linguistiques. On trouve certes mention du rôle qu'ont joué les discussions à propos des lignes de conduite contraires à la neutralité et les déclarations relatives à la forme étatique souhaitée en commentant la conduite de l'autre région linguistique, mais en présumant qu'il s'agit là d'un simple prétexte à la diffamation[22]. Si Hans Ulrich Jost avait déjà pointé le fait que la presse analysée n'était que peu à même de témoigner de l'atmosphère et des convictions qui régnaient au sein de la population[23], Mauro Cerutti est le seul à avoir repris cette objection dans le *DHS*[24]. François Walter se saisit également de la question du clivage culturel en combinant des événements d'ordre politique et social qui l'ont nourri, sans pour autant remettre réellement en question la caractérisation culturelle du fossé. Pourtant, en 1983 déjà, Pierre du Bois avait livré une interprétation alternative. Ses analyses l'avaient

17. François Walter, *op. cit.*, pp. 119-126 et 127-136.
18. *Ibid.*, p. 119.
19. *Ibid.*, pp. 119-121.
20. *Ibid.*, pp. 131-136.
21. Carl Spitteler, *Unser Schweizer Standpunkt. Vortrag gehalten in der neuen Helvetischen Gesellschaft, Gruppe Zürich, am 14. Dezember 1914*, Zurich 1915. Voir aussi François Vallotton, *Ainsi parlait Carl Spitteler*, Lausanne: Histoire et sociétés contemporaines & Publications universitaires romandes, 1991.
22. Max Mittler, *op. cit.*, pp. 653-676.
23. Hans Ulrich Jost, *op. cit.*, p. 120.
24. Mauro Cerutti, «Première Guerre mondiale: politique intérieure», [www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F8926.php], consulté le 2 août 2012.

conduit à penser l'atmosphère de méfiance comme étant étroitement associée aux manifestations de l'esprit patriotique[25]. On comprend ainsi que les débats intenses sur les positionnements respectifs de l'autre groupe linguistique sont à expliquer du point de vue de l'engagement national[26].

L'étude de Du Bois aurait également pu sensibiliser à la mise en discussion d'un autre *topos*, celui de la neutralité. Une interprétation du prétendu « fossé culturel » en tant que lutte politique culturellement chargée autour du positionnement de la Suisse comme État neutre et des conséquences de ce statut pour ses citoyens et ses citoyennes permettrait probablement une avancée importante dans la recherche. Hans Ulrich Jost avait déjà argumenté en ce sens, rejoint sur ce point par Volker Reinhardt[27]. Le passage correspondant dans le *DHS* reste toutefois dans le *topos* du clivage culturel[28]. François Walter est le seul qui, en se détachant explicitement des interprétations antérieures de la neutralité armée, voit les manœuvres de l'empereur Guillaume II comme une évaluation de la capacité de défense de la Suisse en cas de violation de sa neutralité; il s'agissait de montrer à l'empereur que, tandis que l'armée allemande progresserait sur le territoire belge, l'armée suisse serait en mesure de contrer une éventuelle attaque française contre l'armée allemande en se servant du territoire helvétique[29]. Les autres auteurs traitent pour la plupart des « manœuvres de l'empereur » sous l'angle personnalisé, quoique bien problématisé, de la germanophilie du général Wille. Hans-Rudolf Fuhrer est le seul à faire le constat, dans l'article du *DHS*, d'une préférence unilatérale et d'une prise de position favorable à l'égard du Reich allemand[30]. Jusque-là, des indices de ce genre n'ont toutefois pas conduit à interroger de manière plus approfondie les actions des élites militaires en matière de responsabilité à l'égard de la neutralité et d'examiner la question du consentement accordé par le Conseil fédéral.

La Grande Guerre et la mémoire

Tandis que la culture historique ne présente aujourd'hui que peu de références à la Première Guerre mondiale, la mémoire de la Grande Guerre a été constamment présente dans les esprits durant l'entre-deux-guerres et la Seconde Guerre mondiale; elle a encore été très vive durant la période des trente glorieuses[31]. Cette présence s'est manifestée à deux niveaux: d'une part, la majorité de la société bourgeoise s'est située dans la continuité d'une époque remémorée comme un temps d'épreuves surmontée avec succès. La protection des frontières[32] face à l'ennemi a constitué un thème de valorisation de la contribution de l'armée à la prospérité de l'État et de la société. Elle a également impliqué le serment d'un peuple uni dont le seul intérêt était centré sur la préservation de sa liberté et de sa cohésion

25. Pierre du Bois, « Mythe et réalité du fossé pendant la Première Guerre mondiale », in Pierre du Bois (éd.), *Union et division des Suisses. Les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois aux XIXe et XXe siècles*, Lausanne: L'Aire, 1983, pp. 65-91. Voir aussi à ce propos l'étude de cas de Dominic Müller, *Die Stimmung in der Stadt St. Gallen bei Ausbruch des Ersten Weltkriegs*, travail de séminaire, Université de Zurich, 2011.
26. Pierre du Bois, *op. cit.*, p. 90.
27. Hans Ulrich Jost, *op. cit.*, pp. 120 et 133; Volker Reinhardt, *op. cit.*, p. 140.
28. Mauro Cerutti, *op. cit.*
29. François Walter, *op. cit.*, p. 122.
30. Hans Rudolf Fuhrer, « Erster Weltkrieg: Militärische Lage, Kriegsvorbereitungen », [www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8926-3-1.php], consulté en juillet 2012.
31. Sur ce thème, voir notamment Konrad J. Kuhn et Béatrice Ziegler, « Heimatfilme und Denkmäler für Grippetote: Geschichtskulturelle Reflexionen zur wirtschaftlichen Nutzungbarmachung des Ersten Weltkriegs in der Schweiz », in Christoph Kühberger et Andreas Pudlat (dir.), *« Vergangenheitsbewirtschaftung »: Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft*, Innsbruck: Studienverlag, 2012, pp. 199-215.
32. Il est intéressant de constater que le terme de « couverture des frontières » a été remplacé dès 1940, dans le cadre de la politique du Réduit national, par le terme de « mobilisation ». Voir Jakob Tanner, « Réduit national » und Aussenwirtschaft: Wechselwirkungen zwischen militärischer Dissuasion und ökonomischer Kooperation mit den Achsenmächten, in Philipp Sarasin et Regina Wecker (dir.), *Raubgold, Réduit, Flüchtlinge. Zur Geschichte der Schweiz im Zweiten Weltkrieg*, Zurich: Chronos, 1998, pp. 81-103, ici p. 94.

nationale. À cela s'est ajouté la conviction que la Suisse était un pays au service des convictions et des actions humanitaires. D'un autre côté, la situation et le développement de la société et de l'État durant la Première Guerre mondiale ont également mis en évidence des aspects négatifs qui ont eu des répercussions favorables, durant la Seconde Guerre mondiale et, au-delà, sur le système de prévoyance de l'État. Si l'on pointait jusque-là le fait que les régions linguistiques se seraient tournées vers leur nation culturelle respective et que la Suisse aurait failli s'en trouver disloquée, la «défense spirituelle» est devenue un thème central du discours officiel et de l'affirmation d'une nation existant de par sa propre volonté. L'engagement social de l'État (avec pour éléments centraux la lutte contre le chômage, l'allocation de perte de gain pour les soldats, le rationnement, etc.) s'est aussi profilé comme la nouvelle représentation du rôle de l'État durant la Seconde Guerre mondiale[33].

Les interprétations de la Suisse durant la Première Guerre mondiale telles qu'elles se sont manifestées dans la culture historique – et dans les usages politiques du passé – ont ainsi joué un rôle central durant la Seconde Guerre mondiale et dans l'après-guerre. L'usage de la Première Guerre mondiale et des perspectives adoptées a également fortement imprégné les travaux historiographiques. Les représentants les plus connus de cette vision du passé sont Peter Stadler, Ulrich Im Hof – sans doute le plus influent – et Hans von Greyerz avec son manuel volumineux et détaillé. Parmi les nouveaux ouvrages de synthèse, celui de Volker Reinhard s'inscrit particulièrement bien dans cette tradition. Mais tous se réfèrent aux interprétations de Jacob Ruchti mêlées à une écriture de l'histoire de la défense spirituelle. Cette persistance d'un récit élaboré pour l'essentiel dans les prémices de la culture historique nuit à la créativité scientifique, à l'émergence de nouveaux questionnements et à la recherche indépendante. Elle exerce également son influence sur le fait que le compte rendu et l'interprétation de Willi Gautschi à propos de la grève générale aient rencontré peu d'écho et n'aient quasiment pas été pris en considération, tout comme n'ont pas été retenues les incitations à des réflexions inédites formulées par Hans Ulrich Jost.

33. Hans Ulrich Jost, *Politik und Wirtschaft im Krieg. Die Schweiz 1938-1948*, Zurich: Chronos, 1998.

Nouvelles recherches et révisions partielles

Bien que le récit traditionnel reste opérant et dominant, de nouveaux champs de recherche relatifs à l'histoire de la Suisse durant la Première Guerre mondiale voient le jour. Ces champs sont traversés par de nouvelles problématiques qui conduisent à des révisions importantes et au renouvellement novateur et dynamique des questions et des perspectives de recherche. Au cours des dernières années, particulièrement dans certains cantons suisses alémaniques, des histoires cantonales consacrées à l'histoire de la vie quotidienne, à l'histoire sociale et à l'histoire économique se sont développées dans le cadre de problématiques d'histoire régionale et en s'appuyant sur de nouveaux fonds d'archives[34]. Ces travaux proposent non seulement une narration alternative au récit établi, mais aussi de nouvelles connaissances et de nouveaux résultats de recherche dans divers champs thématiques. Un aperçu des nouvelles histoires cantonales des Grisons, de Bâle-Ville, de Bâle-Campagne, de Zurich, de Schaffhouse et de Saint-Gall montre que les tensions politiques entre le monde ouvrier et la bourgeoisie ne sont plus seulement

34. À propos des relations entre ces différentes nouvelles histoires cantonales (Genève, Berne, Bâle-Campagne, Zurich, Grisons, Tessin, Bâle), voir les contributions dans le numéro thématique «Kantonsgeschichte/Histoire des cantons», *Revue suisse d'histoire*, 4/43 (1993). Sur les développements historiographiques en général, voir Max Baumann, «Orts- und Regionalgeschichte», *Revue suisse d'histoire*, 41 (1991), pp. 169-180.

considérées dans une perspective de lutte des classes; la focale s'est déplacée pour prendre en compte des aspects discursifs témoignant d'une radicalisation[35] de part et d'autre, comme la rhétorique de guerre civile et de révolution. Les craintes d'une conjuration que nourrit la bourgeoisie suffisent pour que soient formées des milices bourgeoises dans différentes régions – comme à Saint-Gall, Coire, Schaffhouse ou Bâle –, ce qui aura pour conséquence la répression sanglante de la grève générale, comme à Bâle[36]. En outre, ces perspectives régionales à propos des luttes ouvrières mettent en évidence le fait que la grève générale n'est pas nécessairement à imputer à la fracture sociale des années de guerre, mais qu'elle peut également être vue – par exemple à Zurich – comme un événement qui s'inscrit dans une série de grèves depuis 1906[37]. L'étude de la vie quotidienne durant la guerre et les conséquences régionales de la couverture des frontières est également renouvelée et concerne plus particulièrement les régions frontalières. Avec le voisinage des troupes mobilisées, le passage de transports d'internés, la proximité acoustique des fronts, la contiguïté de la guerre était, dans ces régions, concrètement perceptible[38]. La présence de l'armée dans le sud des Grisons a par exemple renforcé la conscience nationale dans ce canton frontalier; le phénomène s'observe également dans d'autres régions de la Confédération[39]. Aussi la théorie de la fracture culturelle entre Suisse alémanique et Suisse romande se trouve-t-elle complexifiée, voire corrigée, dans les recherches régionales actuelles. Certes, des liens d'amitiés avec l'Allemagne et avec les puissances d'Europe centrale s'observent dans plusieurs cantons alémaniques – qui relèvent aussi de liens de parenté, comme dans le cas de Schaffhouse[40] –, mais l'image d'une posture uniforme est à nuancer. Dans le canton de Saint-Gall, les prises de position en faveur des prisonniers de guerre allemands internés attestent bien d'une certaine germanophilie; ce tableau est toutefois nuancé par un positionnement clairement patriotique et favorable à l'union nationale de la part de jeunes intellectuels, de libres penseurs et du parti conservateur[41]. Dans le cas de la presse grisonne, qui tente de jouer un rôle de médiatrice entre les blocs linguistiques, quelques articles germanophiles s'observent parallèlement à des appels à l'union nationale[42]. En outre, le tableau s'enrichit à propos des problèmes concrets d'approvisionnement et au sujet des autorités fédérales, dont il est montré qu'elles sont dépassées au fur et à mesure que la guerre se prolonge. L'inefficacité et la mauvaise coordination des mesures fédérales et cantonales peuvent ainsi être démontrées de manière détaillée avec l'exemple de l'approvisionnement en pommes de terre à Saint-Gall[43]. Un tel récit pose le diagnostic d'une crise généralisée de l'État durant la Première Guerre mondiale. Du coup, ce ne sont pas les tensions culturelles et sociales qui paraissent centrales, mais bien

35. Georg Kreis et Beat von Wartburg (dir.), *Basel – Geschichte einer städtischen Gesellschaft*, Bâle: Christoph Merian Verlag, 2000, pp. 249-251.
36. Georg Jäger, «Graubündens Integration in die Schweiz», in *Handbuch der Bündner Geschichte: 19. und 20. Jahrhundert*, Coire: Verlag Bündner Monatsblatt, 2000, pp. 311-329, ici p. 323; Hans Ulrich Wipf, Adrian Knoepfli, «Wirtschaft: Strukturen und Konjunkturen; Kapital und Arbeit», in *Schaffhauser Kantonsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts*, Schaffhouse: Meier Buchverlag, 2001-2002, pp. 228-495, ici p. 393; Eduard Joos et Bernhard Ott, «Politik: Vom Obrigkeitsstaat zum demokratischen Pluralismus», in *Schaffhauser…*, *op. cit.*, pp. 612-923, ici p. 751; Max Lemmenmeier, «Krise, Klassenkampf und Krieg», in *Die Zeit des Kantons 1914-1945: St. Galler Geschichte*, Saint-Gall: Amt für Kultur des Kantons St. Gallen, 2003, pp. 9-118, ici pp. 64-65; Georg Kreis, *op. cit.*, p. 37.
37. *Geschichte des Kantons Zürich: 19. und 20. Jahrhundert*, vol. 3, Zurich: Werd Verlag, 1997, ici pp. 242-248.
38. Anna C. Fridrich, «Kriegserfahrungen – Auswirkungen der beiden Weltkriege im Alltagsleben», in *Nah dran, weit weg. Geschichte des Kantons Basel-Landschaft: Wohlstand und Krisen, 19. und 20. Jahrhundert*, Liestal: Verlag des Kantons Basel-Landschaft, 2001, pp. 117-140, ici p. 120; voir aussi Eduard Joos et Bernhard Ott, *op. cit.*, p. 742.
39. Georg Jäger, *op. cit.*, pp. 321-322.
40. Hans Ulrich Wipf, Adrian Knoepfli, *op. cit.*, p. 394.
41. Max Lemmenmeier, *op. cit.*, pp. 55-56.
42. Georg Jäger, *op. cit.*, p. 322.
43. Max Lemmenmeier, *op. cit.*, pp. 58-59.

davantage l'échec du système de direction politique et économique du pays.

Malgré l'abandon de questionnements relevant d'une histoire politique et l'intérêt pour une histoire sociale et des mentalités, les histoires cantonales actuelles n'en restent pas moins marquées par l'empreinte forte et la constance tenace d'une longue tradition historiographique sur la Suisse durant la Première Guerre mondiale. Une importance majeure reste attribuée à la nécessité sociale générée par la hausse des prix, aux mauvaises conditions d'approvisionnement, à la perte de gain du fait de la mobilisation et à la baisse des salaires réels, tous ces facteurs étant rapportés le plus souvent directement à la grève générale. À l'échelle de l'histoire cantonale et des nouveaux récits de la Première Guerre mondiale, l'analyse conjointe de la crise, de la grippe et de la grève générale, à la fois comme point d'arrêt et comme tournant dans les débats de politique intérieure en vue de la paix sociale, reste également prégnante[44]. À propos de la grève générale, les enquêtes régionales élargissent la perspective à la diversité de ce qui a été vécu par les ouvriers et les ouvrières dans des régions du pays différemment marquées par l'industrialisation.

D'une manière générale, les nouvelles recherches ont surtout été menées dans trois domaines de l'histoire de la Suisse durant la Première Guerre mondiale.

Premièrement, ces travaux s'inscrivent dans une histoire militaire relevant de l'histoire culturelle, en s'intéressant d'une part à la défense nationale et à la préparation de l'armée, d'autre part à la menace de guerre et aux aspects militaires de la politique de neutralité suisse de 1914 à 1918[45]. L'histoire militaire continue toutefois à rester très centrée, comme elle l'est depuis 1914, sur les figures du général Ulrich Wille et du chef d'état-major général de l'armée Theophil von Sprecher[46]. Peu de place est accordée pour l'instant aux problématiques concernant la vie quotidienne pendant le service militaire et le service actif, si bien que ce sont surtout les fait connus qui sont perpétués, par exemple la lourde charge imposée aux hommes mobilisés et à leurs familles, avec pour conséquences la pauvreté et la grippe[47]. Nombreux sont pourtant les aspects qui auraient mérité d'être plus fortement explorés par la recherche, par exemple les conditions de vie dans le cadre du service actif, les effets qui en résultent sur les relations entre les organisations civiles, la population et l'armée, de même que l'usage mémoriel et culturel ultérieur de ce premier service actif dans le cadre de la « défense spirituelle »[48].

Deuxièmement, l'histoire économique se révèle novatrice et pionnière en s'intéressant aux entreprises suisses durant la guerre[49]. L'étude des sources permet de prouver sans conteste que, du fait de leur présence active sur la scène internationale, la Première Guerre mondiale a constitué des occasions

44. C'est particulièrement frappant chez Jäger, *op. cit.*, p. 323; *Geschichte des Kantons Zürich*, *op. cit.*, pp. 244-248; Eduard Joos et Bernhard Ott, *op. cit.*, pp. 748-749. C'est un peu moins manifeste chez Georg Kreis, *op. cit.*, p. 251; Anna C. Fridrich, *op. cit.*, pp. 124-126; Max Lemmenmeier, *op. cit.*, p. 65.

45. Hans Rudolf Fuhrer, *Die Schweizer Armee im Ersten Weltkrieg: Bedrohung, Landesverteidigung und Landesbefestigung*, Zurich: NZZ Libro, 1999, p. 19.

46. Edgar Bonjour, *Geschichte der schweizerischen Neutralität*, vol. 2, Bâle: Helbing & Lichtenhahn, 1965. Niklaus Meienberg, *Die Welt als Wille & Wahn. Elemente zur Naturgeschichte eines Clans*, Zurich: Limmat Verlag, 1987, 3e édition.

47. Hans Rudolf Fuhrer, « Erster Weltkrieg: Militärische Lage, Lage der Soldaten », [www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8926-3-4.php], consulté en juillet 2012; Hans Rudolf Fuhrer, *op. cit.*, pp. 302-308. Voir aussi quelques constats intéressants chez Jean-Jacques Langendorf et Pierre Streit (éds), *Face à la guerre. L'armée et le peuple suisses 1914-1918/1939-1945*, Gollion: Infolio, 2007, pp. 105-115.

48. Voir Christian Koller, « Die schweizerische ‹Grenzbesetzung 1914-1918› als Erinnerungsort der ‹Geistigen Landesverteidigung› », in Hermann J. W. Kuprian et Oswald Überegger (éds), *Der Erste Weltkrieg im Alpenraum: Erfahrung, Deutung, Erinnerung. La Grande Guerra nell'arco alpino: Esperienze e memoria*, Innsbruck Universitätsverlag Wagner, 2006, pp. 441-462; Dominik Benjamin Metzler, *Die militärischer Erinnerungswelt und ihr Beitrag zum schweizerischen Selbstverständnis 1945-1995*, thèse de l'Université de Bâle, 2004; Konrad J. Kuhn et Béatrice Ziegler, *op. cit.*

économique pour les entreprises suisses d'exportation dans les domaines du textile, des machines, de l'électronique, des montres, mais aussi pour les branches chimiques et pharmaceutiques[50]. Des recherches régionales détaillées témoignent de ce constat général; les entreprises portées vers l'exportation, comme Alusuisse ou Georg Fischer à Schaffhouse, ont ainsi atteint des chiffres de vente records[51]. À côté de cela, le cas de Saint-Gall montre par exemple que l'industrie alimentaire et l'agriculture ont également bénéficié de la baisse des importations générées par la guerre[52]. Les banques et les assurances confirment cette image d'une guerre lucrative pour les entreprises suisses et montrent clairement que la Première Guerre mondiale a constitué une période d'enrichissement économique et une étape importante en matière d'internationalisation de l'économie suisse[53]. Des domaines de recherche majeurs restent cependant là aussi en friche: l'image générale d'une économie rendue prospère par la guerre serait à nuancer par la prise en compte d'autres branches comme le tourisme, l'industrie du bâtiment et les transports. Il faudrait aussi clarifier le lien entre les besoins sociaux et la hausse des prix d'une part, la conjoncture de guerre et les bénéfices des entreprises d'autre part[54].

Troisièmement, l'histoire du genre a contribué à forger de nouvelles connaissances à propos de la Suisse durant la Première Guerre mondiale. Dans le contexte de la redécouverte des origines du mouvement féministe, la Première Guerre mondiale a été présentée, depuis les années 1970, comme une phase durant laquelle les organisations féminines bourgeoises ont lancé un appel caritatif et citoyen à servir la patrie[55]. De cet engagement découle la revendication des femmes à pouvoir participer à la vie politique de l'État, revendication qui a été totalement déçue lors du refus, dans les années 1920, de leur accorder le droit de vote au niveau cantonal[56]. L'analyse de ces événements a aiguisé le regard porté sur la démocratie suisse et ses différences profondes en matière de genre, alors que les citoyens soldats incarnaient plus ou moins explicitement l'État démocratique suisse[57]. C'est en lien avec ce contexte qu'est analysé aujourd'hui l'effort caritatif de groupes spécifiques du mouvement des femmes. L'attention s'est portée en particulier sur les Foyers du soldat, qui ont marqué

49. Voir à ce propos Roman Rossfeld et Tobias Straumann (éds), *Der vergessene Wirtschaftskrieg. Schweizer Unternehmen im Ersten Weltkrieg*, Zurich: Chronos, 2008. L'ouvrage rassemble des études de cas d'une grande valeur portant sur différentes entreprises, et auxquelles nous nous référons dans la suite de cet article.

50. Roman Rossfeld et Tobias Straumann, *op. cit.*, pp. 48-59.

51. Hans Ulrich Wipf et Adrian Knoepfli, *op. cit.*, p. 391.

52. *Idem*; Max Lemmenmeier, *op. cit.*, pp. 23, 27 et 57. À propos de l'agriculture, voir également Peter Moser, *Züchten, säen, ernten. Agrarpolitik, Pflanzenzucht und Saatgutwesen in der Schweiz 1860-2002*, Baden: Hier + Jetzt, 2003; Werner Baumann et Peter Moser, *Bauern im Industriestaat. Agrarpolitische Konzeptionen und bäuerliche Bewegungen in der Schweiz 1918-1968*, Zurich: Orell Füssli, 1999.

53. Malik Mazbouri, «Place financière suisse et crédits aux belligérants durant la Première Guerre mondiale», in Sébastien Guex (éd.), *La Suisse et les grandes puissances 1914-1945: Relations économiques avec les États-Unis, la Grande-Bretagne, l'Allemagne et la France*, Genève: Droz, 1999, pp. 59-90; Sébastien Guex, *La politique monétaire et financière de la Confédération suisse 1900-1920*, Lausanne: Payot, 1993; Luciano Ruggia, «Les relations financières de la Suisse pendant la Première Guerre mondiale», in Youssef Cassis et Jakob Tanner (éds), *Banken und Kredit in der Schweiz (1850-1930)*, Zurich: Chronos, 1993, pp. 77-99.

54. Cette question est par exemple formulée par Hans Ulrich Wipf et Adrian Knoepfli, *op. cit.*, p. 393. À ce jour, elle n'a pas obtenu de réponse satisfaisante: Roman Rossfeld et Tobias Straumann, *op. cit.*, pp. 57-59, signalent que la grève générale n'a quasiment pas laissé de traces dans les archives d'entreprises, ce qu'ils expliquent par le manque de conscience des directions d'entreprises à l'égard de la dynamique de hausse des prix.

55. Les textes significatifs à ce propos sont: Beatrix Mesmer, «Pflichten erfüllen heisst Rechte begründen: die frühe Frauenbewegung und der Staat», *Revue suisse d'histoire,* 46 (1996), pp. 332-355; Beatrix Mesmer, *Staatsbürgerinnen ohne Stimmrecht. Die Politik der schweizerischen Frauenverbände 1914-1971*, Zurich: Chronos, 2007, pp. 25-70; Regula Stämpfli, *Mit der Schürze in die Landesverteidigung. Frauenemanzipation und Schweizer Militär 1914-1945*, Zurich: Orell Füssli, 2002, pp. 60-84; Sibylle Hardmeier, *Frühe Frauenstimmrechtsbewegung in der Schweiz (1890-1930). Argumente, Strategien, Netzwerk und Gegenbewegung*, Zurich: Chronos, 1997, pp. 155-174.

56. Voir en particulier Sybille Hardmeier, *op. cit.*, pp. 216-254.

la mémoire de la Première Guerre mondiale, et sur l'importance accordée par la suite à la défense spirituelle[58]. Else Züblin-Spiller est la plus connue des fondatrices de ces foyers; elle a porté au sein du Schweizer Verband Volksdienst (Association suisse au service du peuple) l'idée centrale de ces réfectoires à l'ambiance familiale, sans alcool et à des prix raisonnables[59]. Par ailleurs, les tensions sociales, et plus particulièrement les troubles dus à la faim, dès 1916, ont été examinés dans une perspective d'histoire du genre. Il s'avère ainsi que ces troubles sont d'abord le fait de manifestations et d'actions de protestations portées par des femmes et auxquelles se sont finalement associées les organisations féminines de gauche et les représentantes politiques des femmes prolétaires[60]. Leur rôle dans une agitation sociale qui s'est mue en grève générale en 1918 n'a toutefois pas encore été traité à ce jour. Les résultats de ces travaux et leur sensibilité à une perspective d'histoire du genre restent encore absents dans le récit dominant.

Questions ouvertes et champs de recherche prometteurs

Dans le contexte du centième anniversaire, en 2014, du début du conflit, une révision de ce récit dominant de la Suisse durant la Première Guerre mondiale s'impose. Elle ne consiste pas à y opposer un récit critique, mais elle exige de nouvelles recherches. Ce renouvellement doit intervenir à deux niveaux: d'une part, il est nécessaire de modifier les problématiques et les thèmes de recherche en les nourrissant des débats et des perspectives scientifiques actuels; d'autre part, il s'agit de s'appuyer sur les innombrables sources disponibles qui sont restées à ce jour inexploitées. D'une manière générale, quatre objectifs paraissent s'imposer.

En premier lieu, une nouvelle mise en perspective des connaissances dont nous disposons à ce jour s'impose de manière urgente. La dimension nationale des résultats de recherche devrait être dépassée par une mise en perspective européenne. Une recherche comparative sur les puissances neutres en Europe viendrait enrichir la réflexion relative au rôle d'un État neutre dans une situation spécifique et internationale de guerre. Il faudrait examiner la manière dont la Suisse a été perçue par les puissances en guerre, ainsi que les nouvelles exigences d'une guerre totale pour les sociétés européennes, exigences auxquelles la Suisse a également été exposée. Des ébauches de recherches en ce sens, qui traitent de la question de la collaboration suisse de manière originale et prometteuse, ont été effectuées dans le cadre du projet européen «Europe 14-18: Regards croisés sur la Première Guerre mondiale»[61]. D'importantes coopérations seraient non seulement nécessaires pour développer la comparaison entre les États neutres européens durant la Première Guerre mondiale, mais elles seraient également indiquées dans la perspective d'une histoire transnationale.

57. (Note de la p. 68.) Voir l'étude significative d'Ute Frevert, «Das Geschlecht des Politischen», in Lynn Blattmann et Irène Meier (dir.), *Männerbund und Bundesstaat. Über die politische Kultur der Schweiz*, Zurich: Orell Füssli, 1998, pp. 36-52. Voir aussi Rudolf Jaun, «Militär, Krieg und Geschlecht. Europäische Entwicklungslinien und schweizerische Besonderheiten», in Christoph Dejung et Regula Stämpfli (dir.), *Staat und Geschlecht. Die Schweiz im internationalen Vergleich 1918-1945*, Zurich, 2003, pp. 83-97; Regula Stämpfli, *op. cit.*, pp. 21-35.

58. Voir le film *Gilberte de Courgenay*, sorti en 1941, et des séquences dans «L'Armée suisse 1939-1945» du Ciné-Journal Suisse, Rincovision 89, Zurich, 1989. Voir à ce propos Konrad J. Kuhn et Béatrice Ziegler, *op. cit.*

59. Jakob Tanner, *Fabrikmahlzeit. Ernährungswissenschaft, Industriearbeit und Volksernährung in der Schweiz 1890-1950*, Zurich: Chronos, 1999, pp. 273-382. Voir aussi Monique R. Siegel, *Weibliches Unternehmertum: Zürcherinnen schreiben Wirtschaftsgeschichte*, Zurich: Verlag NZZ, 1994; Stämpfli, *op. cit.*, pp. 60-83.

60. Béatrice Ziegler, *Arbeit – Körper – Öffentlichkeit. Berner und Bieler Frauen zwischen Diskurs und Alltag, 1919 bis 1945*, Zurich: Chronos, 2008, pp. 323-331.

61. [www.europe14-18.eu/], consulté le 4 avril 2011.

Ensuite, il s'agirait d'élargir la lecture des sources qui ont été utilisées jusque-là dans la recherche. Mené dans une perspective constructiviste, un pareil examen permettrait de différencier et d'élargir les résultats obtenus à ce jour. Par exemple, les reportages journalistiques utilisés à propos de l'existence d'un «fossé culturel» offrent aussi matière à documenter une différence au niveau de la définition politique de l'État, avec une Suisse romande plutôt acquise aux principes républicains et une Suisse alémanique plus fortement marquée par l'autoritarisme. Une analyse plus fine des sources permettrait précisément de saisir la composante politique d'une fracture présentée jusque-là sous le seul angle culturel, et de même pour les tensions sociales. Il en ressortirait clairement, par exemple, que ces dernières étaient déjà très virulentes dans la Suisse d'avant-guerre. Tandis que la neutralité continue à être interprétée par les recherches du point de vue de la «défense spirituelle» durant la Seconde Guerre mondiale, il faudrait lier les facteurs politico-militaires et les aspects économiques pour mettre en évidence, de manière critique, l'action étatique dans une situation de guerre totale[62].

Par ailleurs, de nombreux fonds d'archives attendent d'être exploités. Alors que les archives cantonales et de nombreuses archives communales disposent de fonds inexplorés, peu de recherches ont été menées à l'échelle locale ou régionale, si ce n'est dans le cadre des histoires cantonales précédemment évoquées. De même, des organisations non gouvernementales, des entreprises[63] et des associations sont en possession de documents importants qui permettraient de toucher à une histoire de la vie quotidienne à peine défrichée. Ces fonds d'archives sont généralement faciles d'accès dans la mesure où le délai d'embargo est écoulé et que les sensibilités politiques à l'égard de ce passé se sont atténuées[64].

Enfin, le recours à de nouvelles sources ouvre également la voie à de nouveaux champs thématiques d'investigation et conduisent à élargir les perspectives de recherches. Si, jusque-là, elles sont pour beaucoup restées cantonnées à un niveau très général, la perspective locale de l'histoire du genre, de l'histoire économique et aussi de l'histoire militaire permet un tel renouvellement. Les conséquences en partie contradictoires de certaines décisions gouvernementales sont à prendre en considération, de même que le champ des interprétations et des perceptions, qui constitue une dimension centrale dans la culture scientifique. Il serait par exemple intéressant d'interroger la manière dont différents groupes sociaux en Suisse ont cognitivement intériorisé la guerre mondiale: en tant qu'«effondrement du monde bourgeois», en tant que «catastrophe originelle» ou alors d'une tout autre façon? Cela permettrait de se distancier enfin d'une conception de la Suisse qui voit l'histoire européenne du haut de son balcon. Le renforcement d'études locales et régionales viendrait enrichir les nouvelles histoires cantonales. Les premiers résultats de recherches menées pour l'instant dans le cadre de travaux de diplômes universitaires promettent de belles innovations. D'une part, ces travaux se distancient des généralités énoncées dans les récits existants en démontrant, par exemple, le lien fort entre le dénuement social et la défaillance des autorités gouvernementales[65], ou l'influence contradictoire que la Première Guerre mondiale a exercée sur certaines branches économiques[66]. D'autre part, ces recherches s'intéressent à des thèmes restés négligés jusque-là, comme les internés[67] ou la grippe[68]. L'attention a également été portée sur les cartes postales et, d'une manière

62. Voir à ce propos les réflexions d'Andreas Suter, «Neutralität: Prinzip, Praxis und Geschichtsbewusstsein», in Manfred Hettling *et al.* (dir.), *op. cit.*, pp. 168-179, qui se réfèrent toutefois davantage à la Seconde Guerre mondiale.

63. Voir à ce propos les précisions de Roman Rossfeld et Tobias Straumann, *op. cit.*, p. 18.

64. Voir les réflexions à ce propos de Konrad J. Kuhn et Béatrice Ziegler, «Die Schweiz und die Sklaverei: Zum Spannungsfeld zwischen Geschichtspolitik und Wissenschaft», *Traverse*, 1 (2009), pp. 116-130.

générale, sur les images produites durant la guerre[69]. Ainsi, les travaux de maturité, les recherches d'étudiants et les travaux réalisés par des maîtres en formation dans les hautes écoles pédagogiques pourront générer des études de sources fondées sur des archives locales et régionales et contribuer à enrichir une histoire de la Suisse durant la Première Guerre mondiale encore trop fragmentaire. Ainsi, si l'état précaire de la recherche est regrettable du point de vue scientifique, il présente quand même l'avantage de permettre à des élèves et à des étudiants de s'affairer sur le front de la recherche et de travailler à la production de nouveaux résultats scientifiques. Lorsque de nombreux travaux de ce type auront été réalisés, la somme de ces études locales et novatrices contribuera de manière décisive à l'élaboration d'un récit nouveau et pluriel de l'histoire de la Suisse durant la Première Guerre mondiale. •

Traduction de Nadine Fink
(Université de Genève)

65. (Note de la p. 70.) Voir Ursina Klauser, *Kriegsfürsorge und Notstandsaktionen in Winterthur während des Ersten Weltkrieges: Die Tätigkeit der Hülfsstelle für Mietnot*, travail de séminaire, Université de Zurich, 2011; Katharina Lüthi, *Sorglos bis überfordert: Die Brotversorgungspolitik der Schweiz im Ersten Weltkrieg*, texte non publié, travail de licence, Université de Berne, 1997; Gertrud Schmid-Weiss, *Krieg und Brot. Vorkehrungen des Bundesrates zur Getreideversorgung im Ersten Weltkrieg und Umsetzung im Kanton Appenzell-Ausserrhoden*, travail de séminaire, Université de Zurich, 2011.
66. (Note de la p. 70.) Muriel Gschwend, *«Stickerei-Krisis» – Sündenbock Erster Weltkrieg? Eine Untersuchung der Probleme der Ostschweizer Stickereiindustrie vor und während dem Ersten Weltkrieg*, travail de séminaire, Université de Zurich, 2011.
67. (Note de la p. 70.) Thomas Bürgisser, *«Unerwünschte Gäste»: Russische Soldaten in der Schweiz 1915-1920*, (travail de licence de l'Université de Bâle), Basler Studien zur Kulturgeschichte Osteuropas, vol. 19, Zurich: Pano Verlag, 2010. Voir aussi Christian Toggwiler, *«Nicht eine erhoffte Kriegsgeschädigten-Rente sei Euer erstrebenswertes Endziel; das durch eigene Kraft Errungene sei Euer Stolz!» Die Ausbildung von deutschen Internierten in der Schweiz zur Zeit des Ersten Weltkriegs am Beispiel von Davos*, travail de séminaire, Université de Zurich, 2010.
68. (Note de la p. 70.) Notamment Armin Rusterholz, *«Das Sterben will nicht enden!» Die «Spanische Grippe-Epidemie» 1918-1919 in der Schweizer Armee mit besonderer Berücksichtigung der Glarner Militäropfer, Jahrbuch des Historischen Vereins des Kantons Glarus*, Cahier 90, 2010, pp. 9-226; Erwin Horat, «Gedenket heute unserer lieben Verstorbenen!› Wählt nicht sozialistisch, wählt konservativ! Die politische Landschaft der Zentralschweiz nach dem Ersten Weltkrieg zwischen grippetoten Soldaten und ‹bolschewistischer Gefahr», *Der Geschichtsfreund*, 159, 2006, pp. 167-328.
69. Yvonne Leimgruber, «Militärpostkarten», in [www.europe14-18.eu/preview_site/de/telechargements/fiches_cours/allemagne/01_09_cartes_postales_suisse. pdf], consulté le 12 avril 2011. Voir aussi Giuliano Bruhin, *Krieg als Motiv: Schweizer Bildpostkarten des 1. Weltkrieges*, travail de séminaire, Université de Zurich, 2011.

Qu'apprend-on de l'histoire de la police ? Police et ordre public à Genève au siècle des Lumières[1]

Marco Cicchini (Université de Genève)

Depuis une quinzaine d'années, l'histoire des polices aux époques modernes et contemporaines connaît un important renouveau européen dont témoignent quelques titres récents[2]. La place qu'occupent désormais les phénomènes policiers dans la recherche historienne ne va cependant pas de soi. Pendant longtemps, la police a été un point aveugle de la recherche, au mieux abordée en creux, et les connaissances limitées par des approches surannées et sectorielles. Alors que les archives policières étaient mobilisées de longue date par les historiens du social, du politique, du droit ou de la justice, les conditions de production qui les caractérisent et les cultures institutionnelles qui les façonnent restaient en grande partie dans l'ombre[3]. Plus généralement, au sein des sciences sociales, la police était confinée au statut d'« objet sale » ne méritant ni égards ni patience, contrairement aux marges sociales et aux « victimes » de la répression qui suscitaient plus souvent l'intérêt des chercheurs[4].

L'engouement actuel pour l'histoire policière est à attribuer pour partie à la place qu'occupe la thématique sécuritaire dans le débat politique contemporain. Mais le renouveau historiographique n'aurait pas été possible sans l'entrée en scène de chercheurs universitaires débarrassés des préjugés dont ils étaient eux-mêmes pétris. En lieu et place des histoires institutionnelles officielles vantant les mérites de telle ou telle institution (au risque d'alimenter une guerre des polices de papier), les historiens de profession cherchent à problématiser et à historiciser un dossier encore peu connu et pourtant au cœur de l'avènement de l'État moderne. Délaissant la chronique institutionnelle, les nouvelles approches de la chose policière s'intéressent aux acteurs, aux pratiques, aux relations entre polices et sociétés, privilégiant l'histoire sociale des institutions et l'histoire des représentations.

Au sein de cette entreprise de connaissance, les études centrées sur le XVIIIe siècle offrent de saisir la police dans un moment de réflexion et de débats inauguraux pour notre modernité politique et policière, car toute une série de

1. Ce bref article résume quelques résultats de mon livre *La police de la République. L'ordre public à Genève au XVIIIe siècle*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2012.

2. Pour s'en tenir à la littérature francophone, citons quelques livres particulièrement novateurs : Geneviève Pruvost, *De la « sergote » à la femme flic. Une autre histoire de l'institution policière (1935-2005)*, Paris : La Découverte, 2008 ; Arnaud-Dominique Houte, *Le métier de gendarme au XIXe siècle*, Rennes : Presses universitaires de Rennes : 2010 ; Vincent Milliot, *Un policier des Lumières*, Seyssel : Champ Vallon, 2011 ; Emmanuel Blanchard, *La police parisienne et les Algériens (1944-1962)*, Paris : Nouveau Monde éditions, 2011 ; Quentin Deluermoz, *Policiers dans la ville. Construire un ordre public à Paris. 1854-1914*, Paris : Presses universitaires de la Sorbonne, 2012.

3. Vincent Milliot, « Mais que font les historiens de la police ? », in Jean-Marc Berlière *et al.*, *Métiers de police. Être policier en Europe, XVIIIe-XXe siècle*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008, pp. 9-34.

4. Dominique Monjardet, *Notes inédites sur les choses policières. 1999-2006*, Paris : La Découverte, 2008, p. 20.

techniques et de pratiques de la régulation sociale y germent, aussi bien dans les esprits que sur le terrain[5]. C'est aussi un siècle où la notion même de police se décante pour prendre peu à peu la coloration sémantique que nous lui attribuons aujourd'hui. À l'âge classique, la police est en effet conçue principalement comme un art de gouverner les hommes, une manière de régler les comportements, d'orienter les conduites, d'agencer le partage entre le licite et l'illicite. Elle a essentiellement une vocation pastorale. Ce n'est que progressivement, à partir de 1750 environ, qu'elle s'affirme comme un auxiliaire de l'activité judiciaire et qu'elle endosse en priorité des fonctions sécuritaires[6].

Quels sont donc les apports des travaux récents et en quoi les connaissances acquises peuvent-elles intéresser l'histoire scolaire? L'exemple d'une recherche consacrée à la police à Genève au XVIIIe siècle permet d'illustrer quelques enjeux significatifs de ce vaste chantier historiographique, sans toutefois épuiser la richesse des travaux et des approches adoptées par les nombreux historiens actifs dans le domaine[7].

L'ordre public dans la République de Genève au XVIIIe siècle

Au siècle des Lumières, à Genève comme dans de nombreuses villes européennes, la police n'est pas encore une institution à part entière, mais une pratique de gouvernement dispersée et hétérogène. L'ordre public se construit au fil des interactions quotidiennes que nouent la population, quelques acteurs institutionnels et les autorités, mais il n'est jamais stabilisé une fois pour toutes autour d'un programme définitif. Quatre exemples, qui résument les quatre parties du livre dont il est question ici, donnent à voir la manière dont la police s'institue comme un champ de force et d'autorité dans l'espace social au XVIIIe siècle.

La norme de police

Les innombrables ordonnances de police qui émaillent la vie quotidienne des villes de l'Ancien Régime (plus de 2000 textes à Genève entre 1650 et 1792) ont souvent été réduites à une dimension anecdotique. Ces textes réglementaires, qui prennent racine dans les franchises urbaines médiévales, ont un statut légal mal identifié jusqu'à la fin du XVIIIe siècle. Ils dictent le partage entre les comportements licites et illicites dans des domaines aussi divers que la discipline religieuse, les mœurs, l'approvisionnement, la consommation des denrées, la santé, la voirie, la sécurité. Édictées par les principales autorités politiques, ces ordonnances s'attachent à prescrire des conduites sur une variété déconcertante de matières. Simple objet de curiosité lorsqu'ils sont pris isolément, ces textes acquièrent un intérêt majeur pour penser le développement de l'appareil étatique lorsqu'ils sont considérés à partir de leur fonctionnalité. Sur trois points – élaboration, diffusion, application –, ces textes ont des vertus heuristiques importantes, non seulement pour mieux comprendre les sociétés urbaines de l'Ancien Régime, mais aussi pour réfléchir plus généralement sur les systèmes de normativités modernes.

Qui réclame l'instauration d'une nouvelle norme ou son renouvellement, qui l'élabore et à quelles fins? Les ordonnances de police sont un instrument souple du gouvernement de la cité qui épouse les priorités en matière de régulation sociale, les évolutions des modes et des comportements. Les autorités n'édictent toutefois pas de normes comme si elles vivaient

5. Elaine A. Reynolds, *Before the Bobbies. The Night Watch and Police Reform in Metropolitan London, 1720-1830*, Londres: Macmillan, 1998; Catherine Denys, *Police et sécurité au XVIIIe siècle dans les villes de la frontières franco-belge*, Paris: L'Harmattan, 2002; Catherine Denys *et al.* (dir.), *Réformer la police. Les mémoires policiers en Europe au XVIIIe siècle*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2008.
6. Paolo Napoli, *Naissance de la police. Pouvoir, normes, société*, Paris: La Découverte, 2003.
7. Marco Cicchini, *op. cit.*

dans un monde clos. Ainsi, ces normes fonctionnent souvent comme une couverture légale de l'activité policière en répondant à un besoin de légitimité exprimé par les agents de l'État – à divers échelons de responsabilités – chargés de les appliquer. On trouve aussi, parmi ceux qui veulent activer le levier réglementaire, des «entrepreneurs de morales», soit des personnes privées qui ne sont pas habilitées à créer des normes ni à les faire appliquer, qui s'inquiètent de certains comportements jugés indus et qui veulent les faire interdire, comme en 1773 lorsque des citoyens genevois dénoncent la prolifération des loteries dans la République.

Les modalités de diffusion de ces normes sont un autre enjeu social et politique croissant au XVIIIe siècle. Nul n'est censé ignorer la loi, dit l'adage que répètent à l'envi les jurisconsultes de l'Ancien Régime. Traditionnellement, les ordonnances de police sont criées sur les places et carrefours de la cité en une douzaine d'endroits, ce qui produit une diffusion parcellaire de la norme (il faut être au bon endroit et au bon moment pour en prendre connaissance!). Parfois, en plus de la diffusion orale, elles connaissent l'impression et sont affichées sur les murs de la cité. Or, entre 1650 et 1750, les ordonnances de police ne sont imprimées qu'une fois sur cinq, puis, à partir de 1750, une fois sur deux. La diffusion écrite des ordonnances de police se développe de manière à renforcer la légitimité de l'action publique à mesure que l'alphabétisation gagne du terrain, sans toutefois rompre avec le paternalisme édilitaire des élites. La formalisation des modalités de diffusion des ordonnances de police, réclamée par l'opposition bourgeoise dès les années 1780, n'intervient qu'avec le *Code genevois* de 1791, avant que la *Feuille d'avis* ne devienne l'instrument de diffusion officiel en 1815.

L'application des sanctions prescrites par les ordonnances de police est par ailleurs très variable. Faut-il y voir le résultat du laxisme des juges ou de leur incapacité matérielle à poursuivre les infractions de police? Une analyse fine des pratiques punitives montre un régime d'action pluriel de la part des magistrats de police: certaines ordonnances ne provoquent que peu de comparutions devant les juges, car elles sont élaborées dans le but de socialiser la population à des normes jugées d'utilité commune (comme en matière de pêche ou de chasse) ou parce qu'elles se veulent préventives contre les dangers et les accidents de la vie urbaine (incendies, gel, neige, chiens errants). D'autres normes, au contraire, ont une visée spécifiquement répressive contre des comportements nouveaux ou devenus intolérables qu'il s'agit d'endiguer (jeu, police du logement, mendicité).

Des «policiers» avant l'heure?

Durant tout l'Ancien Régime genevois, au même titre qu'il n'y a pas d'institution qui porte expressément le titre de «police», le substantif «policier» est absent des sources. Pour parler de ceux qui sont chargés de «faire la police», elles convoquent les termes de lieutenant, d'auditeur, d'huissier, de soldat, de consignateur, de dizenier. Faire attention au lexique n'est pas une manière de jouer sur les mots, mais une précaution méthodologique qui dicte d'appréhender l'Ancien Régime pour ce qu'il est, et non pour ce qu'il est devenu dans la période qui lui succède. La police des Lumières n'est pas celle de la modernité politique contemporaine et ne connaît ni commissaires de police, ni gendarmes, ni *bobbies*, ni détectives, mais des personnages qui ne ressemblent que très imparfaitement à cette descendance.

Ceux qui, dans la République de Genève, consacrent le plus de temps aux activités de police sont rattachés au Tribunal du lieutenant, mais ils ne le font que de manière épisodique, car ils sont également chargés de tâches qui ne sont pas spécifiquement policières. Qui sont-ils, comment sont-ils recrutés, quelles sont leurs fonctions?

Le Tribunal du lieutenant est composé d'un lieutenant, qui le préside, et de six auditeurs. Membres de l'oligarchie au pouvoir, ce sont des magistrats, reconnaissables à leur robe noire et à leur collerette, qui se déplacent toujours accompagnés de l'un des huit à dix huissiers à leur service. Les auditeurs, élus pour trois ans par l'assemblée des citoyens et bourgeois de la République, sont les chevilles ouvrières de l'institution. Ils instruisent les affaires pénales et sont juges en première instance au civil. De plus, ils exercent la police sur les objets les plus familiers de la vie quotidienne et dans plusieurs quartiers de la cité: ils s'initient aux affaires de l'État et apprennent les ficelles du métier de gouvernant. Ce cadre institutionnel, fixé en 1568, est rigide et mal adapté aux évolutions démographiques, sociales et politiques du XVIIIe siècle. La rigidité institutionnelle est cependant contournée dans la pratique. Alors que les préoccupations édilitaires s'intensifient en matière de sécurité, les magistrats mobilisent plus systématiquement des agents subalternes. Les huissiers, ce petit personnel souvent issu de l'immigration (pour la plupart, ils ont le statut d'habitant), encore déconsidérés à la fin du XVIIe siècle, sont recrutés avec plus d'attention (ils doivent savoir écrire), sont mieux habillés (un manteau), mieux encadrés et mieux rémunérés: à partir des années 1770, ils gagnent en autonomie dans leur travail et se consacrent pleinement à leurs fonctions publiques, n'ayant plus besoin d'un deuxième emploi pour vivre. Les magistrats, en transférant auprès des huissiers une partie des activités qui traditionnellement leur reviennent, favorisent du coup le renouvellement du répertoire des interventions policières, notamment sur des objets considérés comme indignes de la magistrature: l'espionnage, les surveillances permanentes, la traque aux déambulations nocturnes, etc.

Le recours à la force physique

On croit volontiers, dans l'opinion commune comme dans les sciences sociales, que le recours à la force caractérise la police[8]. Cette assertion n'a en réalité rien d'une évidence pour les sociétés de l'Ancien Régime, où la police fonctionne pendant longtemps au symbole de l'autorité instituée: les magistrats (lieutenant et auditeurs) ne portent que des épées d'apparat et les huissiers sont dotés au mieux de bâtons, mais en aucun cas ils ne portent sur eux d'armes à feu. Comment et pourquoi un personnel en arme a-t-il été associé aux pouvoirs de police, au point que le recours à la force soit devenu une caractéristique essentielle de la police elle-même?

Dans la République de Genève, comme dans d'autres États européens, le XVIIIe siècle est marqué par une institutionnalisation sans précédent des forces militaires au service des activités policières des villes et des campagnes. Ce processus se concrétise à la faveur du développement de la garnison, instaurée en 1603 pour assurer la sécurité internationale du petit État protestant et composée de soldats – donc rémunérés – essentiellement étrangers. Une pluralité de facteurs interdépendants contribue à la participation accrue des militaires au maintien de l'ordre dans la cité. Elle découle de la rationalisation institutionnelle de la garnison (discipline, encadrement administratif), de l'accroissement de ses effectifs (720 soldats pour 18000 citadins dès 1707) et du renforcement de son identité professionnelle (uniforme, exercices), parallèlement au déclin des milices bourgeoises. Elle s'appuie progressivement sur une légitimité légale (dès 1735) qui lui fait longtemps défaut. Enfin, elle repose sur un système fiscal et financier capable d'assurer les dépenses qui découlent

8. Egon Bittner, *The Functions of the Police in Modern Society*, Rockville: National Institute of Mental Health, 1972 (1970), pp. 36-47; René Lévy, «Egon Bittner et le caractère distinctif de la police: quelques remarques introductives à un débat», *Déviance et société*, 5/3, 2001, pp. 279-283.

du nouvel investissement sécuritaire de la République.

Contribuant à l'étatisation des moyens de contrôle dans la cité, la garnison fournit la force de contrainte et les effectifs nécessaires aux nouvelles exigences sécuritaires et policières que formulent les élites urbaines. Force publique au cœur de la ville, elle participe à la reconfiguration des enjeux policiers, à la redéfinition aussi bien des domaines que des modalités de l'intervention publique : la garnison est engagée partout où elle peut outiller les autorités dans leurs actions quotidiennes, de la défense de l'État lui-même aux tâches de police urbaine, en passant par l'appui à l'exercice de la justice. L'outil n'est pourtant pas innocent. La nomination des officiers de la garnison échappe aux contrôles de l'assemblée souveraine. La population – du moins une partie – entretient d'ailleurs des rapports souvent conflictuels avec la troupe, parfois même violents. S'insinuant dans les rapports sociaux, la garnison mobilise des systèmes de contrainte qui lui sont propres (moyens, gestes, modes d'action) et qui requièrent des formes spécifiques de légitimité qui ne sont pas celles de la police des magistrats. Flanquée de la garnison, la police de la République n'est dès lors plus une prérogative des magistrats, mais un art de gouverner qui se nourrit d'une hybridation institutionnelle inédite, entre la robe et l'épée, entre le magistrat et le militaire. L'instauration de la gendarmerie dès 1798, sous le régime français, ne fera qu'entériner une évolution séculaire.

Quadriller l'espace urbain

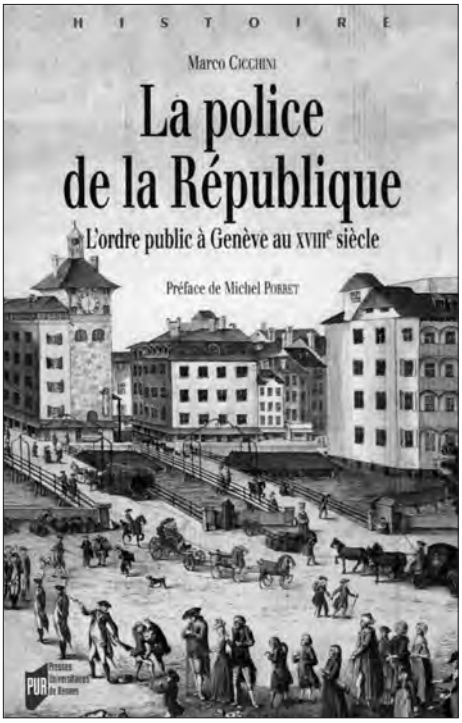
La volonté de quadriller l'espace urbain n'est pas forcément chose nouvelle au siècle des Lumières, mais elle s'appuie désormais sur des techniques inédites qui vont durablement s'enraciner dans la gestion des villes et des populations : identification des personnes (registres, signalements), numérotage des maisons, éclairage urbain systématique, gestion des foules, surveillances nocturnes : ces différentes techniques de gouvernement apparaissent en ordre dispersé et ne sont pas le fruit d'un plan concerté. En même temps, les étudier ensemble permet d'identifier des convergences, voire des cohérences, révélatrices de la modernité policière qui se construit.

L'essor de ces instruments de contrôle, entre 1730 et 1780, entre en phase avec le sentiment de vulnérabilité ressenti par une partie de la population, qui jouit désormais d'une certaine aisance. La modification des équilibres sociaux dans la République – causée notamment par les nouveaux flux migratoires de la seconde moitié du siècle –, brouille la lecture du jeu social et fragilise les interconnaissances, et donc les formes de régulations sociales traditionnelles. L'introduction de ces techniques ne suscite toutefois pas toujours l'adhésion et en tout cas pas par tous, comme le montrent les résistances populaires au numérotage des maisons introduit à Genève en 1782 : la première numérotation des maisons subit une vaste opération de sabotage qui oblige les édiles à engager des poursuites pénales. Une femme habitant au bas de la cité justifie alors son geste en disant qu'avec un tel numéro, il lui semble être *« dans une inquisition »*.

Les dynamiques qui sous-tendent les réformes de la police dans la République sont à inscrire dans un environnement européen qui fournit les modèles et les références. Même si l'introduction des techniques policières requiert toujours des aménagements locaux plus ou moins importants, elle s'affranchit de la diversité des régimes politiques. Les institutions républicaines se montrent très perméables à des instruments qui s'imposent au même moment dans des villes et dans des espaces politiques de types absolutiste ou caméralistes.

On aura sans doute deviné quelques-uns des ressorts intimes de cette recherche. Celle-ci a été mue par deux ensembles d'interrogations qui ont des résonances à la fois citoyennes et historiennes. Le premier type de

questionnement est relatif, selon l'expression du sociologue Max Weber, au monopole étatique de la violence physique légitime. Comment historiquement, dans les pratiques, s'instaure l'usage légitime de la force de contrainte? Le second ensemble de questions, corollaire du premier, concerne les relations entre l'individu et l'État, ainsi que les mécanismes de soumission et d'obéissance à l'autorité publique. Comment concilier les libertés individuelles avec la protection et la sécurité que promet l'État? Quelle forme donner à l'intervention étatique et quelles limites fixer à son action? Hier comme aujourd'hui, ces questions n'ont pas de réponses définitives, car elles sont sans cesse reconfigurées au gré des acteurs et des contextes sociaux en présence. Restituer à la police sa complexité et son épaisseur historique est donc à ce prix: il faut renoncer à la considérer comme un phénomène prédéfini ou homogène, insister sur sa dimension provisoire et circonstancielle et chercher à identifier l'ensemble des relations sociales qui l'instituent dans la société.



Voir note 1, p. 72.

Au sein de l'espace médiatique contemporain, la police est saturée de représentations mythologiques que le savoir critique des sciences humaines et sociales peine parfois à défaire. Simplifier et réduire la police autour de quelques figures archétypiques – le fin limier, le ripoux, le bras armé de l'État – fige un monde institutionnel qui mérite, pour être compris, d'être saisi dans sa densité et sur la longue durée. Tenaces, certains stéréotypes à propos du monde des polices seraient sans importance s'ils n'avaient pas pour conséquence de réifier la réflexion sur les politiques publiques de sécurité, d'en occulter les éléments construits et situés, les hésitations, les échecs, voire les régressions. Lever un peu du voile sur «les choses policières» est une urgence historienne autant que citoyenne dont l'histoire scolaire pourrait se faire l'écho. Loin de se réduire à un «État dans l'État», expression paradoxalement bien commode pour mettre à distance toute implication citoyenne, la police est une institution de l'État de droit depuis la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789 (art. 12 notamment) qui mérite d'être mieux connue pour être mieux appréhendée dans les débats de société. •

Le cartable de Clio

Usages publics de l'histoire

Les Canadiens et leurs passés

Jocelyn Létourneau * **(Université Laval, Québec)**

Entre mars 2007 et avril 2008, 3419 Canadiens d'un bout à l'autre du pays à l'exception des territoires du Nord ont été interviewés par voie téléphonique à propos de cinq aspects majeurs de leur rapport au passé: a) l'intérêt général qu'ils manifestent envers le passé; b) les activités qu'ils effectuent et qui sont reliées au passé; c) la nature du lien qu'ils établissent avec le passé; d) la fiabilité qu'ils accordent à différentes sources d'information sur le passé; e) l'importance qu'ils attribuent à divers passés; f) leur conscience du passé[1]. Il ressort de cette grande enquête un enseignement majeur: c'est historiquement que l'homme habite, c'est aussi par le passé qu'il est habité. De cette affirmation, banale dans son énoncé mais considérable par ses implications, découle une myriade de conséquences pour tous ceux qui – décideurs, gestionnaires, associations volontaires, organismes publics ou institutions privées – sont liés à la production, à la transmission et à la communication de l'histoire en ce début de IIIe millénaire.

* Titulaire de la chaire de recherche du Canada en histoire du Québec contemporain, Université Laval, Québec.

1. On pourra prendre connaissance des résultats complets de l'enquête dans «The Pasts Collective» (Margaret Conrad, Kadriye Ercikan, Gerald Friesen, Jocelyn Létourneau, Delphin Muise, David Northrup, Peter Seixas), *Canadians and their Pasts*, Toronto: University of Toronto Press (à paraître). Les détails de l'enquête, y compris le questionnaire, ainsi que certaines publications découlant du projet, sont disponibles sur le site [www.lescanadiensetleurspasses.ca] (consulté en juillet 2012).

L'homme, un être historique

La chose est entendue: pour la vaste majorité des gens, le passé – ou l'histoire, qui est vue comme synonyme – présente de l'intérêt. Mieux, on lui accorde de l'importance. Nulle surprise de constater que près de la moitié des Canadiens, dans les douze mois précédant l'enquête, se soient commis dans au moins trois activités reliées à l'histoire, les plus répandues étant aussi les plus accessibles, c'est-à-dire, dans l'ordre: regarder de vieilles photographies ou visionner des films ou des DVD sur écran; offrir à ses proches ou aux amis un peu de son patrimoine personnel; documenter l'histoire de sa famille.

L'individu, assurément, aime inscrire sa destinée dans le temps. Il chérit aussi de construire ses relations interpersonnelles par et dans un rapport au passé partagé avec l'autre, notamment les membres de sa famille. Dans ce contexte, on ne s'étonnera pas d'apprendre que le passé familial est celui qui, par une forte marge, récolte la palme de l'enthousiasme populaire. Cela ne veut pas dire que les différents passés collectifs – celui du pays, de la province, du groupe culturel ou ethnique, de la communauté de religion ou de tradition spirituelle – n'intéressent plus les gens ou qu'ils n'y accordent pas d'importance. C'est le contraire qui est vrai. Il semble toutefois, de manière générale, que le passé familial soit, pour l'individu, le premier lieu d'histoire

et de mémoire, celui dans lequel il pétrit initialement son identité, celui à partir duquel, le cas échéant, il se connecte à de plus vastes espaces historiaux ou mémoriels.

Évidemment, on peut dire de l'homme qu'il est un être historique pour bien d'autres raisons.

La première tient au fait que le passé, pour un grand nombre d'individus, paraît agir comme un mécanisme de compensation aux angoisses, déchirements et dépaysements occasionnés par leurs déplacements dans l'espace. Il semble en effet que plus une personne se meut d'un endroit à l'autre, plus elle manifeste de l'intérêt pour le passé, plus elle le considère important et plus elle le «fréquente». C'est ce qui pourrait expliquer que les migrants, y compris ceux qui voyagent au Canada depuis l'étranger, se montrent en général plus enthousiastes pour l'histoire que les établis, qui ne ressentent pas comme les arrivants l'anxiété du déracinement ou du déménagement. De cette observation sourd l'idée voulant qu'il soit finalement difficile pour une majorité de gens de se passer d'une relation au passé, si ce n'est de se passer du passé tout court, ce que révélerait particulièrement le cas des déplacés, petits ou grands nomades, dont le désir de renouer avec l'antériorité est fort.

L'homme est également un être historique parce qu'il admet user du passé pour se situer au présent en vue d'un avenir espéré. Il semble en effet périlleux à l'homme de s'élancer dans la vie sans coloniser son destin par le rappel du passé, qui agit souvent pour lui comme un phare éclairant le large de son avenir. «Je me souviens, donc je suis», telle est la formule qui exprime le plus justement la place que tient, pour une majorité de gens sans doute, le passé dans l'élaboration et la structuration de leur projet personnel d'existence. Bien sûr, la question reste ouverte de savoir de quoi ces gens se souviennent effectivement pour vivre. De même, on peut se demander dans quelle mesure le passé constitue un lieu d'être pour l'individu. La vérité est que, sauf exception, en Occident et dans l'hypermodernité tout au moins, on ne vit pas au passé ni dans le passé. On use plutôt du passé pour se souvenir d'où l'on s'en va, c'est-à-dire pour s'inscrire au présent par rapport à un parcours qui nous précède, mais qui s'ouvre vers l'avenir. À cet égard, il serait aisé de multiplier les citations qui, provenant du corpus d'entrevues, montrent à quel point le passé est un marqueur qui sert à définir, un repère qui aide à orienter, un appui qui permet de soutenir ou une ressource qui contribue à conforter… au présent pour l'avenir.

L'homme est, enfin, un être historique – limitons-nous à cette troisième raison… – parce qu'il se préoccupe du passé. Pour la majorité des gens, disons-le franchement, la relation au passé n'est pas un aspect anecdotique de leur existence simplement vécue, mais une dimension architectonique de leur vie activement réfléchie. De manière générale, on se soucie en effet du passé: on veut obtenir de l'information fiable à son sujet; on ne veut pas qu'il passe à l'oubli dans la désaffection, mais qu'il passe à l'avenir par la transmission; on veut enfin qu'il serve à comprendre la complexité de ce qui survient au présent et de ce qui se pointe à l'horizon. Pour l'humain, le passé n'est pas d'abord un objet d'étude et un sujet de connaissance. Il est un enjeu vital et le lieu d'un engagement sensible.

La société mise en histoire

Au Canada comme dans bien d'autres pays, les cinquante dernières années ont coïncidé avec un effort résolu et copieux, de la part des gouvernements et de la part d'intérêts privés, de rencontrer la «demande» populaire pour l'histoire – qui n'est ni nouvelle ni soudaine, soit dit en passant – avec une «offre» assurée et plantureuse en la matière. Cette offre a pris plusieurs formes: démonstrations et expositions, foires et fêtes, sites aménagés et magazines spécialisés, plaques et panonceaux, monuments et lieux patrimoniaux, beaux livres et romans

historiques, films et documentaires, téléséries et programmes spéciaux, synthèses illustrées et monographies ciblées, cours en ligne et activités d'apprentissage, sites internet et jeux vidéo, clubs généalogistes et sociétés d'histoire – et quoi encore?

Si l'histoire a toujours été présente dans la société, la société n'a jamais été mise en histoire autant que maintenant. Certains s'en inquiètent. Pour eux, le «marché du passé» est à ce point indiscipliné qu'il est devenu «bordélique», le savoir se prostituant à toute enseigne! D'autres se réjouissent des tendances en cours. À leurs yeux, la «profusion d'histoire» qui marque notre époque est avantageuse de deux manières: elle rend possible le transfert massif de connaissances sur le passé vers des publics souvent difficiles à rejoindre; elle dépossède le passé et son étude du monopole des seuls historiens professionnels.

À n'en pas douter, le passé est une entreprise florissante qui laisse au meilleur et au pire la chance de s'exprimer, de séduire et d'accrocher. Dans un tel contexte d'étalage et de libéralité, comment faire en sorte que la rigueur (instruire) et que la pertinence (intéresser) se conjuguent pour le mieux-être de l'homme? Dit autrement, comment attirer à l'histoire l'homme du XXIe siècle en lui permettant de s'épanouir sur le plan intellectuel et de se divertir sur le plan personnel pour qu'il répète, sans se barber de l'habitude, l'expérience de s'ouvrir à la connaissance du passé?

Cette question n'a bien sûr rien d'abstrait pour ceux qui s'y attaquent au quotidien dans le cadre de leur profession ou fonction. Ainsi, en élaborant l'exposition qu'il a le mandat de réaliser, le conservateur doit trouver le juste équilibre entre ses ambitions esthétiques et scientifiques (tirer le meilleur parti d'objets de l'histoire), les contraintes de la communication de masse (être compris de clientèles diversifiées), l'état d'esprit du public (qui n'arrive pas vierge de connaissances non plus que de présupposés dans la salle) et le reste (budget, orientations institutionnelles, consignes administratives, événements concurrents, sécurité, etc.). C'est un défi semblable qu'affronte l'historien-paysager qui a la tâche d'ouvrager un lieu significatif du passé: aménager un site historique en vue de le rendre profitable à parcourir tout autant qu'agréable à visiter n'est pas, en effet, une mince affaire! *Idem* pour les réalisateurs de téléséries historiques, qui doivent trouver de subtils arbitrages entre les propriétés du passé et celles du médium utilisé pour en témoigner. Que penser des concepteurs de plaques d'histoire, qui en quelques mots doivent faire état d'une vie ou d'un événement dans le but d'informer, de piquer la curiosité, d'aviver la mémoire et de susciter la réflexion?

Dans une société où l'offre de produits et de services culturels de haut ou de bas de gamme est prolifique, il n'est pas simple de remporter la mise du citoyen – ou du client! – qui a l'embarras du choix et qui consomme au gré de ses fantaisies, sans forcément s'attacher pour de bon à ce qui lui plaît. Devant pareille situation, comment communiquer le passé?

Passer le passé

L'enquête réalisée nous permet d'avancer que, de manière générale, l'être humain se construit un sentiment d'histoire en inscrivant son individualité dans une première structure historiale[2], celle de la famille, puis en reliant celle-ci à des structures historiales plus larges ou plus vastes, celles de communautés d'identité ou de collectivités imaginées. Chez l'individu, l'élaboration du sentiment d'histoire se ferait donc dans le cadre d'une dynamique progressive allant du prochain au lointain, de l'immédiat au distant, du concret à l'abstrait et du vécu au représenté. Comment dès lors aborder le problème de la transmission du passé, question majeure dans une société à la recherche continuelle d'historisation?

2. Notion de notre cru, historial renvoie à ce qui est de l'ordre de la mise en récit ou de la mise en forme de ce qui fut.

Pour transmettre le passé, le moyen le plus efficace, parce que se moulant au processus de formation de la conscience historique des gens, serait possiblement d'incarner, dans le matériel, le corporel et le substantiel, ce qui relève de l'intemporel, de l'immatériel et de l'idéel. Par exemple, représenter les phénomènes théoriques dans les manifestations ordinaires de la vie; personnifier les rapports de force abstraits dans des êtres de chair et d'os; évoquer les grands enjeux sociétaux dans des conversations familières. On ne le dira jamais assez, l'identification «à» est compréhension «de». C'est en prenant connaissance du monde à hauteur d'homme que l'homme s'approprie le monde. C'est en découvrant l'humanité de ses semblables à travers le temps et l'espace que l'homme se reconnaît dans l'autre d'hier et d'ailleurs et qu'il (re)trouve cet autre en lui, aujourd'hui et ici. On se rappelle l'adage de Terence: *«Homo sum: humani nihil a me alienum puto»* [Je suis homme: rien de ce qui est humain ne m'est étranger][3]. Le succès populaire des biographies historiques, des docudrames d'histoire, des jeux de rôle et des scénettes à caractère historique, outre qu'il procède de l'art de marier talentueusement le savoir et l'intrigue, tient précisément à la capacité de ces médias de favoriser l'empathie des uns (les contemporains) envers les autres (les prédécesseurs), empathie qui, bien éclairée ou correctement aiguillée, débouche sur le discernement historique plutôt que sur l'aveuglement passéiste ou l'acharnement présentiste.

Pour transmettre le passé, il se pourrait aussi que mener l'individu à découvrir l'enchevêtrement des espaces/temps, et ce depuis les temporalités accoutumées et les milieux apprivoisés jusqu'aux temporalités inusitées et les milieux étrangers, soit une démarche profitable. Les données de l'enquête, notamment les bribes d'entrevues téléphoniques enregistrées, donnent en effet à penser que l'individu, de manière générale et à notre époque, assimile le monde et le comprend en se projetant dans des sphères temporelles et des lieux géographiques qui s'élargissent progressivement ou se superposent. Cette dynamique serait particulièrement manifeste dans les connexions que les répondants établissent souvent entre leur espace/temps premier, celui de leur personne dans leur famille, et d'autres espaces/temps prochains ou lointains, par exemple celui de leur groupe d'appartenance ou de référence (ethnie, communauté linguistique, nation, etc.), celui de leur ville ou village, celui de leur province, celui de leurs pays de résidence ou d'origine, et d'autres encore. L'homme, on ne doit pas l'oublier, est un être de liaisons et de relations dans le temps et l'espace. Pour s'élever et se construire, il a besoin de *l'autre d'avant* (le prédécesseur) et de *l'autre maintenant* (le contemporain), si ce n'est de *l'autre d'après* (l'héritier ou le descendant). L'identité individuelle est d'ailleurs pleine d'altérité, y compris d'altérité communautaire ou collective, conjuguée au passé et au présent, voire au futur.

Pour transmettre le passé, il se pourrait enfin que l'on ait intérêt à multiplier les sources d'activation du sentiment d'histoire chez l'homme, car celui-ci est ouvert à toutes sortes de stimulations historiales qu'il envisage comme des façons complémentaires d'accéder au fruit attirant du passé. Évidemment, cette proposition n'est pas sans tracasser. On pourrait en effet se demander si les divers moyens utilisés pour éveiller les gens à l'histoire ou la leur révéler ont une valeur identique. Un roman historique où le passé est mobilisé aux fins d'une intrigue fictive a-t-il le même mérite, du point de vue de la conscientisation au passé, qu'une exposition montée selon les règles de l'art muséographique? Un docudrame à saveur historique, qui doit obéir aux contraintes du médium télévisuel et de la consommation de masse, a-t-il autant de vertu qu'une étude qui se conforme au canon de la méthode historienne? Faut-il s'inquiéter

3. Terence, *Héautontimorouménos*, v. 77.

du fait que Tom Hanks, grande figure hollywoodienne, soit devenu l'un des principaux producteurs de connaissances sur l'histoire des États-Unis et, par là, de visions du pays?[4] Enfin, que dire des fêtes à caractère historique, par exemple les Fêtes de la Nouvelle-France, célébrées chaque année dans la ville de Québec, qui permettent aux foules de se livrer à bien des excès historiaux au détriment, souvent, du respect des faits et d'une juste sensibilité au passé?[5]

À ces questions, nulle réponse tranchée. L'enquête révèle toutefois un certain nombre de points dignes de mention.

Ainsi, bien que la culture historique des gens soit variable, la majorité de ceux qui se disent intéressés par le passé possèdent un réflexe, voire une attitude, critique par rapport aux informations d'ordre historique qui leur sont présentées, réflexe ou attitude souvent acquis sur les bancs d'école. Certes, les gens admettent leur inexpérience et leur vulnérabilité par rapport aux sources d'histoire. Cela dit, ils n'acceptent pas comme argent comptant tout ce qu'on leur offre à titre de lumières sur le passé. Pour se faire une idée de ce qui fut, ils font bien davantage confiance au savoir diffusé par les organismes accrédités, notamment les musées, à celui qui émane des sources contrôlées ou à celui qui est produit par les spécialistes qu'ils ne croient ce qu'ils trouvent dans les sites internet ou n'endossent ce qui leur est raconté par les membres de leur parenté[6].

De même, la plus grande partie des répondants concèdent sans réserve que le passé est sujet de visions multiples, voire d'opinions contradictoires. Pour autant, les interviewés ne sont pas déroutés ou déboutés par le spectre de la complexité. Devant la perspective de points de vue différents sur le passé, leur réaction se rapproche d'ailleurs de celle du professionnel. Elle consiste à confronter les opinions, à consulter un ouvrage de référence, à lire un historien qu'ils admirent ou, si la chose est possible, à retourner aux documents originaux. En fait, les gens ne sont pas dupes des savoirs qui circulent dans la société, bien que leur capacité critique soit nécessairement limitée. Comme êtres intelligents, ils veulent non seulement s'informer, mais ils recherchent de l'information juste et crédible. Il leur est même agréable de découvrir que le passé est objet d'interprétations différentes, sinon divergentes: ainsi peuvent-ils rehausser ou nuancer leur point de vue sur l'histoire!

Last but not least, les gens, inspirés par la nuance ou la prudence sans doute, surtout lorsqu'ils se font consciencieux dans leurs réponses ou répliques, n'ont crainte de s'ouvrir à la relativisation des choses en affirmant, à propos d'une question qui les obligerait normalement à trancher: «Cela dépend.» Cette expression témoigne bien sûr d'une disponibilité de leur part, sinon d'une capacité effectivement détenue par eux de placer les choses en perspective, prélude obligé à la compréhension des situations. La présence chez un grand nombre de répondants d'une disposition intellectuelle à relativiser, à mettre en contexte et à comprendre est d'ailleurs réjouissante. Elle dénote l'existence chez eux d'un terreau fertile à l'acquisition et à l'expansion des compétences propres à la *pensée historique*. Dans l'expression banale, mais non bénigne «cela dépend», il y a en effet la possibilité d'un avancement significatif de tout ce qui relève de l'éducation historique, dont les tenants et les aboutissants représentent une véritable révolution dans le mode de transmission de la connaissance historique.

4. Douglas Brinkley, «History Maker. How Tom Hanks is redefining America's Past», *Time Magazine*, 15 mars 2010, pp. 40-45.

5. Pour de plus amples détails à propos des Fêtes, désormais associées de manière étroite à la Société des alcools du Québec au point d'en avoir inclus le *trademark* dans son appellation contrôlée («Les Fêtes de la Nouvelle-France SAQ»), voir [www.nouvellefrance.qc.ca], consulté en juillet 2012.

6. Cette affirmation ne vaut pas dans le cas des membres des Premières nations amérindiennes, pour qui la mémoire familiale et la tradition orale sont les deux sources d'information historique les plus prisées.

Passer à l'avenir

Au total, la grande enquête menée sur la conscience historique des Canadiens nous aura permis de prendre la mesure de plusieurs paradoxes.

Le premier concerne le décalage qui existe vraisemblablement, chez les gens, entre l'intérêt qu'ils manifestent pour le passé et l'état de leurs connaissances sur le passé. S'agissant du stock de faits connus par la masse, on ne compte plus les études qui montrent à quel point le commun des mortels est ignorant de l'histoire ou novice en la matière, surtout lorsqu'il s'agit d'histoire nationale, la plus importante de toutes selon certains. Loin de nous l'idée de nier que la culture historique des gens ordinaires soit déficitaire: la chose est lapalissade! Il n'empêche que faire état d'un savoir limité sur l'histoire ne signifie pas que l'on n'est pas intéressé par le passé, que l'on n'a pas de connaissances historiques ou que l'on est exempt de visions d'histoire. Encore faut-il s'y prendre avec perspicacité pour accéder à la mémoire historique des gens. Encore faut-il être au courant de l'histoire qui les intéresse le plus et pourquoi. Encore faut-il saisir le mode de formation de la conscience historique chez l'individu. Notre travail nous a certainement permis d'avancer sur ces trois fronts.

Le deuxième paradoxe révélé par l'enquête touche à l'écart qui existe entre la perception commune que l'on a du «consommateur d'histoire» – un quidam en demande de connaissances qu'il faut abreuver jusqu'à plus soif – et ce qu'il est très souvent – un citoyen dégourdi qui veut s'informer et s'enrichir en interagissant avec la matière historique qui lui est offerte. Les réponses données à plusieurs questions de l'enquête indiquent en effet, de manière générale, que les gens savent que le passé est un domaine litigieux. Ils savent aussi qu'il y a rarement un seul point de vue valable et valide sur l'histoire. Ils savent enfin que le meilleur moyen de se faire une idée sur le passé consiste à interroger des sources variées. En fréquentant l'histoire, c'est un fait, les gens veulent s'enrichir de nouvelles connaissances sur le passé. Mais ils entendent également développer leurs compétences intellectuelles, c'est-à-dire s'investir comme interprétants du passé en tablant sur leurs forces et leurs moyens – sans disconvenir de leurs faiblesses et de leurs limites – pour faire sens à leur manière du monde dans lequel ils vivent avec les autres. Doit-on du reste se surprendre de pareille velléité? Non. C'est au contraire le propre de l'homme éveillé que d'interroger et d'interpréter ce qui l'entoure.

Le troisième paradoxe dégagé par l'enquête a trait à l'idée voulant que l'époque dans laquelle on vit se conjugue exclusivement au présent et au futur et que le passé soit affaire classée. Notre travail montre éloquemment que les gourous annonçant l'avènement d'une ère posthistorique sont dans le champ. Non seulement le passé n'est pas dépassé, mais il n'est même pas passé – pour reprendre la formule fameuse de William Faulkner[7]. Comment vivre le passé au présent sans vivre son présent au passé, telle est cependant la question qui semble déterminer la relation que la masse des gens veut établir avec l'histoire, question bien sûr tournée vers aujourd'hui plutôt que vers hier, mais où le passé demeure une variable cardinale dans l'équation de la vie présente et à venir.

La modernité s'est révélée libératrice tout autant qu'éprouvante pour l'homme. Parmi les épreuves de la modernité, il y a celle de passer à l'avenir, c'est-à-dire celle de se délier sans se détacher, de partir sans se départir, de changer sans se travestir. «Que faire de ce qui vous a fait?», telle est la question que nous n'avons pas posée aux répondants, faute (peut-être) de prise sur leur réalité avant de nous lancer dans la recherche. «Que faire de ce qui

7. La citation exacte est la suivante: *«The past is never dead. It's not even past»*, dans *Requiem for a Nun*, New York: Random House, 1951 (traduction française: *Requiem pour une nonne*, préface d'Albert Camus, Paris: Gallimard, 1957).

nous a fait?», telle est l'interrogation qu'ils n'ont cessé de nous renvoyer, car elle les habite et les travaille fondamentalement, comme une grande énigme de leur condition ordinaire et extraordinaire d'êtres humains. Voilà ce que l'enquête nous a magistralement enseigné. •

La figure du lecteur dans les écrits de témoignage

Bruno Védrines (Université de Genève)

«Pourquoi la douleur de chaque jour se traduit-elle dans nos rêves de manière aussi constante par la scène toujours répétée du récit fait et jamais écouté?» Dans le chapitre «Nos nuits» de *Si c'est un homme*, Primo Levi (1987: 64-65) vient d'évoquer un rêve récurrent qu'il a vécu comme d'autres camarades: il ressent d'abord *«une jouissance intense, physique, inexprimable»* à se retrouver chez lui avec sa *«sœur, quelques amis qu'[il] ne distingue pas très bien et beaucoup d'autres personnes»,* à *«avoir tant de choses à raconter»*, puis il s'aperçoit que personne ne l'écoute, pas même sa sœur qui *«le regarde, se lève et s'en va sans dire un mot»*. Alors il ressent *«une désolation totale»*, *«une douleur à l'état pur»*. Ainsi, dès l'expérience du camp se profile, comme dans un rêve ou un cauchemar, l'image d'un auditeur à la fois espéré, idéalisé et insaisissable. Cette remémoration prend donc une valeur emblématique dans la mesure où elle souligne la relation entre témoins et récepteurs souvent envisagée dans sa complexité, parfois même comme une aporie.

La condition du témoin

Si le titre du livre de Jean Améry[1] *Par-delà le crime et le châtiment* est évocateur, le sous-titre *Essai pour surmonter l'insurmontable*, ne l'est pas moins, car il met en évidence le propre de la condition du témoin: l'épreuve et le paradoxe. Il s'agit en effet de mener une réflexion sur les expériences concentrationnaire et génocidaire avec tout ce que le mot essai évoque depuis Montaigne: *«Si mon âme pouvait prendre pied, je ne m'essaierais pas, je me résoudrais; elle est toujours en apprentissage et en épreuve […]. On attache aussi bien toute la philosophie morale à une vie populaire et privée qu'à une vie de plus riche étoffe; chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition.»* (Montaigne; 1962: 782)

Il vaudrait la peine de mesurer à quel point le XXe siècle a pu dramatiser la pensée de Montaigne pour des lecteurs d'aujourd'hui, même si son œuvre développe déjà une profonde réflexion sur les dévastations des guerres religieuses et coloniales. Notons toutefois que le commentaire de Merleau-Ponty à propos des *Essais*: *«Il ne peut donc être question de résoudre le problème de l'homme, il ne peut s'agir que de décrire l'homme comme problème»* (Merleau-Ponty 2010: 1353), s'applique également et encore après Auschwitz à la pensée d'Améry. En effet, l'oxymore du sous-titre *Surmonter l'insurmontable* insiste à la fois sur une pensée à propos de ce passé qui ne peut être ni

1. Jean Améry (1912-1978) est le pseudonyme de Hans Maier. Le choix de ce pseudonyme se veut lui-même révélateur d'un rapport problématique à la langue allemande et au pays natal. Né à Vienne il étudie la littérature et la philosophie avant de se réfugier en Belgique. Résistant, arrêté en 1943, il est torturé, puis déporté à Auschwitz.

apaisée ni menée à sa fin, et de la mémoire qui en résulte. Le témoignage ne se fait pas dans la sérénité d'une identité reconstruite qui prendrait acte des expériences existentielles pour atteindre une forme d'ataraxie. La paix d'une identité stable est interdite au témoin, car, sous-jacente à tous ses actes et de manière souvent obsessionnelle, reste la dette à l'égard des morts. François Rastier parle d'ailleurs d'une *«dualité fondamentale»* (2010: 114) qui prend la forme d'une dichotomie entre le survivant et le témoin, le survivant s'adressant aux morts, le témoin aux vivants: *«Chez Levi, comme peut-être dans toute la littérature de l'extermination, tout écrit de témoignage, même s'il paraît destiné à des vivants, reste invisiblement dédié à des morts et contient donc des passages que seuls ces défunts pourraient comprendre.»* (Rastier, 2005: 58)

Or, l'exigence éthique trouve son origine dans une question centrale: *«Qui a donné au survivant la mission de témoigner?»* Et Rastier donne un élément de réponse en rappelant le souvenir de Hurbinek, un enfant de 3 ans, *«l'inoubliable porteur d'une révélation qui n'a pu avoir lieu. […]»*. Puis, il cite Levi: *«Rien ne reste de lui: il témoigne à travers mes paroles.»*[2] (Rastier, 2005: 57)

Que l'enfant mort témoigne à travers les paroles du témoin donne la pleine mesure de la mission dont le témoignage est investi. Et sur le versant du lecteur, l'impératif éthique devient déontologie: *«… entendue non comme une morale normative, mais comme une réflexion critique sur les rapports d'adaptation réciproque entre les moyens et les fins de l'activité descriptive. […] Promouvoir une déontologie, c'est adopter une perspective praxéologique qui convienne aux textes et permette de les relier aux pratiques où ils sont produits et interprétés.»* (Rastier, 2001: 229)

L'impératif de l'exemplarité est tel qu'il va peser de façon déterminante dans la manière dont le témoin va réagir à la réception de son témoignage. Mal comprendre le survivant, c'est non seulement le décevoir (il peut à la limite s'en arranger), mais c'est aussi outrager les morts, et il ne lui appartient plus alors de transiger.

De cette présence obsédante des disparus dans la vie des survivants, on trouve la trace chez Charlotte Delbo[3]. Dans *Mesure de nos jours*, elle donne la parole à Mado, une rescapée:

«Je ne suis pas vivante. Je suis enfermée dans des souvenirs et des redites. Je dors mal et l'insomnie ne me pèse pas. La nuit, j'ai le droit de n'être pas vivante. J'ai le droit de ne pas faire semblant. Je retrouve les autres. Je suis au milieu d'elles, l'une d'elles. Elles sont comme moi muettes et dépourvues. Je ne crois pas à la vie éternelle, je ne crois pas qu'elles vivent dans un au-delà où je les rejoins la nuit. Non, je les revois dans leur agonie, je les revois comme elles étaient avant de mourir, comme elles sont demeurées en moi. Et quand revient le jour, je suis triste.» (Delbo, 71: 54)

Mado évoque également la naissance de son fils:

«En même temps que montait autour de moi, en moi, cette eau douce et enveloppante de la joie, ma chambre était envahie par les spectres de nos compagnes. […] Il est l'enfant qu'elles n'auront pas eu. Leurs traits se dessinent par-dessus les siens, parfois s'y confondent. Comment être vivante au milieu de ce peuple de mortes?» (Delbo, 1971: 55-56)

2. Citation extraite de *La trève*.

3. Charlotte Delbo (1913-1985) est une résistante arrêtée le 2 mars 1942. Elle fait partie du convoi de 230 femmes qui part pour Auschwitz le 24 janvier 1943. Elle est transférée le 7 janvier 1944 à Ravensbrück. En avril 1945, elle trouve refuge en Suède et regagne la France en juin. En 1965, elle publie *Le convoi du 24 janvier*, qui présente une courte biographie pour chacune des déportées, classées par ordre alphabétique, et précise leur numéro et les conditions de leur mort ou de leur survie. Charlotte Delbo a également publié une trilogie *Auschwitz et après*, le tome I, *Aucun de nous ne reviendra* (publication en 1970 aux Éditions de Minuit) a été écrit dès son retour en juin 1945, achevé en 1946, publié en 1965 aux Éditions Gonthier. Le tome II a pour titre *Une connaissance inutile* (1970), le tome III, *Mesure de nos jours* (1971).

Le très beau poème de Primo Levi intitulé *Le survivant*[4] nous donne un autre exemple tout aussi significatif. Les derniers vers essaient de conjurer la visite nocturne des morts:

« Arrière, hors d'ici, peuple de l'ombre,
Allez-vous-en. Je n'ai supplanté personne,
Je n'ai usurpé le pain de personne,
Nul n'est mort à ma place. Personne.
Retournez à votre brouillard.
Ce n'est pas ma faute si je vis et respire,
Si je mange et je bois, je dors et suis vêtu. »
(Levi, 1997: 88)

La culpabilité, tourment permanent, place le témoin dans une situation impossible. La survie s'est chargée de tous les espoirs de retour idéalisés et partagés avec les détenu·e·s dans le camp, mais aussi de l'arbitraire d'avoir échappé à la mort. Un tel poids, la vie retrouvée ne peut pas l'assumer, tant la distance est grande entre le sacrifice de la vie et l'accommodation avec une existence redevenue ordinaire. La présence des morts pèse donc de manière décisive sur l'acte de témoigner[5].

Présence du lecteur

Il est nécessaire à présent d'évoquer le lecteur tel qu'il est préfiguré dans les textes de témoignages, en précisant toutefois son statut par la distinction entre réception imaginée et réception empirique. Charaudeau différencie deux niveaux: celui des sujets empiriques (locuteur communiquant et récepteur interprétant) et celui des sujets discursifs (énonçant et destinataire):

« De ce fait, on peut dire que le sujet communiquant a pleine maîtrise sur le sujet destinataire, puisque c'est lui-même qui le construit idéalement, cherchant à produire sur lui des effets correspondant à son projet de parole, mais il ne peut savoir par avance si le récepteur (sujet interprétant) coïncidera avec le sujet destinataire ainsi construit. »

Maingueneau ajoute que:

« L'importance accordée aujourd'hui à cette notion? lecteur modèle ou idéal? est inséparable de l'idée que la communication n'est pas un processus qui va linéairement d'une source à une cible, mais un processus où l'instance de ‹ réception ›, en tant qu'elle est imaginée, est déjà présente à la source même de l'énonciation. » (Charaudeau et Maingueneau. 2002: 170 et 338).

Préciser les traits de ce lecteur modèle tel qu'il se profile dans les écrits de témoignages permet donc d'envisager la manière dont il détermine l'acte d'énonciation et s'inscrit ainsi dans une typologie du genre[6]. Notre intention ne consiste pas tant à étudier la réception telle qu'elle apparaît dans les propos de lecteurs empiriques[7], mais plutôt à rendre compte de l'image que le témoin s'en faite. Cependant, il faut d'emblée prévenir une objection qui laisserait croire qu'un lecteur modèle est forcément idéalisé, voire arbitraire ou fantasmé. En effet, la préfiguration s'appuie sur les confrontations des témoins avec des récepteurs réels qui leur ont appris combien le retour à la vie hors du camp est loin d'être anodin. À l'expérience traumatisante qui est à l'origine du témoignage s'ajoute celle de la prise en compte de la parole, celle de l'échange par la communication, la compréhension ou pas, avec tous les biais qui l'accompagnent: de la bienveillance au malentendu en passant par l'incrédulité et parfois la négation. Ruth Klüger, dans *Refus*

4. François Rastier commente ce poème de manière très éclairante (2005: 23, chapitre III: *Figures du survivant*).
5. Voir également *Après les camps, la vie*, documentaire réalisé par Virginie Linhart, diffusé sur France 2 le 24 janvier 2012. Un témoignage très émouvant montre une autre dimension de la difficulté de parler. C'est celui d'Addy Fuchs, qui raconte comment, à son retour à Paris, il rencontre la mère d'un autre déporté mort. Elle lui dit: *« Qu'est-ce t'as fait pour revenir, toi? T'as dû être un meurtrier là-bas. »* Et, parlant de son fils: *« C'était un bon garçon. »* Et Addy Fuchs de conclure: *« J'ai pleuré et je me suis tu pendant quinze ans. »*
6. Pour un développement plus spécifique sur les écrits de témoignage en tant que genre, voir Rastier 2005, chapitres X et XI et 2010.
7. On peut penser à cette phrase pour le moins étonnante de Marguerite Duras lorsqu'elle relate, dans *La Douleur*, le retour de Robert Antelme: *« Il a écrit un livre sur ce qu'il croit avoir vécu en Allemagne:* L'Espèce humaine » (Duras 2011: 70).

de témoigner (1997 : 87), évoque les méprises, l'accablement, la violence que peut connaître le témoin. Les nombreuses interrogations sur les aléas de la communication révèlent à la fois son désarroi, la confusion et la honte mêlés de révolte de s'exposer au jugement. Son texte oscille sans cesse entre le dévoilement des souvenirs et des sentiments qui y sont liés, et son expérience de la réception de ces souvenirs. D'où une alternance aussi entre confiance et méfiance à l'égard de ses lecteurs, mais également parfois une injonction agressive, ainsi à propos de l'altruisme dans les camps : *« J'ai fait l'expérience de ‹ l'acte pur ›. Écoutez et ne le contestez pas mesquinement, mais prenez-le comme c'est écrit ici, et retenez-le bien. »* (Klüger 1997 : 154)

Ou encore, pour se défendre d'une assignation identitaire qui la ramène sans cesse à ce qu'elle qualifie d'*« épouvantable hasard »* : *« Mais ce n'est pas si simple, car quoi que vous puissiez en penser, je ne viens pas d'Auschwitz, je suis originaire de Vienne. »* (Klüger, 1997 : 158)

On trouve également chez Delbo de nombreuses occurrences où l'auditeur empirique prête ses traits au lecteur modèle. Quand elle évoque son retour en France (1971, III : 13) : *« Pourquoi parlent-ils ? Que veulent-ils savoir ? Pourquoi veulent-ils que je sache, moi, certaines choses qu'ils sont prêts à me dire, qu'ils sont venus exprès pour me dire ? […] Ils m'apportaient des fleurs et des livres. Craignent-ils que je m'ennuie ? M'ennuyer… Toutes leurs idées étaient d'un monde à part. »*

Et l'adjuration culmine dans un poème au titre qui traduit toute l'ambivalence de la relation : *Prière aux vivants pour leur pardonner d'être vivants* :

« Je vous en supplie
faites quelque chose
apprenez un pas
une danse
quelque chose qui vous justifie
qui vous donne le droit
d'être habillés de votre peau de votre poil
apprenez à marcher et à rire
parce que ce serait trop bête
à la fin
que tant soient morts
et que vous viviez
sans rien faire de votre vie. » (1971, II : 190)

Le savoir du témoin

La relation avec le lecteur se présente avant tout sous l'aspect de l'équivoque : à la fois appel à écouter le témoignage, mais aussi soupçon d'une incompréhension radicale, car les récepteurs déforment, trahissent, se transforment en voyeurs, ou s'empressent de comprendre. Or, dans le cas des témoins d'expériences aussi radicales, il s'agit à la fois de s'appuyer sur un monde commun, des croyances partagées, voire des stéréotypes, et de relater une épreuve hors de toute comparaison connue, hors de toute mémoire collective commune. Il faut à la fois éviter que le caractère extraordinaire soit banalisé et neutralisé tout en restant compréhensible et crédible, en un mot que la condition de témoin soit reconnue. Cette tension se renforce encore par le fait que le texte de témoignages nécessite une coopération interprétative spécifique de la part des auditeurs ou des lecteurs. Le témoignage crée des « lacunes » inhérentes à la discontinuité dans les expériences de vie. C'est pourquoi Améry ajoute à propos des interlocuteurs qui sont parfois de bonne volonté, mais qui n'ont pas vécu la même expérience traumatique :

« Leurs efforts intellectuels rencontreront notre respect, mais un respect sceptique, et dans la discussion avec eux nous finirons vite par nous taire et par nous dire : maintenant cela suffit, braves gens, torturez-vous si vous voulez, mais vous me faites penser à des aveugles qui parlent des couleurs. » (Améry, 1995 : 195)

La métaphore employée ici distingue de manière radicale les *« innocents »*, pour reprendre l'expression d'Antelme, et les individus que le savoir du camp a rendus irrémédiablement

corrompus, car ce savoir est lui-même corrompu par son objet, il n'est pas positif, porteur d'un principe idéal, d'une valeur, d'une émancipation entendue au sens des Lumières.

« Personne ne sait là-bas, chez lui, quelle étrangeté pouvait receler cette figure? Celle de Jacques amaigrie et déformée par la famine? Là-bas, on regarde toujours la même photographie, photographie qui n'est plus de personne. Les copains disent: ‹Ils ne peuvent pas savoir›, et ils songent aux innocents de là-bas avec leurs visages inchangés qui demeurent dans un monde d'abondance et de solidité, avec des peines achevées qui semblent elles-mêmes d'un luxe inouï. » (Antelme, 1957 : 97)

Delbo parle même, d'une façon déconcertante, d'une connaissance inutile :

« Je reviens d'au-delà de la connaissance
il faut maintenant désapprendre
je vois bien qu'autrement je ne pourrais plus vivre. » (Delbo, 1970 : 191)

Ces vers expriment combien une connaissance *« acquise au fond du désespoir »* est négative. Elle ne peut pas faire *stricto sensu* l'objet d'un partage au sein d'une communauté fédérée autour de valeurs humanistes, car si cette connaissance, utile dans un camp d'extermination, le devenait au-delà, cela signifierait que la collectivité est un camp elle-même. Ainsi, lorsque Delbo évoque la mort de son amie Viva : *« C'est la dernière fois que je verrai Viva. J'ai de la mort une connaissance si exacte que je pourrais dire à quelle heure mourra Viva. »* (Delbo, 1970 II : 66)

L'usage du futur de l'indicatif tout au long du passage indique de manière éloquente la certitude du savoir. À quoi peut donc servir une telle connaissance? Pourrait-on même supporter une telle clairvoyance à l'égard de nos proches qui corromprait la vie par l'anticipation exacte de leur mort?

Dans les faits, il ne s'agit pas de placer le camp hors de la réflexion, ou dans un hors-champ irréductible, mais de prendre en compte le travail que nécessite la transposition, c'est-à-dire au fond l'acte de témoigner, avec toutes les difficultés qu'induit la sémiotisation d'un événement extrême. Car il s'agit de se protéger de la répétition sisyphéenne d'un ressassement invivable. La médiation (nécessaire pour survivre) ne peut passer que par une mise à distance et une représentation (différente de celle que le témoin avait dans le camp) qui puisse créer un lien, permettre de retrouver une communauté, d'y vivre, d'en être accepté. On peut d'ailleurs analyser en ce sens l'une des caractéristiques de l'écriture de Delbo. L'usage de la répétition permet de dire le passé et de le rendre présent. Mais cette manière de se remémorer et de contrecarrer une linéarité de l'écriture qui se laisserait trop facilement comprendre risque en même temps de figer le souvenir dans une présence insupportable. C'est pourquoi le ressassement chez Delbo n'est pas une simple répétition. La même phrase est insérée dans un autre contexte et prend un autre sens. C'est une manière d'échapper au même pour s'intégrer à une dynamique qui le dépasse, on sort du cercle pour entrer dans le mouvement d'une spirale.

L'expérience inaugurale du témoignage

Les expériences du retour sont certes déterminantes dans la conception que l'énonciateur se fait du lecteur potentiel, mais le premier contact avec les libérateurs des camps ne l'est pas moins. De ce point de vue, un passage de *L'Espèce humaine* de Robert Antelme (1957 : 315-318) permet de voir à l'œuvre une analyse phénoménologique remarquable de la naissance du témoin. Il s'agit des pages de la troisième partie, intitulée *La fin* ; le texte est daté du 30 avril, le lendemain de l'arrivée des Américains au camp de Dachau, au moment, et cela est très important, où les déportés rencontrent des soldats bienveillants. *« Pour la première fois depuis 1933, des soldats sont entrés ici, qui ne veulent pas le mal. »* Nous sommes ici au plus près temporellement de la transition

entre déporté prisonnier, assujetti, et déporté libre; la césure est capitale, car c'est alors que commence l'expérience inaugurale du témoignage. Cette césure est effective sur le plan du statut juridique de la personne, mais Antelme montre qu'elle ne s'accompagne pas homologiquement de la même coupure dans l'esprit du déporté, la temporalité n'étant pas la même puisque l'expérience de la déportation se poursuit après leur libération. *« Dans? leur? corps. »* (Antelme 1957: 9)

Les déportés font l'épreuve du passage au témoignage, car, jusque-là, ils n'avaient jamais été amenés à témoigner: il n'y avait personne pour rendre justice. Mais ils ne vont pas retrouver, après l'intermède des années de déportation, une communication sans faille. La déportation a radicalement changé les positions d'énonciation et de réception, et la libération tant espérée renvoie le déporté de fait et de manière brutale à sa propre étrangeté qu'il découvre par le regard et les attitudes des soldats: *« C'est que l'ignorance du soldat apparaît, immense. Et au détenu sa propre expérience se révèle pour la première fois, comme détachée de lui en bloc. »* Ce détachement va certes permettre d'en faire un objet dont on peut parler, mais va marquer également le lieu de l'exil, car l'expérience va devenir ce lieu duquel on ne revient pas et qui empêche de rejoindre l'ancien monde. Au-delà du temps passé et perdu, c'est le regard qui s'est irrémédiablement transformé. L'exil a changé radicalement le foyer:

« Tout était faux, visages et livres, tout me montrait sa fausseté et j'étais désespérée d'avoir perdu toute capacité d'illusion et de rêve, toute perméabilité à l'imagination, à l'explication. Voilà ce qui, de moi, est mort à Auschwitz. Voilà ce qui fait de moi un spectre. » (Delbo, 1971, III: 17)

Antelme met en évidence la pauvreté de l'échange qui résulte de cet exil. Il évoque une dissymétrie essentielle non seulement dans l'échange de la parole, mais également dans les corps: les poux et le décharnement d'un côté, les muscles et les fusils de l'autre. Les soldats sont certes horrifiés, mais ils se placent en position de libérateurs, ils sont en meilleure santé, bien-portants, guerriers, le soldat est *« propre et fort »*. L'emploi fréquent du *« on »* dans le passage rend particulièrement compte de la nouvelle situation d'énonciation, car il *« présente la particularité de référer à une subjectivité, mais sans prendre en compte la distinction entre énonciateur, coénonciateur et non-personne, en brouillant en quelque sorte les frontières entre ces positions. »* (Maingueneau, 2010: 69)

Dans le texte d'Antelme, le *« on »* ne recouvre jamais soldats et déportés, mais *« on »* (déportés) opposé à *« ils »* (soldats) ou *« on »* (soldats) opposé à *« ils »* déportés. Soldats et déportés ne se rejoignent jamais dans ce qui pourrait être une communauté, et l'alternance est révélatrice de la condition du témoin, à la fois un individu (je parlant pour un collectif nous + on) avec un double destinataire (le témoin qui s'adresse aux vivants et le survivant qui s'adresse aux morts). L'énonciateur, par l'usage de ce *« on »*, se place à la fois dans la communauté des déportés et à l'extérieur, des *« types »*, des *« hommes »* qu'il regroupe dans *« ils »*, pour pouvoir les évoquer. Il lui faut également s'éloigner du *« nous »* pour rendre compte d'une expérience *« comme détachée de lui, en bloc »*. La difficulté consiste à se placer à la fois en position d'intériorité (s'il évoquait uniquement les déportés par *« ils »*, il ne répondrait plus au critère de l'attestation personnelle du témoin oculaire) et, en même temps, à tenir l'expérience à distance pour l'analyser et la partager. *« Devant le soldat, il sent surgir en lui, sous cette réserve, le sentiment qu'il est en proie désormais à une sorte de connaissance infinie, intransmissible. »*

Le verbe *« surgir »* marque bien la soudaineté de la nouvelle expérience, l'adverbe *« désormais »* montre la césure temporelle entre un avant et un après, révélation qui lui fait prendre conscience de la lourdeur de la tâche. Malgré lui, il est confronté à un savoir monumental

et éprouvant. Et, face à cette injonction morale à laquelle on ne peut se soustraire, les déportés, dès la libération du camp, adoptent trois attitudes différentes: il y a ceux qui racontent, ceux qui calquent leur attitude sur celle des soldats, ceux qui se taisent.

Ceux qui racontent: *«Il y en a qui essaient de lui raconter des choses.» «Le soldat d'abord écoute, puis les types ne s'arrêtent plus: ils racontent, racontent, et bientôt le soldat n'écoute plus.»* Ce point est capital. Un observateur extérieur «innocent» analyse la prise de parole des déportés comme un signe de déséquilibre: une logorrhée qui sature la capacité d'écoute. Elle manifeste précisément que les déportés sont encore dans le présent du camp et n'ont pas encore fait le travail de mise à distance, d'une mise en forme présentable, audible. Ils sont encore beaucoup trop proches du fait qui occupe toute leur conscience et obnubile leur parole. Dans l'avant-propos à *L'espèce humaine*, Antelme rappelle que les déportés à leur retour ont été en proie à un *«véritable délire. Nous voulions parler, être entendus enfin»* (Antelme, 1957: 9)

«Nous revenions juste, nous ramenions avec nous notre mémoire, notre expérience toute vivante et nous éprouvions un désir frénétique de la dire telle quelle. Et dès les premiers jours cependant, il nous paraissait impossible de combler la distance que nous découvrions entre le langage dont nous disposions et cette expérience que, pour la plupart, nous étions encore en train de poursuivre dans notre corps.»

C'est dire que, consubstantielle à la source même de l'énonciation, la première mise en forme se heurte à une autre expérience, celle de l'incompréhension et de l'absence d'écoute. Alors que le déporté aspire à renouer un lien, à une sympathie qui prenne en compte tout son être transformé par le camp, il découvre son étrangeté. Dans la scène décrite ici, l'énonciateur prend progressivement conscience du défi du partage d'une expérience radicale.

Ceux qui se modèlent sur le soldat: ils *«disent avec le soldat et sur le même ton que lui: Oui, c'est effroyable!»* Ils donnent donc au soldat ce qu'il attend, ils cherchent sa sympathie, mais, ce faisant, ils l'induisent en erreur. *«Ils lui laissent penser qu'il n'y a pas place pour un autre jugement que celui qu'il porte»*, *«qu'il a bien saisi toute cette réalité»*. Ils le confortent donc dans son ignorance, comme ces témoins qui donnent à leur auditoire des lieux communs, car il est difficile de le décevoir, surtout lorsqu'il attend une forme d'héroïsme. De nombreuses observations sur ce point montrent la disjonction entre les attentes du public et la volonté de vérité du témoin, d'où une communication frustrante où voisinent le désarroi et la déception. C'est ce qu'exprime également Delbo dans le fragment intitulé *Ainsi vous croyiez*. Elle évoque ses camarades mourantes qui disent: *«Je vais claboter.»* Elle commente:

«Elles ne savaient pas que c'était leur compliquer la tâche, à celles qui survivraient, qui devraient rapporter aux parents les dernières paroles. Les parents attendaient le solennel. Impossible de les décevoir. Le trivial est indigne au florilège des mots ultimes.» (Delbo, 1970, II: 172)

Ceux qui se taisent, ils *«semblent avoir tout oublié, ils regardent le soldat sans le voir»*.

C'est dans ce contexte que se trouve un passage essentiel pour interpréter le propos d'Antelme:

«Les histoires que les types racontent sont toutes vraies. Mais il faut beaucoup d'artifice pour faire passer une parcelle de vérité, et, dans ces histoires, il n'y a pas cet artifice qui a raison de la nécessaire incrédulité. Ici, il faudrait tout croire, mais la vérité peut être plus lassante à entendre qu'une fabulation.»

«Artifice» est ici un mot pour *apprêt*, c'est-à-dire une mise en forme qui soit intelligible. Mais *«artifice»* pourrait prêter à un brouillage qui accréditerait l'idée que la fabulation est nécessaire pour rendre le témoignage supportable. Ce serait tirer le texte d'Antelme vers un contresens. En effet, il s'agit des limites de l'auditeur qui, habitué à des codes génériques inadéquats – entre autres le récit de fiction

qui monopolise la définition de la littérature – se lasse de la vérité brute et humble. C'est bien son incompétence, conséquence évidemment de l'absence d'expérience. Mais s'il va falloir faire avec, c'est par défaut. D'ailleurs le texte précise: *« Un bout de vérité suffirait »*, car les auditeurs n'ont pas la patience nécessaire et, s'il faut faire un choix, c'est pour s'adapter à des soldats pressés. Tout le problème va dès lors consister à savoir quelle part accorder à cet artifice. Ce n'est pas le défaut du témoin qui est ici en cause, mais bien celui de l'auditeur dont l'insuffisance d'écoute préfigure l'incapacité de lire. D'ailleurs, Antelme ajoute: *« La plupart des consciences sont vite satisfaites et, avec quelques mots, se font de l'inconnaissable une opinion définitive. Alors ils finissent par nous croiser à l'aise, se faire au spectacle de ces milliers de morts et de mourants. »* (Antelme, 1957: 318)

« Inimaginable*, c'est un mot qui ne divise pas, qui ne restreint pas. C'est le mot le plus commode. Se promener avec ce mot en bouclier, le mot du vide, et le pas s'assure, se raffermit, la conscience se reprend. »* (Antelme, 1957: 318)

Et Antelme de préciser:

« À peine commencions-nous à raconter, que nous suffoquions. À nous-mêmes, ce que nous avions à dire commençait alors à nous paraître inimaginable*. Cette disproportion entre l'expérience que nous avions vécue et le récit qu'il était possible d'en faire ne fit que se confirmer par la suite. Nous avions donc bien affaire à l'une de ces réalités qui font dire qu'elles dépassent l'imagination. Il était clair désormais que c'était seulement par le choix, c'est-à-dire encore par l'imagination, que nous pouvions essayer d'en dire quelque chose. »* (Antelme, 1957: 9)

Le mot *« inimaginable »* est donc d'abord le fait des *« spectateurs »*, et non des déportés, et ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils le concèdent à regret. C'est parce qu'en réalité, il y a trop à dire et que le dire est complètement miné par des réactions physiques: *« délire, frénétique, suffoquer »*. Certes, le travail de la mise en forme nécessite le recours à l'imagination pour élaborer une communication possible, mais mettre en ordre, faire un choix, trier, cela ne signifie pas délire, fantaisie ou fabulation.

Le témoin réalise ainsi qu'il va devoir imaginer une stratégie énonciative propre à briser les *« mots en bouclier »* et déjouer les lectures *« vides »*; c'est là, en effet, la condition pour qu'à la culpabilité d'avoir survécu ne s'ajoute encore la vanité de la tâche entreprise et la déloyauté à l'égard des morts. •

Bibliographie

Antelme, Robert (1957), *L'espèce humaine*, Paris : Gallimard (coll. Tel N° 26).

Charaudeau, Patrick et Dominique Maingueneau (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.

Delbo, Charlotte (1966), *Le convoi du 24 janvier*, Paris : Minuit.

Delbo, Charlotte (1970), *Auschwitz et après*, t. I : *Aucun de nous ne reviendra*, Paris : Minuit.

Delbo, Charlotte (1970), *Auschwitz et après*, t. II : *Une connaissance inutile*, Paris : Minuit.

Delbo, Charlotte (1971), *Auschwitz et après*, t. III : *Mesure de nos jours*, Paris : Minuit.

Duras, Marguerite (2011), *La douleur*, Paris : Gallimard (coll. folioplus).

Klüger, Ruth (1997), *Refus de témoigner*, Paris : Vivianne Hamy.

Levi, Primo (1966), *La trève*, trad. Emmanuelle Genevois-Joly, Paris : Grasset (coll. Les Cahiers rouges).

Levi, Primo (1987), *Si c'est un homme*, trad. Martine Schruoffeneger, Paris : Julliard (coll. Pocket).

Levi, Primo (1997), *À une heure incertaine*, trad. Louis Bonalumi, Paris : Gallimard (coll. Arcades).

Maingueneau, Dominique (2010), *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*, Paris : Armand Colin.

Merleau-Ponty, Maurice (2010), *Lecture de Montaigne*, in *Œuvres*, Paris : Gallimard (coll. Quarto).

Montaigne (1962), *Œuvres complètes*, Paris : Gallimard (coll. Pléiade).

Rastier, François (1991), *Arts et sciences du texte*, Paris : PUF.

Rastier, François, *Ulysse à Auschwitz, Primo Levi le survivant*, Paris : Cerf, 2005.

Rastier, François, *Témoignages inadmissibles*, Littérature, N° 159, septembre 2010, Paris : Armand Colin, 2010.

Le cartable de Clio

Didactiques de l'histoire

La leçon de Braudel, récit et problème en histoire

Anne Vézier (Université de Nantes, CREN)

Braudel incarne un courant historiographique qui a rejeté le récit et l'événement au profit d'une histoire privilégiant la recherche de phénomènes prenant sens dans une triple temporalité. Aujourd'hui, la reconnaissance de la dimension narrative de l'écriture historique et la mise en avant du récit dans les programmes du collège (depuis 2008) nous conduisent à relire Braudel de ce point de vue épistémologique[1]. Si la dimension narrative de l'écriture braudélienne a été soulignée dans les années 1980, Braudel lui-même s'est intéressé aux capacités du récit à dire l'histoire et à contribuer à la construction du savoir. La leçon que Braudel a donnée à des collégiens en 1985, peu avant sa mort, nous sert donc de support après transcription de l'enregistrement[2]. Avec *L'identité de la France* (ci-après *IF*), elle est la trace ultime que l'historien laisse de son travail et de sa conception de l'histoire. Mais le texte de la leçon se démarque nettement d'un récit historisant et propose des solutions aux difficultés que peut engendrer la pratique du récit[3]. Ce qui va nous intéresser n'est pas le siège de Toulon pour lui-même, mais comment Braudel lui donne sens dans un récit critique, récit qui doit entrer dans le système explicatif de l'historien[4]. Nous ferons donc un détour pour rappeler le principe théorique de Braudel et la façon dont il envisage l'événement comme un problème.

Le problème et le modèle chez Braudel

L'histoire scientifique s'est construite au XIXe siècle avec l'idée qu'une bonne méthode garantit les résultats. Toute autre est l'approche des historiens emmenés par Bloch et Febvre, déplaçant le regard des résultats vers le problème historique. Avec l'histoire-problème naît l'idée que l'enquête est essentielle et qu'elle part d'un questionnement de l'historien qui lui permet de construire ses sources. *« C'est que poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire. Pas de problème, pas d'histoire. Des narrations, des compilations. »*[5] En effet, *« l'histoire n'est pas seulement un récit, même de grands événements,*

1. Sur ce point, Paul Ricœur, *Temps et récit*, Paris : Seuil (coll. Point), 1983-1985 et Jacques Revel, « Ressources narratives et connaissance historique », *Enquête, Les terrains de l'enquête*, 1995, [http://enquete.revues.org/document 262.html], consulté en mai 2012.
2. Nous remercions le professeur Gilbert Buti de nous avoir communiqué l'enregistrement de cette leçon et témoigné de cette expérience vécue alors qu'il était professeur au collège.
3. Pour un exemple de récit historisant, voir Jean-Clément Martin, « La guerre de Succession d'Espagne : l'armée des Alpes et le siège de Toulon », *Revue historique des armées*, N° 258, 2010, [http://rha.revues.org/index6930.html], consulté le 15 juillet 2011.
4. Par récit critique, nous qualifions un récit qui permet de comprendre l'origine des savoirs.

elle est une explication. »[6] L'enquête ne se pense pas indépendamment d'un travail d'abstraction qui permet d'élaborer un fait, comme le soulignait Febvre cité par Braudel et d'un *« travail de modélisation »* qui permet de penser le réel[7]. Braudel s'inscrit donc dans une volonté de se détacher du fait singulier pour placer le travail historique entièrement au niveau de la généralisation. L'historien se méfie d'une histoire chronologique qui rend mal compte de réalités multiples, alors que la longue durée met au jour des accumulations ou des répétitions à la portée explicative plus significative[8].

Se laisser surprendre par la rupture temporelle ou la rupture géographique conduit à se poser le sens profond de celle-ci. *« Les explications ne s'esquissent qu'à grand renfort d'éclairages successifs […]. Or, les sciences de l'homme parlent sur plusieurs registres à la fois, c'est ce qui permet de reconnaître les problèmes essentiels, esquisser les premières explications, celles qui vont de soi. »*[9] Accepter ou refuser ce qui vient des cultures voisines est une façon de se définir, ce qui oblige l'historien à chercher ailleurs que dans l'événementiel le problème et les explications[10]. *« Il ne suffit pas d'avoir une problématique juste, ou pour le moins raisonnable, il faut la mettre à l'épreuve des faits »*, marquant ainsi un va-et-vient entre le systématique et l'empirique, et laissant une place à ce que Braudel appelle l'*expérimentation*. (*IF*, p. 23). Dans ce cadre, nous analyserons sa façon de traiter l'événement à travers un modèle.

Le modèle explicatif de Braudel

Un nouveau paradigme

À la suite de Bloch et Febvre, Braudel défend un changement de paradigme par rapport au paradigme positiviste. Les historiens s'accordaient sur une compréhension des réalités historiques laissant une large place au hasard lorsqu'elles n'apparaissaient pas fondées sur les décisions des individus ou entraînées par ce qui précède. Les faits historiques étaient donc par nature toujours uniques, insérés dans une contingence donnée. Il s'agissait de décrire le plus exhaustivement possible les faits accessibles dans les sources écrites et archivées grâce à une bonne méthode. Il n'y a pas en tant que tel de problème historique et le récit reste attaché à quelque chose de singulier.

Le nouveau paradigme, tel que Marc Bloch le formule, implique de passer du singulier au pluriel, car *« il y a plus de certitude dans le tout que dans ses composants »*[11]. Cette démarche s'adosse au questionnement critique des traces qui conduit au travail d'analyse et à *« ordonner rationnellement une matière qui nous est livrée toute brute »*, en dépassant *« l'ordre purement apparent du synchronisme »* pour atteindre *« l'ordre véritable du réel, qui est fait de naturelles affinités et de liaisons profondes »*[12]. Dépasser les situations singulières est une nécessité pour poser l'histoire comme une science. Mais étudier chaque secteur de

5. (Note de la p. 99.) Lucien Febvre, « Vivre l'histoire. Propos d'initiation », [1943] repris in *Lucien Febvre, Vivre l'histoire*, Paris : Laffont (coll. Bouquins), 2009, p. 25. Une telle conception a des conséquences sur le plan didactique en marquant que la finalité d'un travail en histoire n'est pas de trouver des solutions à une question faussement ouverte, mais de faire construire le problème aux élèves. Pour d'autres approches, voir Philippe Bugnard, « La problématisation en histoire enseignée », *Le cartable de Clio*, N° 11-2011, pp. 189-203. Nous partageons le principe que savoir, c'est « acquérir l'expérience de la problématisation, pour avoir prise sur son destin et celui des sociétés », p. 189.

6. Fernand Braudel, *Les ambitions de l'histoire*, Paris : Éditions de Fallois/Livre de poche, 1997, p. 37 (ci-après *AH*). L'édition regroupe les conférences des années 1941-1944 et des textes déjà regroupés dans *Écrits sur l'histoire*, Paris : Flammarion (coll. Champs), 2001 (1969).

7. Fernand Braudel, *AH*, *op. cit.*, p. 31. Bernard Lepetit, *Les formes de l'expérience*, Paris : Albin Michel, 1995, p. 12.

8. Fernand Braudel, *L'identité de la France*, Paris : Flammarion (coll. Champ), 1990 (1986). Abrégé *IF*.

9. Fernand Braudel, *IF*, *op. cit.*, p. 53.

10. Fernand Braudel, *AH*, *op. cit.*, p. 506.

11. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris : Armand Colin, 2002 (1949), p. 121.

12. *Ibid.*, pp. 128-129.

la réalité indépendamment les uns des autres ne conduit pas non plus à l'explication recherchée. *« La connaissance des fragments, étudiés successivement, chacun pour soi, ne procurera jamais celle du tout ; elle ne procurera même pas celle des fragments eux-mêmes. »*[13] Autrement dit, cette façon de faire se révèle insuffisante si elle produit de simples généralités et en reste là.

Les conditions de la généralisation dans le « modèle » braudélien[14]

L'historien postule un monde cohérent et un monde explicable, à la place du monde incohérent dominé par le hasard. L'explication se situe non seulement dans l'histoire totale, plus générale, fondée sur des réalités sociales et non individuelles, mais aussi dans *« l'histoire profonde »*. Ainsi peut-on envisager d'expliquer l'événement non par le hasard ou par un autre fait connu, mais par *« un petit fait, non historique celui-là, enfoui dans la nuit des temps »* (*AH* [1941-1944], p. 40). La démarche entraîne une rupture dans la linéarité du lien entre les événements ; on sort l'événement de la catégorie étroite dans laquelle il est maintenu pour le lier à des faits d'une autre nature, d'une autre temporalité. La pensée d'un monde cohérent impose d'affirmer qu'au-delà des particularités, il y a bien des constantes sociales. Pour les atteindre et lier ensemble les faits repérés, l'historien se construit des *hypothèses* provisoires, de même qu'il *expérimente*, allant jusqu'à *« chercher des lois »* (*AH* [1941-1944], p. 53). Braudel ne part pas d'une théorie pour la valider à travers les faits examinés, mais il retient le principe d'une histoire totale rendue possible grâce à l'emploi de plusieurs projecteurs possibles pour éclairer la scène[15].

Poser les vrais problèmes nécessite non seulement d'étaler les faits historiques dans l'espace mais également dans le passé, de façon à atteindre *« l'histoire profonde »*. Mais, si Braudel s'intéresse davantage aux faits inscrits dans une longue durée, l'histoire complète doit aussi saisir les événements (*AH*, [1941-1944], p. 64). Nous pouvons schématiser sa conception dans un tableau à double entrée :

				Histoire événementielle
Faits géographiques	Faits culturels	Faits ethniques	Faits économiques	Histoire profonde

13. *Ibid.*, p. 134.

14. *La Méditerranée au temps de Philippe II*, 1979 (1949-1969), 4e éd. (ci-après MED) ; *Civilisation matérielle, économie et capitalisme*, Paris, Armand Colin, 1967-1979 *(CM)* ; *Les ambitions de l'histoire*, *(AH)* ; *L'identité de la France (IF)*. Voir Fernand Braudel, Entretien dans l'émission « Signes des temps » du 30 octobre 1972, transcription : [www.ina.fr/fresques/jalons/notice/InaEdu04649/fernand-braudel-et-les-differents-temps-de-l-histoire], consulté en mai 2012.

15. Paul Veyne et Antoine Prost parleront de la diversité des intrigues possibles. Voir par exemple Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Paris : Seuil (coll. Point), 1974 (1971).

Ainsi est-il possible d'avoir des éclairages successifs sur les faits sociaux tout en traversant deux épaisseurs temporelles. Braudel pense donc l'histoire comme un espace à parcourir, où l'événement n'est qu'une *«première frontière»*. Dépasser la singularité de l'événement nécessite de retrouver cette histoire profonde où les phénomènes sociaux évoluent beaucoup moins vite et servent de repères solides face à l'écume événementielle. Les événements *«signalent hors de leur propre histoire des réalités, des lignes de force décisives»* (*AH* [1941-1944], p. 37)[16]. Cette exploration est une forme de prise de distance. La dynamique créée par trois rythmes distincts permet de configurer le tout. Braudel fera ensuite évoluer sa métaphore vers la maison aux étages qui communiquent entre eux. C'est qu'il est passé d'une approche subjective du temps, centré sur le problème identitaire du personnage Méditerranée [1949], à une définition objective où la temporalité est une réalité mesurable et ordonnée par le clivage longue durée/événementiel [1958]. Les durées projetées sur une échelle unique permettent alors de les superposer et de hiérarchiser les domaines de savoir[17]. La généralisation se situe donc dans cette construction articulant le particulier et ce qui le dépasse, dans cette visée d'une histoire totale à laquelle l'historien restera toujours attaché. Cependant, trouver comment écrire un objet qui s'inscrit dans des registres différents et dans des rythmes différents est l'enjeu historiographique qu'il expose dans la deuxième préface à *La Méditerranée*, en 1963.

Partant ainsi du constat que les réalités économiques du XVe au XVIIIe entrent mal dans les schémas économiques classiques, Braudel entreprend d'aborder les choses en termes de *possibles* et d'*impossibles* (*CM*, t. 1, sous-titre). Si l'on aborde les réalités à partir de leur évolution, on n'attrape alors que la part directement observable et qui ne concerne que les faits singuliers accessibles par le récit et la description *(AH)*. Mais Braudel entend saisir l'ensemble des conditions d'une généralisation capable d'embrasser le passé comme une totalité. Il faut admettre, en dehors de ce qui est observable, d'autres possibilités moins aisément accessibles. Braudel propose donc de s'intéresser à la civilisation matérielle, soit ce qui constitue la vie quotidienne pour les masses, et aux jeux de l'échange dominés par des hiérarchies sociales actives. C'est ainsi que l'historien élabore sa solution, un schéma tripartite qui s'impose comme une construction nécessaire à l'historien[18]. Cette hypothèse de solution pourrait expliquer ce qui lie les éléments hétérogènes qui composent la réalité du passé. Elle devient condition de possibilité de l'histoire (au sens de pratique d'écriture) et un approfondissement de la notion de problème formulée par Bloch et Febvre. Cette nécessité des liens entre des faits de nature différente repose sur la conviction que l'histoire est une car la vie est une. Son ouvrage *Civilisation matérielle et capitalisme* lui permet de tester et d'approfondir son modèle. Ce qui lui semble important, c'est de pouvoir comparer les données, mais pas au hasard, plutôt de procéder *«presque à des expérimentations»*. Cette confrontation entre modèle et expérimentation est productrice de savoir. Pour construire le modèle, il va du simple au compliqué, de l'économie de marché, facile à observer, au capitalisme d'avant son apogée du XXe siècle.

16. Le couple événementiel-surface/structure-profondeur apparaît dans un compte rendu donné aux *Annales* en 1944 à la suite de la lecture de Gaston Roupnel, *Histoire et destin*, 1943 (note 7 in *AH*, p. 637).

17. Gérard Noiriel, «Comment on récrit l'histoire. Les usages du temps dans les *Écrits sur l'histoire* de Fernand Braudel», *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 25, 2002. [http://rh19.revues.org/index419.html], consulté le 19 mai 2012.

18. Cette *«tripartition qui s'est peu à peu esquissée devant moi au fur et à mesure que les éléments de l'observation se classaient presque d'eux-mêmes»* et *«puis j'ai fini par admettre»*, et enfin *«ce qui m'a vraiment conforté dans mon point de vue, c'est d'apercevoir assez vite et assez clairement, à travers cette même grille, les articulations des sociétés actuelles»*, voir l'indroduction de Fernand Braudel, *CM*, *op. cit.*, t. 1, *Les structures du quotidien. Le possible et l'impossible*, Paris : Armand Colin, 1979.

Chez Braudel, la durée est donc une dimension fondamentale qui caractérise les sociétés, mais qui doit être envisagée comme problème[19]. D'un côté, la société élabore sans cesse la durée dont elle a besoin: en sélectionnant dans ses expériences, elle rend le passé présent. L'actualisation du passé dans le présent semble ainsi une condition au savoir en permettant au présent d'éclairer le passé[20]. L'historien doit donc sélectionner les faits, mettre en évidence les déroulements chronologiques et les temporalités diverses qui lui paraissent porteuses d'une intelligibilité plus grande, pour vérifier ou infirmer les recherches préalables. Il revendique pour l'histoire le droit de mener des expériences, en revendiquant le statut de science, par une enquête rationnelle (*AH* [1941-1944], p. 55).

L'historien va faire varier les durées, les périodisations devenant ainsi des hypothèses secondaires par rapport à l'hypothèse principale d'une articulation des temporalités. Braudel précise dans son article de 1958 comment l'enquête peut être conduite[21]. La rupture avec les formes traditionnelles de l'histoire s'est faite aussi sur le plan des méthodes, même si Braudel lui-même s'en est tenu à un usage classique de la méthode historique. Avec la démarche sérielle, les historiens espèrent un gain d'intelligibilité, car cela *« aboutira forcément à la détermination de conjonctures (voire de structures) sociales »* qui n'auront pas nécessairement le même rythme que les conjonctures économiques. Cela n'élimine pas pour autant le temps court de l'histoire économique, l'historien éprouvant le besoin de *« coudre ensemble l'histoire cyclique et l'histoire courte traditionnelle »* (1958). Braudel voit pourtant dans le mot structure la clé la plus utile pour évoquer *« une réalité que le temps use mal et véhicule très longuement »*, ramenant au temps ce que les observateurs du social définissent comme une question d'organisation et de rapports fixes entre réalités et masses sociales[22]. Ces réalités du passé construites par l'historien à partir de son questionnement des sources deviennent des données pour construire un problème scientifique à condition d'être inscrites dans des temporalités différentes. Le problème peut alors se construire indépendamment du contexte singulier initial grâce à ce jeu dialectique entre les temporalités, entre l'histoire événementielle et l'histoire profonde. L'événement peut intéresser l'historien à la condition qu'il soit ancré à quelque chose de plus profond qui lui donne véritablement son sens. Il y a plusieurs limites à ces conditions. D'une part, l'histoire ne peut pas être immobile, même si certaines réalités géographiques ou spirituelles peuvent apparaître comme des freins ou des *« prisons de longue durée »*[23]; d'autre part, multiplier les temps ne permet pas non plus à l'historien de construire l'intelligibilité recherchée. C'est pourquoi Braudel s'en tiendra à son schéma des trois temps face aux sociologues[24]. Mais comme tout modèle qui ne retient que quelques traits saillants, le modèle braudélien prête à la critique. Bloch contestait l'idée du capitalisme en soi. Braudel caractérise un capitalisme marchand de longue durée, mais seulement entre les XIVe et XVIIIe siècles. *« C'est par rapport à ces nappes*

19. Jean-Claude Perrot, «Le présent et la durée dans l'œuvre de Fernand Braudel (note critique)», *Annales. H.S.S.*, 1, 1981, pp. 3-15.

20. Ce qui est pointé par Bachelard (*L'intuition de l'instant*, 1979), cité par Perrot.

21. Fernand Braudel, «La longue durée», *AH* (1958), pp. 191-230. Notons que l'article paraît dans la rubrique Débats et Combats des *Annales E.S.C.*

22. Le vocabulaire employé, description, structure, doit beaucoup au contexte intellectuel dans lequel il écrit, non seulement les écrits de Lévi-Strauss auquel il emprunte le mot structure, mais aussi les géographes de l'entre-deux-guerres qui ont appris aux historiens à penser dans des cadres spatiaux. Jacques Revel, «Une œuvre inimitable», in *Braudel dans tous ses états. La vie quotidienne des sciences sociales sous l'empire de l'histoire*, *Espaces Temps*, 34-35, 1986, p. 13.

23. Braudel donne plusieurs exemples comme la transhumance dans la vie montagnarde ou comme l'idée de croisade qui perdure jusqu'à nous.

24. Alain Maillard, «Les temps de l'historien et du sociologue. Retour sur la dispute Braudel-Gurvitch», *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. XIX, 2005, pp. 197-222.

d'histoire lente que la totalité de l'histoire peut se repenser», car *«tout gravite autour d'elle»*, bien qu'il reconnaisse que *«l'histoire est la somme de toutes les histoires possibles»*. Ce que Braudel montre, c'est que la construction du problème scientifique en histoire ne peut échapper au temps, ce qui fait qu'il reste toujours quelque chose des faits historiques initiaux dans le schéma d'intelligibilité construit par généralisation et abstraction.

Le déploiement de la démarche à propos de l'événement

Récit ou modèle ?

Rejetant l'histoire narrative comme simple image de la réalité, contingente, Braudel privilégie un parcours dans l'espace et dans le passé, ce qu'il nomme géohistoire. C'est un préalable méthodologique: *«La carte se fait instrument de recherche, le tableau croisé tient lieu de procédure d'expérimentation et l'espace de quasi-laboratoire.»*[25] Loin de se réduire au seul Hexagone, l'histoire de France va lui servir de «sondage» pour une histoire de l'Europe et du monde. Il fait donc de la France un terrain *d'expérimentations*, un laboratoire d'expériences pour une histoire comparative, jouant des variables spatiales et temporelles, recherchant des continuités et des similitudes, *«condition au vrai de toute science sociale»*, et avec l'ambition à chaque type d'éclairage de voir l'histoire entière de la France (*IF*, 1986, pp. 15-16). Braudel questionne l'identité de la France et met ainsi à l'épreuve des faits sa problématique (p. 23). Ce qui est central aussi, c'est la réflexion sur l'échelle des phénomènes, Méditerranée, monde, France et, à l'intérieur, des zonages multiples qui coexistent parce qu'ils s'inscrivent dans des durées différentes. Lepetit en déduit que cette complexité permet à Braudel d'échapper au déterminisme. Loin de croire à une essence de la France, ou de penser à la France comme à une personne, Braudel au contraire s'intéresse à des *«France possibles»* et adopte comme démarche la recherche de la divergence, de la frontière (*IF*, p. 46). Le problème historique de l'identité de la France ou de la Méditerranée postule l'unité et évite le risque d'une généralisation impossible[26].

«La théorie de la temporalité, c'est aussi une manière de se demander comment on construit un récit sur un objet qui est inscrit dans une durée variable. C'est chercher un mode d'exposition qui est en même temps un mode de construction. Du coup, l'histoire globale n'est plus une accumulation de données, de disciplines, etc., mais une réflexion sur la non-linéarité du discours historique.»[27]

Braudel lui-même évoquait la difficulté de trouver la forme d'exposition qui convenait à son projet, et on sait qu'il n'a théorisé ce plan que progressivement en réécrivant la préface et les deux premières parties ainsi qu'à travers l'article de 1958. Pour Revel, Braudel n'a pas construit une théorie des temps, parce qu'il en reste à un récit descriptif, capable d'articuler ce qu'on dit sur un objet historique. Il emprunte à la géographie et surtout à l'économie leurs découpages, soit des modèles d'intelligibilité. Grenier, de son côté, entreprend de montrer que modèle et récit ne s'excluent pas. Ce dont l'historien doit se méfier, c'est d'une illusoire proximité, d'une réalité transparente, alors que la narration historique est un modèle construit, mais de sens commun[28].

25. Bernard Lepetit, «Espace et histoire. Hommage à Fernand Braudel», *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 6, 1986, p. 1188.

26. Sur la question de la généralisation dans le raisonnement historique, voir Bernard Lepetit, «Note critique: Une logique du raisonnement historique. Passeron J.-Cl., *Le Raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris, 1991», *Annales. ESC*, 1993, N° 5, pp. 1209-1219.

27. Jacques Revel, «Une œuvre…», *op. cit.*, p. 12.

28. Jean-Yves Grenier, «Du bon usage du modèle en histoire», in Jean-Yves Grenier *et al.* (éds), *Le modèle et le récit*, Paris: Maison des sciences de l'homme, 2001, p. 72.

Le type de modélisation qui intéresse l'historien doit prendre en charge les dynamiques. Or, le récit permet de repérer quand des bifurcations se produisent alors que le modèle ne sait pas reproduire les formes différenciées du temps. De même, au niveau des individus qui peuvent avoir des comportements différenciés dans le temps, c'est bien le récit qui les révèle et non le modèle. Selon Grenier, le modèle produirait un récit en langage artificiel qui se substitue au récit en langage naturel. Ce serait donc dans ces dimensions langagières que se situerait la différence, et non dans une distinction de nature et d'objet.

Ainsi, pour Grenier, le récit permettrait de voir les possibles en remontant le temps. À l'inverse, le récit peut se révéler insuffisant, le modèle apparaissant plus apte à guider l'analyse empirique, notamment lorsqu'il se fonde sur la théorie des jeux qui postule que les acteurs opèrent des choix rationnels[29]. Or, cette rationalité postulée se heurte parfois à l'imprévisibilité des actions. À l'historien, justement, d'établir ces différences. Le récit biographique peut ainsi mettre en évidence les mondes disjoints d'un individu à condition de sortir du souci de la cohérence[30]. La force explicative du modèle et le réalisme du récit se rejoignent dans une séquence organisée de la façon suivante: récit? modèle? récit. Mais il ne s'agit plus du même récit, car le modèle est venu appuyer le premier récit. C'est à partir de cette hypothèse que nous envisageons la lecture du récit fait par Braudel en 1985.

Le siège de Toulon 1707, un modèle de récit

Dans *L'identité de la France*, Braudel entreprend de raconter le siège de Toulon, événement mineur que la mémoire nationale n'a pas retenu[31]. En 1985, il adapte ce récit dans une leçon «magistrale» donnée à des collégiens, manière de prouver qu'il n'exclut ni le récit ni la chronologie[32]. Il fait réfléchir les élèves à la nature et à la portée du siège de Toulon en 1707. Toulon, principal port de cette côte, se trouve menacé par l'invasion des troupes austro-piémontaises. Le récit suit une logique géographique et chronologique jusqu'à l'issue laissée en suspens dans la narration, suscitant l'intérêt des élèves qui l'écoutent. Le caractère ouvert de l'épisode dont on ignore la fin semble une condition pour que le récit soit, malgré les apparences, une forme de modèle porteur d'intelligibilité. En effet, l'historien, s'il est un narrateur omniscient, doit cependant renoncer à sa position surplombante et s'efforcer d'écrire l'histoire en feignant d'ignorer la suite des événements, afin de ne pas créer un récit téléologique. Pour traiter le problème historique tel qu'il se présente dans un paradigme d'histoire événementielle, il faut raconter ce qui se passe, chercher des causes et étudier la guerre comme un fait majeur lié au règne de Louis XIV. La narration noue progressivement les éléments de l'intrigue en identifiant acteurs, actions et décisions. Braudel emploie donc les ressources classiques de la narration, puisque, *«comme dans un film»*, dit-il aux élèves, il installe une tension dramatique entre attaquants et défenseurs, personnages identifiés et non abstraits, et laisse l'issue incertaine. Or, en recherchant les raisons de la guerre, Braudel est conduit à montrer comment les décisions des acteurs répondent à des rationalités complexes.

Ainsi, première possibilité, Louis XIV est responsable selon la version courante qui fait du roi le responsable de la misère engendrée par ses guerres mais aussi celui qui a fait la grandeur de la France. S'interroger sur cette responsabilité du roi dans les guerres, et plus particulièrement dans la guerre de Succession

29. Grenier prend pour exemple les dimensions stratégiques des podestats dans l'histoire économique du port de Gênes à la fin du Moyen Âge, *ibid.*, p. 78.
30. Jacques Revel, «Ressources…», *op. cit.*
31. Fernand Braudel, *IF*, 1986, pp. 354-376.
32. *Une leçon d'histoire de Fernand Braudel*, colloque de Châteauvallon, octobre 1985, Paris: Artaud/Flammarion, 1986.

d'Espagne, suppose de vérifier certains points. Le roi se reproche d'avoir trop aimé la guerre. C'est incontestable, ses voisins qui menacent le royaume ont aussi leur part de responsabilité. Mais la possibilité que le roi ne soit pas responsable existe aussi car, quoiqu'il fasse, il y aura la guerre, en raison des intérêts généalogiques et géopolitiques en jeu. Le roi n'est pas responsable des effets de la guerre, car une guerre, surtout si elle est longue, présente des traits caractéristiques qui dépassent la contingence et les individus. Il est donc vain de chercher les origines ou les responsabilités des individus, car cela n'explique rien.

Pourtant, cela n'exclut pas d'étudier les microdécisions qui font l'événement concrètement et de voir comment les acteurs réagissent ou influent sur l'avancée des choses, car l'issue est toujours en suspens dans le récit analytique que fait Braudel aux élèves. Le tableau ci-dessous vise à présenter les actions non dans un enchaînement strictement déterminé et rationnel, mais comme des possibles révélées dans le fil narratif.

Actions représentant la solution de l'acteur (a) et Actions représentant un autre possible (b)	Décisions des autres acteurs pesant sur les actions (b)
a – Le maréchal de Tessé positionne son armée dans les Alpes où l'attaque des Piémontais et des Autrichiens est la plus probable b – Il est «surpris» et fait marche forcée pour descendre sur Toulon	← Les ennemis attaquent en Provence, là où les Français ne les attendent pas
a – Le marquis de Sailly entreprend de renforcer les défenses de Nice b – **Mais** fait retraite, ouvrant le chemin de Toulon aux ennemis	Pas complètement maître de ses décisions (inondation providentielle du Var) Le manque de soldats et l'absence des milices l'obligent à abandonner la ville à son sort ← [explication de l'historien : les paysans provençaux n'ont aucun sentiment nationaliste et patriotique à cette époque, la Provence n'est pas française]
a – Le duc de Savoie à la tête des ennemis a une armée nombreuse et le chemin libre (le rapport de forces devrait le faire gagner) b – **Mais** il s'attarde en chemin	Les Anglais (flotte anglo-hollandaise) tardent à le payer ← Les règles de la guerre à l'époque moderne partagées par les aristocraties européennes l'obligent à faire salon…
a – Le maréchal de Tessé à la tête de l'armée de secours arrive à Toulon Il prend des décisions rationnelles pour une guerre de siège (son expérience militaire)	[Autre possibilité : attaquer derrière les lignes avec une troupe d'élite. Ici, Braudel s'appuie sur une expérience militaire donnée comme commune et comme un fait structurel puisque aucune allusion à la différence de contexte, alors qu'il s'agit de son expérience de 1941]
Retournement de situation : b – Les Français se replient, **mais** les Piémontais n'en profitent pas et admettent avoir perdu la bataille de Toulon	Plusieurs faits nouveaux : ← Désertion de nombreux soldats de l'armée ennemie (manque de nourriture, soldats enrôlés de force) ← Perte de l'esprit d'offensive
Autre retournement de situation : Les paysans se sentent menacés et se mobilisent alors	← L'armée en déroute pille et tue

Raconter ce qui se passe et chercher des causes ne suffit pas, car la guerre est un fait majeur d'un règne long et l'événement de 1707 trouve son sens à l'intérieur de la série des guerres de Louis XIV. À ce stade, le récit contient les éléments d'une généralisation rattachant l'événement «siège de Toulon» à la catégorie «guerre»: une guerre longue avec différents moments, celui où les officiers ont le temps de faire des mondanités, celui de l'attaque, celui de la retraite à la violence plus marquée; elle mobilise des soldats en nombre, et qui doivent avoir envie de se battre, sinon ils désertent; une telle guerre implique de nombreux espaces et parler du siège de Toulon recouvre en réalité des faits qui concerne différents espaces entre l'Italie et Toulon, jusqu'à la frontière au nord du royaume! Enfin, un trait structurel fort tient à l'importance de l'argent dans les guerres modernes et met en jeu des échanges à l'échelle de l'Europe et transatlantiques. Braudel déplace ainsi le regard d'une histoire militaire à une histoire économique et sociale. On reconnaît ici le modèle de Braudel, qui inscrit ce qui relève des individus et du temps court dans quelque chose qui appartient au domaine socioéconomique du temps moyen. Jugeant donc le récit événementiel insuffisant, Braudel met en avant la nécessité d'interpréter le siège de Toulon par rapport aux réalités situées dans d'autres espaces et d'autres durées. Il se situe donc dans un autre paradigme, celui d'une histoire totale.

Il n'y a pas d'un côté les faits et de l'autre l'interprétation. C'est selon un double rapport que les faits se construisent dans l'interprétation et que l'interprétation est confirmée ou contredite par les faits. Dans la leçon de Braudel, l'interprétation intègre donc le récit: s'agit-il d'un événement important? Oui, répondent les élèves, par le nombre des pays impliqués et par ses conséquences car, si la Provence avait été perdue, le royaume était menacé. L'analyse conduite avec les élèves leur montre que l'importance de l'événement se mesure à l'aune de ses conséquences. Mais Braudel veut aller plus loin. Il avait laissé en suspens l'issue de sa narration pour mieux faire sentir le retournement de situation, mais surtout parce qu'*in fine*, c'est l'interprétation qui détermine l'issue et le récit ne s'achève qu'à l'issue de cette interprétation. Or, pour les contemporains, la Provence est dévastée, le *«paradis»* toulonnais évoqué au début *«devient une ville immonde»*, et Tessé est disgracié car, au cours de cette guerre, il a perdu Suse, porte d'entrée du Piémont. Or, à cette époque, on théorise le royaume comme un pré carré sacralisé, borné par des frontières nécessairement naturelles *(IF)*. Au contraire, l'historien donne l'événement comme une victoire, en ne le réduisant pas à sa singularité locale. L'armée ennemie ne peut pénétrer plus avant et favoriser le soulèvement d'opposants de l'intérieur (les protestants cévenols); surtout, cette armée a été fixée loin de la véritable bataille qui se joue sur la frontière du nord *(IF)*. Événement oublié, le siège de Toulon est cependant ce *«petit fait essentiel»* dans les enjeux militaires et territoriaux de l'histoire de France[33]. Il apparaît ainsi comme un facteur – lointain – des guerres et de la construction du royaume.

Enfin, ces événements militaires renvoient fondamentalement à des choix politiques, soit, en 1707, à une politique terrestre préférée à la défense des côtes. C'est lié au fait de disposer d'une population nombreuse et d'avoir une aristocratie désireuse de servir dans l'armée, alors que l'option maritime aurait nécessité de développer une flotte commerciale capable de fournir en marins la Royale, mais en privilégiant la bourgeoisie! Braudel intéresse donc les élèves aux bifurcations qui ont rendu possible une décision et empêché une autre. Faire l'histoire de l'événement de 1707 revient donc à retracer ce chemin

33. Voir ce que disait Braudel du «petit fait essentiel» dans ses conférences de la guerre, capable à distance d'avoir des conséquences et qu'il fallait donc mettre au jour. Il semble donc essentiel de jouer avec la discontinuité.

d'autant plus compliqué qu'il se joue à différentes échelles et temporalités. *«L'historien ne lève jamais la carte de l'événementiel, il peut tout au plus multiplier les itinéraires qui le traversent […] si un même événement peut être dispersé entre plusieurs intrigues; inversement, des données appartenant à des catégories hétérogènes – le social, le politique, le religieux… – peuvent composer un même événement»* (Veyne, 1996 [1971], p. 54). Prendre l'hypothèse de l'interprétation change donc les conditions de l'étude, car il s'agit plutôt d'avoir une approche anthropologique de la guerre liée au temps long, de prendre en compte des éléments structurels liés à la situation de la France et de postuler des rationalités complexes chez les acteurs intégrant des constantes sociales (comme le comportement aristocratique des armées européennes). Les données pertinentes sont donc différentes, Braudel s'intéressant alors à la situation géographique du royaume, au risque permanent d'invasion par le nord, aux choix politiques, etc.

Pour conclure

En quoi le récit du siège de Toulon, qui n'est pas dans les programmes, peut-il intéresser le professeur? L'historien fait ici la démonstration de l'intérêt cognitif du récit pour introduire à la complexité de l'histoire. Son récit fait le lien entre une première explication caractérisée par le paradigme du rôle des individus dans l'histoire et une explication laissant une place plus importante aux faits généraux. Comme les événements sont tous singuliers, il est difficile de théoriser un quelconque déterminisme, mais l'histoire ne saurait n'être que collection d'événements tous différents et histoires individuelles. Il ne s'agit pas d'une simple généralisation aux conditions de validité très limitées: ces individus doivent avoir des traits communs et des expériences communes.

Expliquer, en histoire, consiste à expliquer comment et pourquoi les choses se sont passées ainsi, renvoyant ainsi du côté d'un récit qui ne soit pas une simple narration tout orientée vers sa fin inéluctable. Koselleck rappelle qu'en histoire, la principale question, *«Pourquoi cela est-il arrivé ainsi et pas autrement?»*, oblige à exprimer la factualité des événements *«à travers les discours des acteurs historiques et à partir de ce qui les avaient rendus possibles»*[34]. Le récit n'est-il que prétexte? Il est un moyen de nouer dans une intrigue des éléments de nature différente et de construire le problème à travers les hypothèses[35]. Il suppose de clarifier dans quel paradigme historiographique on se trouve. Braudel ne se limite pas à raconter de façon linéaire le «drame» de Toulon sous la double menace par mer et par terre, donc à un moment décisif de l'histoire de cette ville (*IH*, p. 355). Il cherche à poser le problème historique recevable dans une histoire événementielle avec une première question: pour dire que c'est un événement important pour l'histoire de France malgré l'oubli dans lequel il est tombé, il faut se demander si le siège de Toulon fut une victoire. Une deuxième question s'impose: est-ce le fait du hasard ou le résultat des actions des acteurs agissant de façon rationnelle[36]? Comme Braudel n'a pas accès directement aux pensées des personnages, il s'appuie sur les archives de la guerre, celles de la Marine, les Mémoires du maréchal de Tessé et celles du duc de Saint-Simon, bien que ces sources ne soient mentionnées qu'à la fin de l'échange avec les élèves. Ces documents ne

34. Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris: Gallimard/Seuil (coll. Points Histoire), 2011 (1997), p. 300.
35. Lucien Febvre, «Vivre l'histoire…», *op. cit.*, p. 26.
36. Il fait donc l'hypothèse que les choix des officiers sont dictés par la doctrine militaire et des plans d'ensemble (*IH*, pp. 360-361). Il propose une autre hypothèse expliquant l'absence apparente de rationalité des actions sur le terrain par la situation réelle, ce qui empêche l'historien de se contenter d'évoquer des actions prévisibles. Il s'appuie donc sur une autre loi du comportement humain: s'adapter aux circonstances en modifiant le plan conçu ailleurs. Les rumeurs ou le hasard ont aussi leur part (la journée de retard de l'armée étrangère est réputée sauver Toulon et la France).

donnent pas tant la solution qu'une interprétation de l'événement, face à laquelle l'historien doit s'interroger sur la pertinence et donc sur la fiabilité de ces témoignages[37]. Ce qui intéresse alors Braudel, ce n'est pas d'entrer dans la pratique documentaire classique d'un cours d'histoire où tout fait trouve sa preuve dans un extrait de document[38]. En considérant les réponses comme partielles, il en fait des hypothèses qui obligent les élèves à accepter de nouvelles conditions de validation. De la sorte, il peut passer au problème historique essentiel.

La première solution au problème soulevé initialement est de dire que le siège de Toulon n'a de sens qu'inscrit dans la série de guerres de Louis XIV. À partir des conditions de l'enquête évoquées plus haut, Braudel avait sélectionné des données telles que le théâtre des opérations, les acteurs en cause, le déroulement des opérations militaires. Mais, sans être fausse, elle ne permet pas de comprendre véritablement l'événement. La seconde solution l'amène à expliquer aux élèves que, pour être vraiment compris, tout événement doit être interprété de manière plus générale. La question *«Est-ce un événement important pour l'histoire de France?»* devient *«En quoi l'événement est-il significatif des questions de fond de la vie française?»* La confrontation des hypothèses formulées pour le contexte immédiat de l'événement oblige à reconstruire des contextes qui sont ici ceux de structures plus profondes. Le récit analytique du siège de Toulon est l'occasion, pour Braudel, de déployer son modèle où le temps court est révélateur de structures géographiques inscrites dans le temps long (il parle du carrefour européen, de double façade maritime) et de structures économiques et stratégiques inscrites dans le temps intermédiaire (échanges, choix d'une armée terrestre, absence de marine marchande importante). Chaque fois qu'il modifie l'hypothèse de solution, il ouvre le récit à d'autres récits, comme autant de discontinuités dans le déroulement du récit. Il modifie la nature des données qu'il retient en même temps qu'il change les conditions qui rendent la construction du problème historique possible. Le récit initial lié à l'explication d'un événement local est repris comme donnée pour construire une intelligibilité qui participe du problème plus général[39]. Ainsi, ce mouvement du local aux structures garde toujours quelque chose du fait local. En histoire, la mise en évidence d'une solution ne rend pas caduque la précédente. Cependant, assumant une dimension scientifique, le travail de Braudel avec ces élèves, même relativement passifs, exemplifie cette formulation d'Antoine Prost: l'histoire ne suppose pas une distance préalable, elle la crée[40]. C'est une condition indispensable lorsqu'on considère avec Ricœur que faire du récit une explication historique, c'est en réalité affirmer l'intention de connaissance et instaurer son écriture comme *«la recherche elle-même»*[41]. Enfin, il apparaît clairement que le récit ne peut se passer d'un modèle historiographique à partir duquel

37. D'ailleurs, Braudel se pose la question de savoir quel crédit accorder au portrait négatif de Tessé par Saint-Simon.

38. Les élèves l'interrogent à la fin sur ces preuves puisque «ce n'est pas écrit dans les livres»

39. Les problèmes que pose l'historien et la façon dont ils sont reçus ont une dimension historique. Derrière la question récurrente de l'écriture d'une histoire de France, l'historien se pose le problème d'une identité de la France. Vidal de la Blache l'avait initié dans son tableau de la France: comment et pourquoi des contrées hétérogènes ont-ils fini par former un ensemble? Lucien Febvre («Entre Benda et Seignobos», in *Vivre l'histoire*, *op. cit.*, p. 87) rejetait la version de Seignobos en lui reprochant de faire de la France un donné tout fait. Braudel surprend par ce tournant identitaire tardif, au moment où le débat sur la présence des immigrés connaissait une nouvelle phase. Mais il se défend de le poser a priori, construisant le problème dans son système explicatif de la longue durée et sa vision de l'histoire globale (*Une leçon*, *op. cit.*, p. 160.). Vision régressive pour cet historien ou ultime expérimentation?

40. Antoine Prost, «Comment l'histoire fait-elle l'historien?», *Vingtième siècle, revue d'histoire*, N° 65, janvier-mars 2000, pp. 3-12.

41. Paul Ricœur, *Temps…*, *op. cit.*, 1983, p. 318. Braudel cite, en exergue de ses conférences de 1941-1944, la phrase de Febvre: «L'historien n'est pas celui qui sait, il est celui qui cherche».

l'historien peut avancer hypothèses et explications et, ainsi, *reconstruire le problème*, en échappant au donné (*AH*, [1958], p. 58). Cela incite alors à relire les récits disponibles dans la classe (récit du manuel, récit du professeur) en fonction de ce choix historiographique resté trop souvent implicite. Loin de s'opposer, récit historique et enquête forment l'espace historiographique au sein duquel le travail didactique trouve son sens, en permettant une construction dynamique du problème historique. •

Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg

Sylvain Doussot (IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes)

« D'aucuns le regretteront, que la modernité a accoutumés à la fréquentation d'une pensée qui, comme celle de Freud construisant le meurtre d'un Moïse égyptien, n'omettait pas de prendre ses propres opérations pour objet. On peut aussi se plaire à relever le défi d'une œuvre close sur ses secrets de fabrication. C'est ainsi qu'un passage de Thucydide m'a invitée à cette enquête sur la construction en histoire. »

Nicole Loraux, *Né de la Terre. Mythe et politique à Athènes*, Paris : Seuil, 1996

L'actualité – au moins francophone – de Carlo Ginzburg (2010a, 2010b ; Lombardo et Rueff, 2011) incite à se pencher sur son originalité au regard de sa diffusion. Ses textes semblent rencontrer une demande de refondation de l'historiographie qui relève, chez lui, aussi bien d'une défense sans faille du travail de l'historien que d'un dépassement constant des faiblesses de la tradition historiographique. Dans ses publications récentes, nombreux sont les articles qui donnent à penser dans la durée ses textes plus anciens, faisant de lui un témoin et acteur majeur de décennies de remise en cause de la discipline. Il offre ainsi un accès à des problèmes épistémologiques, toujours historiquement situés et sous l'angle d'une *« épistémologie des pratiques »* souvent ignorée par les historiens (Revel 2009, 86).

S'il apparaît ainsi plus perméable à l'analyse de *« ses secrets de fabrication »* que le Thucydide de Nicole Loraux, la séparation nette entre ses textes historiques et leurs commentaires[1] laisse en suspens des questions essentielles sur la pratique des historiens. Ce qu'il revendique : *« On me reproche parfois de placer mes hypothèses, ou les idées auxquelles je tiens le plus, dans les blancs de mes textes, ou dans les sauts de leur argumentation. Mais je répugne à asséner des vérités : on s'appauvrit à vouloir réduire sa pensée en formules. Ainsi pour le fameux* ‹paradigme indiciaire› *: j'ai utilisé l'expression dans un article, puis je ne l'ai plus jamais employée pendant vingt-cinq ans. Je préfère laisser les idées agir en profondeur plutôt que de les diluer »* (2011, 8-15).

C'est aujourd'hui l'idée d'*« étude de cas »* qu'il lance, à deux reprises, dans ses ouvrages parus en France en 2010 :

« Rétrospectivement, je me suis aperçu que la plupart des thèmes que j'avais traités n'étaient pas des illustrations ou des exemples qui renvoyaient à une norme préexistante, mais bien des cas : des histoires miniatures qui, selon la définition d'André Jolles, posent une question sans fournir la réponse, en signalant une difficulté non résolue » (2010a, 14-15).

1. Qui sont souvent situés dans les préfaces et postfaces qu'il donne à ses propres ouvrages, et dans des articles qui mêlent histoire et épistémologie (notamment dans la revue *History & Theory*).

Il n'en faut pas plus pour accepter l'invitation à l'enquête que provoque cette légère insistance[2]. Je propose de relire *Le fromage et les vers* (désigné ci-après par *FV*) – ce cas magistral d'enquête historique – dans cette nouvelle perspective pour en dégager les implications épistémologiques et tenter d'imaginer ce que peut être, derrière la formule, une pratique d'étude de cas.

Mais la prudence est de mise pour ne pas se laisser emporter par la simplicité de la formule et l'aura de l'auteur. Relire le *FV* donc, mais en prenant au sérieux la référence sur laquelle Ginzburg insiste (Jolles, 1972) et la faire jouer dans une théorie de l'enquête toujours à la fois théorie de l'action et de la connaissance. Penser la pratique – théorique ici –, mais en suivant les conseils de l'anthropologie (Bensa, 2010, 78), en tentant de la saisir par comparaison des stratégies possibles: en confrontant Ginzburg étudiant le *FV* à d'autres situations d'élaboration de cas.

Un texte et une enquête

Il faut d'abord *voir* le texte, la manière dont il est disposé en 62 paragraphes de tailles très variables. Une linéarité qui ne masque pas une alternance dans le récit, qui ne cesse de se doubler: un récit de l'objet et un récit qui représente l'enquête. Les paragraphes alternent entre des épisodes de la vie et des procès de Menocchio, ce meunier du Frioul qui, à la fin du XVIe siècle, subit deux procès de l'Inquisition (et finit par être condamné à mort), et les épisodes de l'enquête historique que relate l'auteur, et qui a pour objet la connaissance de la culture populaire de l'époque. Variation qui révèle une double construction: les *traces* du meunier, citées parfois *in extenso*, comparées, mises en perspective, et le *fil* du récit qui est celui de l'enquête et qui tient l'intrigue. Bref, *Le fil et les traces* du titre de son dernier recueil d'articles (2010a).

Outre ce dédoublement, il faut pointer une rupture, au paragraphe 15, dans lequel Ginzburg revient sur le chemin parcouru jusque-là et fait le constat d'une impasse: *«À force de se cogner aux murs de ce labyrinthe, nous voilà revenus à notre point de départ.»* Mais c'est pour, immédiatement, ouvrir une piste: *«Ou plutôt presque revenus. Nous avons vu quels livres lisait Menocchio. Mais comment les lisait-il?»*

Ce paragraphe clé sépare deux moments de l'enquête.

Elle est d'abord (1-14[3]) menée comme une recherche de conformité du cas au *«paradigme épistémologique dominant»* (2010b, 362), selon lequel on doit voir chez Menocchio le reflet d'une influence directe de la culture de l'élite sur la culture populaire. S'il est mis en cause, puis condamné par l'Inquisition, c'est qu'il est considéré comme ensorcelé ou sous l'emprise des idées de la Réforme.

Sur cette hypothèse, l'historien mène sa recherche à la manière de Sherlock Holmes, à partir de l'enquête inquisitoriale. Le réel des sources renvoie au *«paradigme indiciaire»* illustré notamment par la pratique du célèbre *consultant en criminologie* de Conan Doyle (Ginzburg 2010b, 218-294). Voyons ce mécanisme déductif de plus près.

Une première solution au problème de la conformité du cas au modèle explicatif dominant est la folie (4). Des indices dans les rapports de l'Inquisition tendent à accréditer que Menocchio n'a pas toute sa tête: ses formulations et ses obsessions le laissent penser. Quel crédit porter à cette hypothèse? À quelles conditions pourrait-on, nous lecteurs, y souscrire? Il faudrait que les autres éléments du dossier ne le montrent pas, par exemple, tenant des années durant un rôle central au sein de sa communauté villageoise (5); rôle

2. Dont le texte de Rueff (2011) relève également, mais dans une autre perspective.

3. Nous nous référons aux paragraphes indiqués entre parenthèses, et non pas aux pages.

que ne pourrait endosser un simple d'esprit ou un illuminé. Le Menocchio de Montereale, estimé par sa communauté, n'est pas fou.

Il faut donc suivre une seconde piste. En pleine Contre-Réforme, il est probable, pour affirmer les propos qu'il tient, qu'il appartienne au mouvement anabaptiste. Probable puisqu'il en existe des traces à cet endroit et à cette période, nous dit l'historiographie. Pourtant, un indice réduit à néant cette hypothèse: *«un anabaptiste […] n'aurait jamais prononcé une phrase comme celle de Menocchio à propos des indulgences…»* (9). Ni anabaptiste ni luthérien: en faisant jouer ensemble les données du dossier et les conditions de validité de cette hypothèse (ce qui prévaut dans la Réforme), Ginzburg conclut: *«Justification et prédestination, les deux thèmes sur lesquels s'était axée la discussion religieuse en Italie au moment de la Réforme, ne signifiaient littéralement rien pour ce meunier frioulan»* (9). Fausse piste, à nouveau.

C'est peut-être par les livres (11) qu'il a été influencé: d'où l'analyse de ses lectures (12) rapportées aux conditions de validité de cette nouvelle hypothèse (il faut que ces livres aient proposé à Menocchio des idées farfelues pour expliquer son comportement). Résultat indiscutable: *«Il s'agit de titres assez banals: ils ne permettent pas, apparemment, d'éclaircir comment Menocchio était arrivé à formuler ce qu'un habitant de son village définit comme des ‹opinions fantastiques›»* (14).

C'est à ce stade (15) que l'auteur-enquêteur fait part de l'impasse dans laquelle il se trouve, et de sa nouvelle piste. La question de l'influence qu'aurait pu subir Menocchio est formulée dans un cadre nouveau: non plus qui ou quoi aurait pu l'influencer, mais quelles pratiques (de lecture) a-t-il déployées. Ce qui change la nature de l'enquête: Menocchio ne serait pas totalement sous influence, il aurait des stratégies. Le voir autrement que soumis à une culture dominante, c'est changer d'épistémologie. Et donc engager un autre rapport aux sources.

C'est pourquoi sa proposition d'explorer les *«racines populaires d'une grande partie de la haute culture européenne, médiévale et postmédiévale»* (61) ne doit pas s'entendre comme une explication alternative à celle qu'il vient de récuser. Elle est plutôt un prétexte pour poser autrement le problème de l'influence. Problème qui avait, en quelque sorte, été annihilé par l'évidence de la solution: la domination de la culture de l'élite sur les cultures subalternes.

Derrière la question «Comment Menocchio lisait-il?» émerge la notion de «clé de lecture» qu'il faut postuler pour comprendre la manière dont il découpait les textes à sa disposition (21: *«De ces livres il avait remâché et pressuré chaque mot. Il les avait ruminés pendant des années»*) *en de* ‹foudroyantes analogies› (24). Ce qui conduit Ginzburg à la culture orale: *«Ce n'est pas le livre en tant que tel, mais la rencontre entre la page écrite et la culture orale qui formait, dans la tête de Menocchio, un mélange explosif»* (24). Les sources sont donc remises sur le métier, mais autrement. Ce qui intéresse désormais Ginzburg, ce sont les écarts entre les textes lus par Menocchio – objectivés dans les livres accessibles encore aujourd'hui – et ses discours provoqués et rapportés par l'Inquisition. Que cache cet écart (dimension épistémique)? Mais surtout, comment y accéder (dimension épistémologique)? Tel est le tour pris par l'enquête dans cette deuxième partie de l'ouvrage.

Tenter de percer le secret de cette extension de l'enquête conduit à questionner son écriture. La succession des paragraphes fait écho aux *«formes du montage cinématographique [qui], dans leur discontinuité même, peuvent suggérer un sens tout à fait différent de celui de la narration linéaire»* (Ginzburg, 2011, 8-15). Rhétorique de l'annotation et rhétorique de la narration (Grafton, 1998, 175) se complexifient pour prendre en charge les différents niveaux de l'écriture de l'histoire qui doit autoriser *«de nombreuses voix à se mêler sur une même page»* (*ibid.*, 124). C'est que le fil

de l'enquête révèle peu à peu cette multiplicité des voix engagées, qui toutes sont liées: Menocchio, les témoins, les inquisiteurs et Ginzburg lui-même. Une vingtaine d'années après l'écriture du *FV*[4], il revient sur l'expérience de sa construction:

«Les obstacles qui se dressaient contre cette recherche appartenaient à la documentation, et ils devaient donc faire partie du récit; tout comme les hésitations et les silences du protagoniste face aux questions de ses persécuteurs – ou face aux miennes. De cette manière, les hypothèses, les doutes, les incertitudes, faisaient partie du récit; la recherche de la vérité faisait partie de l'exposition de la vérité atteinte (nécessairement incomplète)» (2010a, 385).

Cette analyse rétrospective précise le double enjeu – épistémique et épistémologique – de l'ouvrage. D'une part, l'effort porte sur *«la documentation»*, qui permet l'enquête mais s'accompagne d'obstacles, et non sur le passé lui-même. D'autre part, ces traces sont soumises par l'enquêteur qui les institue en indices par la logique de son enquête (qui n'est donc pas une biographie, au sens traditionnel du terme[5]). Enfin, *«les hésitations et les silences du protagoniste»* renvoient au singulier de la source et à sa dimension *micro* qui questionne la possibilité de la généralisation sur la culture populaire qu'ambitionne l'ouvrage.

Instituer un exemple en cas pour reconstruire le problème historique

Menocchio, ou plutôt les sources dont on dispose sur lui – actes des deux procès, textes de sa main, liste de ses lectures –, est d'abord un individu du peuple. Mais, comme exemple, il ne peut en aucun cas constituer une illustration typique: ses discours et ses comportements sont parfois extrêmement intrigants, et la profondeur des échanges avec ses juges contraste avec la plupart des archives équivalentes. Au vrai, ni illustration ni exemple, Menocchio vaut par l'effort de l'historien pour l'instituer en cas.

Telle est l'analyse rétrospective proposée par Ginzburg lui-même, et référée à un texte d'André Jolles (1972, 137-157) qui développe une analyse morphologique du langage, dont le *cas* est l'une des formes, distincte de l'exemple et de l'illustration. La spécificité épistémologique du cas, qui s'inscrit au côté de la déduction de la science poppérienne et de l'induction (Passeron et Revel 2005, 26), reposerait alors, pour Ginzburg, sur la mise en question d'un paradigme épistémologique (2010b: 362). On peut d'abord rapporter cette interprétation au paradigme indiciaire, ainsi mis en perspective par le cas.

L'enquête policière (à la Sherlock Holmes) ou judiciaire (de l'affaire Sofri par exemple: Ginzburg 1997), comme l'enquête historienne, repose sur le travail de traces singulières qu'on confronte à des hypothèses. Mais, si ce travail déductif fonctionne dans les deux cas – justice et histoire – pour récuser une explication (première partie du *FV*), il est rarement pertinent en histoire pour en élaborer une autre. L'interprétation historienne ne peut se contenter d'une source, elle est obligée de prendre en compte toutes les traces, et son explication doit atteindre une certaine généralité. Il ne s'agit pas de savoir pourquoi Menocchio est condamné[6], mais de comprendre le phénomène de la lecture (et ses évolutions historiques; 2010b, 359). Plus encore, le risque est grand de généraliser *«sauvagement»*: dans sa préface (8), Ginzburg l'illustre en soulignant comment Lucien Febvre produit une *«démonstration inacceptable»* quand il tente de généraliser par les *«mentalités»* à partir du seul cas de Rabelais.

4. L'article en question a d'abord été publié en 1994.

5. Voir sur ce point deux textes fondamentaux qui inspirent mon analyse: Giovanni Levi, «Les usages de la biographie», *Annales ESC*, novembre-décembre 1989, N° 6, pp. 1325-1336; et Pierre Bourdieu, «L'illusion biographique», *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 62-63, juin 1986, pp. 69-72.

6. Dans son texte sur l'affaire Sofri (1997: 121-122), il conclut sur le fait que les juges dans cette affaire judiciaire ont fait une mauvaise enquête historienne: ils se sont trompés d'enquête.

Paradoxalement, c'est à partir d'une évocation de Sherlock qu'on peut envisager une sortie de cette aporie du cas pour l'histoire. Jean-Jacques Lecercle (1999, 78-79) propose un Sherlock clivé, dont la première figure, dominante, est celle du collecteur d'indices qui n'a d'yeux que pour la vérité et qui opère *«le passage de [la] série chaotique, extraordinaire, à une autre série, cohérente, ordonnée, immédiatement compréhensible, celle du vrai»*. À cet *«homme de la solution»* s'oppose *«l'homme du problème»* qui *«invente des hypothèses»* et ne jure que par l'imagination. Or, on oublie trop souvent que le personnage ne vaut que par ses deux facettes, pour le résumer à sa logique déductive: on oublie aisément le problème pour la solution[7].

C'est contre cet oubli que l'étude de cas selon Ginzburg s'imposerait. Comment passer du singulier au général avec un cas? En décalant le cœur de l'enquête des solutions vers la reconstruction du problème: *«d'où la valeur symptomatique d'un cas limite comme celui de Menocchio. Il repose avec force un problème»* (61). À quoi correspond, dans la pratique de l'historien, ce glissement fondamental? À utiliser les solutions possibles (les hypothèses d'explication) que peut porter le cas, pour remonter à leurs limites de validité qui, fondées en raison, constituent le savoir dans sa généralité (Fabre, 2009).

Dans cette perspective, l'enquête sur Menocchio commence par une invalidation des solutions par confrontation des sources aux conditions nécessaires induites par le paradigme en jeu (ainsi, *Les livres ont influencé Menocchio* est une solution, à condition qu'il ait lu des livres séditieux: l'enquête initiale, nous l'avons vu, consiste à vérifier si le cas remplit cette condition); elle se poursuit par l'exploration de solutions de rechange, mais pour en dessiner les limites de validité et cartographier l'ensemble du champ des possibles ainsi élaboré. Tentons de repérer ce processus dans la deuxième partie du texte.

– Menocchio a une lecture biaisée de ses livres. Cette explication, suggérée d'emblée, est l'occasion de dégager ses conditions de validité: une lecture biaisée est possible s'il existe une *«grille interprétative»* (19) qui rend raison de l'écart entre les discours de Menocchio et les textes qu'il a lus. Mais, autre limite à cette solution, elle n'est pas directement appréhendable dans les sources: *«même si l'interprétation de Menocchio s'était déclenchée au contact du texte, ses racines plongeaient très profondément»* (19);

– Il existe une culture populaire, relativement autonome de la culture savante. Cette hypothèse, qui découle de la condition précédente (une grille interprétative), n'est valable qu'à certaines conditions. Notamment l'existence d'autres canaux d'influence, comme celui des légendes médiévales (22) et des utopies (42). À cette condition, on peut éviter de réduire les propos tenus par Menocchio à des *«réminiscences»* (20) des textes savants. C'est ainsi que, avec l'analogie – qui donne son titre à l'ouvrage – du fromage et des vers pour évoquer le chaos et la création, Ginzburg peut déceler chez Menocchio une approche du monde *«matérialiste – et de tendance scientifique»* (27);

– Cette culture populaire articule influences populaires, influences lointaines et influences savantes. C'est possible à condition que ces influences aient pu cohabiter. Car *«pour que cette culture différente puisse voir le jour, il avait fallu la Réforme et la diffusion de l'imprimerie. Grâce à la première, un simple meunier avait pu penser à prendre la parole et à dire ses propres opinions sur l'Église et sur le monde.*

7. Cette formulation trouve sa source dans la théorie de la problématisation qui est au fondement de mon analyse de l'étude de cas. Elle est portée d'abord par Michel Fabre, dont la *Philosophie et la pédagogie du problème* (2009) s'appuie sur Dewey, Bachelard, Deleuze et Meyer, et Christian Orange en épistémologie et didactique des sciences; un séminaire qui fait dialoguer depuis de nombreuses années de multiples domaines de savoir (laboratoire du CREN, Université de Nantes) est le lieu central de cette approche. Cette théorie du problème tournée vers sa construction et non sa résolution me semble bien introduite par la présentation de Sherlock proposée par Jean-Jacques Lecercle, qui fait en même temps explicitement écho au texte de Ginzburg.

Grâce à la seconde, il avait eu des mots à sa disposition pour exprimer la vision obscure, inarticulée, du monde qui bouillonnait en lui» (28). À ces conditions matérielles s'ajoute une condition langagière: que des rapports de langages soient possibles entre ces cultures. *«Que voulait dire, au fond, Menocchio quand il parlait de Dieu, de la très sainte majesté de Dieu, de l'esprit de Dieu, du Saint-Esprit, de l'âme?»* (30): ce sont ces rapports de langage que Ginzburg explore pour répondre à ce type de question. Ainsi des métaphores que Menocchio prend à la lettre quand ses livres en font des illustrations du raisonnement à faire passer. De cette condition, Ginzburg tire plusieurs fils. À partir du paragraphe 41, c'est le pouvoir social procuré par une certaine maîtrise d'un lexique spécifique qui est évoqué pour comprendre la place qu'a pu occuper Menocchio dans sa communauté. Mais également (42) l'inconfort spirituel dans lequel cette double appartenance l'a plongé; et plus loin (45) le rapport entre l'oral et l'écrit chez Menocchio;

– Cette culture populaire autonome influence la culture dominante. Mais à condition de postuler une rationalité populaire. Ni folie, ni ignorance, ni maladresse, les discours de Menocchio doivent être pris comme relevant d'une rationalité qui est indispensable pour accéder à cette culture comme culture autonome. Ainsi, de retour, quinze ans après son premier procès devant les inquisiteurs, *«Menocchio cherchait à attribuer ses doutes, ses emportements à une tentation diabolique – mais il en révéla, tout de suite après, le fond rationnel»* (52). Ce meunier est capable de logique, et c'est même cette logique qui permet d'en savoir plus en l'écoutant sous l'angle de ses incertitudes et de ses stratégies. Sans cesse, Ginzburg établit et s'appuie sur cette rationalité pour envisager les possibles devant lesquels se trouve Menocchio pour répondre à ses juges, et ainsi transformer ses réponses en portes ouvertes (ou entrouvertes) vers sa culture. C'est encore plus efficace lorsqu'il est possible de comparer: à deux reprises, Menocchio évoque devant ses juges la légende des trois anneaux, mais l'argumentation diffère dans l'usage qu'il en fait. Une première fois religieuse (23), l'argumentation est ensuite sociale (53). Ce glissement est un moyen de mieux cerner la capacité *«critique»* de Menocchio.

Cette lecture du texte que j'effectue en faisant jouer étude de cas et reconstruction du problème historique met en évidence les tensions entre sources, explications disponibles et conditions de validité de ces explications. En quoi ce jeu est-il pertinent pour comprendre la capacité généralisante de l'étude de cas?

Pour répondre, il faut faire quelques détours. Suivons d'abord les conseils de Ginzburg et lisons de près le texte d'André Jolles qui appréhende les formes littéraires *«simples»* par *«le langage en tant que travail»* (1972, 18), donc dans l'ordre des pratiques. Dans son introduction (pp. 11-26)[8], il ancre son ouvrage dans une analogie entre la division du travail dans le monde (celui qui cultive, celui qui fabrique et celui qui dirige ceux-là en interprétant) et la division du travail du langage (celui qui *nomme*[9] et fait être dans le monde du langage, celui qui classe et ainsi transforme en donnant une explication, et enfin celui qui *interprète* en travaillant le rapport entre les deux activités précédentes). *«Dans ce troisième cas,* dit-il*, le travail d'interprétation*[10] *du langage, nous employons les*

8. En visant la *«détermination et [l']interprétation des Formes»* de la littérature, André Jolles rattache cette dernière au langage dans lequel elle s'enracine et qui l'entraîne vers une approche anthropologique (*«où et comment le langage peut devenir et devient ‹construction› sans cesser d'être signe»*, p. 17). Celle-ci est renforcée par son attention non aux formes canoniques de la poétique, mais à celles *«qui ne constituent pas des poèmes bien qu'elles soient de la poésie […] qu'on appelle communément Légende, Geste, Mythe, Devinette, Locution, Cas, Mémorable, Conte ou Trait d'esprit» (idem)*; ce qui me semble bien en phase avec ma perspective épistémologique qui récuse la dualité théorie/pratique.

9. Ainsi la première phrase du *FV*: *«Il s'appelait Domenico Scandella, surnommé Menocchio».*

mots de connaissance et de pensée» (*ibid.*, 24).

Le paradigme que conteste Ginzburg dans le *FV* relève, au moment où il s'y attaque (les années 1970)[11], du deuxième travail sur le langage: ce paradigme classe les éléments du monde du langage sur le passé et, par cette action, produit une explication. Comme hypothèse d'explication dominante, elle finit par cacher le problème d'où elle procède, et on ne travaille plus qu'à en montrer la véracité, en oubliant la recherche du sens. Dans le *FV*, cette explication est celle de l'influence des classes dominantes sur les classes subalternes. Que peut l'étude de cas selon Jolles et Ginzburg? Sortir de cette évidence en travaillant à l'interprétation: c'est-à-dire la relation entre ceux qui sont nommés dans les sources (Menocchio, les inquisiteurs, etc.) et l'explication dominante. Dit autrement: qu'est-ce que l'explication dominante tend à cacher, dans son désir de généralisation, de sa relation aux sources?

D'abord que les pauvres ne laissent pas de traces, ou celles qu'on trouve passent par le truchement des dominants, ce qui pose un sérieux problème épistémologique, et donc pratique, à l'historien. *«La rareté des témoignages sur les comportements et les attitudes, dans le passé, des classes subalternes constitue le premier obstacle – mais non le seul – auquel se heurte une telle recherche»* (préface, 2). Prenant l'exemple des travaux de Natalie Z. Davis et d'Edward P. Thompson, Ginzburg parie qu'un choix est possible. Alors, *«contre tous ceux qui étudient la religion populaire en adoptant le point de vue des classes supérieures»* (note du paragraphe 58), il est nécessaire de brandir le cas singulier de Menocchio.

Singulier, car, je l'ai évoqué, Menocchio n'est pas un individu moyen: *«Impossible de le considérer comme un paysan ‹typique› (dans le sens de ‹moyen› ou de ‹statistiquement plus fréquent›) de son temps»* (préface, 7). Mais pertinent parce que singulier. En premier lieu, parce qu'il résiste à l'inquisiteur qui souvent *«ne s'y retrouvait pas»* (52). Ce qui permet de penser le lien entre la posture de l'historien et celle de *«l'inquisiteur comme anthropologue»* (2010a, 407-424): tous deux sont en position extérieure – position scolastique, dirait Bourdieu (1997) – par rapport à Menocchio. Contrairement à beaucoup d'autres exemples de procès, Menocchio ne se laisse pas embarquer par le langage de ses juges: *«Notre tâche d'interprète semble bien plus facile quand […] les inquisiteurs ne comprenaient pas. En revanche lorsqu'ils comprennent (ou comprennent un peu plus), la dimension dialogique du procès s'atténue quand elle ne disparaît pas»* (2010a, 420).

Ce dialogisme – proposé par Bakhtine, sur lequel Ginzburg s'appuie non seulement comme historien des rapports de Rabelais à la culture populaire de son temps (1982), mais comme linguiste (1970) – se spécifie alors pour l'histoire. Il est discussion à plusieurs voix, nous l'avons vu, mais surtout chacune relève d'un contexte propre: le monde de Menocchio n'est pas celui des inquisiteurs, qui n'est pas celui des historiens du XXe siècle; dans chacun de ces mondes, les mêmes mots, les mêmes figures langagières ont des sens spécifiques. Bref, l'étude de cas est un travail de confrontation de la documentation – déjà *«contaminée par l'interprétation»* (2010a: 420) des inquisiteurs avec leurs propres intentions – et de l'historiographie, pour proposer une interprétation de la relation entre les deux.

Ce qui nous ramène à la division du travail pour *dire* le monde, qu'évoque André Jolles. Division du travail qui fait du peuple celui qui n'a pas le loisir – la *skholè*, disaient les anciens Grecs – de se pencher sur son propre

10. (Note de la p. 116.) Fixons ici l'usage de ce terme par rapport à l'explication à laquelle il s'oppose dans le texte de Jolles. Ce qui correspond à la distinction classique de Dilthey entre explication et compréhension. J'utilise dans ce texte le terme «interprétation» dans ce sens de compréhension.

11. Mais peut-être pas au moment de l'élaboration de ce paradigme; nous revenons plus loin sur l'historicité de la production en histoire.

sort ou celui de la cité et qui, dans le même mouvement, assigne – à son insu – le travail du savant qui, lui, n'est pas dans la pratique du peuple. Par là, l'historien est soumis à un très fort tropisme, prendre le réel pour le pertinent, en oubliant que la source n'est pas le passé: *« Trop souvent les historiens confondent la documentation qu'ils connaissent avec la documentation disponible, la documentation disponible avec la documentation qui a été produite, et cette dernière avec la réalité sociale qui l'a produite »* (2010b, 358). Si, dans la citation mise en exergue, Nicole Loraux est si passionnée par l'extrait de Thucydide, c'est moins parce qu'il tente de dire ce qui s'est passé *« réellement »*[12] en 514 av. J.-C., lors de l'assassinat d'Hipparque, que parce qu'il tente de dire aux Athéniens de 415 av. J.-C. qu'ils alourdissent leur compréhension du présent d'une histoire mal fondée. Autrement dit, sa mission d'historien est moins de donner une explication différente que *« de débarrasser la pensée du présent de tout ce qui en entraverait le libre fonctionnement: le passé, d'abord »* (1996, 126). C'est moins de montrer que les Athéniens se trompent de héros que de les aider à construire le problème qu'ils ont à affronter en 415 av. J.-C. et qu'ils avaient déjà affronté déjà en 514: la tyrannie. Or, pour abandonner l'illusion de reconstruire le passé et plutôt reconstruire un problème historique (d'aujourd'hui sur des données d'hier), il faut faire un effort constant – qui serait le fardeau de l'historien – de rendre raison des relations entre explications (toutes les explications) et sources.

La *« pensée du présent »*, pour le Ginzburg qui enquête sur Menocchio, est celle des relations entre classes sociales, celle du travail de l'intellectuel qui veut rendre compte de la culture des non-intellectuels; or, cette pensée, comme celle des Athéniens en 415 av. J.-C., est grevée par l'*akoè* (Loraux, 1996), la tradition qui fait de la culture populaire une culture sous influence et offre ainsi une solution efficace parce qu'utilisée depuis longtemps. Montrer qu'il y a influence réciproque, comme veut le faire Ginzburg, c'est ouvrir l'interprétation du passé et du présent. Tel est l'objet de la seconde partie du *FV*, qui remplit la mission que s'est assigné l'auteur dans sa préface (8):

« Par là, on ne veut point affirmer l'existence d'une culture homogène (…). On veut simplement délimiter un domaine de recherches, à l'intérieur duquel il faudra effectuer des analyses détaillées analogues à celle-ci. C'est la seule façon de parvenir peut-être à élargir les conclusions de cet ouvrage. »

Or, l'efficacité de la solution traditionnelle et dominante aplatit le problème en le reliant directement aux solutions possibles, par une validation avec les sources. D'où l'hypothèse de mon enquête – l'étude de cas renverse ce processus en mettant en tension sources, explications et condition de validité de ces explications – qu'il est temps de déployer: un cas même exceptionnel comme celui de Menocchio peut être à la base d'un savoir général sur le passé si l'on étend le dialogisme des sources à un dialogisme généralisé (de la voix de Menocchio à celle de Ginzburg parmi les historiens).

Construire en histoire, c'est élaborer des raisons en reconstruisant un problème

Ginzburg met en avant le dialogisme (entre Menocchio et ses juges) qui donne sa puissance au cas qu'il institue pour mettre au jour les faiblesses du paradigme dominant. Il relie ainsi les voix de Menocchio et des inquisiteurs pour les confronter aux explications historiques qui prévalent. L'efficacité initiale de son enquête, qui réside précisément dans la singularité du cas, induit, par là même une voie étroite pour aller au-delà de la contestation

12. *« À vrai dire, et pour en revenir à l'essentiel de l'histoire, le plus obscur dans tout cela est encore le projet de Thucydide. […] Le désir de vérité comme point faible de l'historien? Puisqu'il faut bien finir par trouver un début, cette proposition – explication ultime ou hypothèse minimale – me servira de point de départ »* (1996, 106-107). Pour finalement répondre par la négative.

du paradigme: comment convaincre ses lecteurs (historiens) que son *«petit»* cas peut aboutir à une compréhension du passé? Pour bien poser le problème, utilisons ici la forme du *«dialogue imaginaire, mais nullement fictif»* qu'emploie Nicole Loraux (1996, 115) et qui nous semble bien adaptée à une réflexion sur le dialogisme[13]:

– *Les historiens*: tu nous contredis avec ton meunier, mais tu n'y parviens que parce qu'il est extrêmement décalé. Si, comme nous, tu avais travaillé sur le tout-venant du peuple, tu aurais dit comme nous. Ton cas n'est pas représentatif, c'est tout.

– *Ginzburg*: oui, mais il existe. Vous ne pouvez pas faire comme si Menocchio n'avait pas dit ce qu'il a dit et fait ce qu'il a fait.

– *H*: Certes, mais que peux-tu en faire?

– *G*: Ce n'est pas Menocchio qui importe, cet individu *«décalé»*, comme vous dites, c'est son cas: il est important pour nous historiens. Mais il n'a pas à être représentatif[14]. Issu d'une source authentifiée, il fait partie du réel[15] autant que vos séries d'exemples, et c'est ce réel qui doit arbitrer entre nous. Je ne peux donc vous convaincre que si nous changeons l'enjeu de notre discussion: ni Menocchio par rapport à vos sources, ni votre explication par rapport à la mienne, mais la valeur de chacune de nos explications par rapport à toutes les sources.

Comprendre la fécondité de l'étude de cas suppose donc de mêler au dialogisme des sources le dialogisme de la communauté historienne. Cette continuité de Menocchio à ses inquisiteurs, puis à l'historien, permet de poser le problème de la cumulativité en histoire tel que l'analyse Jacques Revel, qui en souligne les faiblesses sous l'espèce d'une propension des historiens à s'ignorer les uns les autres. Pourtant, constate-t-il, les débats ne manquent pas, *«mais le cas le plus fréquent est celui de propositions qui ne se conforment pas aux règles minimales de cohérence et de continuité qui rendraient possibles des formes de révision et d'invalidation»* (2009, 102-103).

Dans le dialogisme identifié par Ginzburg, comprendre les sources nécessite de les considérer dans leurs intentions, ancrées dans des contextes et relevant de stratégies. Pour cela, il faut *«considérer un individu comme le point d'intersection d'une série d'ensembles différents qui ont chacun des dimensions variables»* (2010b, 359). C'est toute la force que le cas tire de sa singularité: *«Depuis un siècle, le rapport entre actions humaines et contextes (biologiques, culturels, économiques, etc.) constitue […] pour l'historiographie la plus vivante, un problème ouvert, et non un postulat défini une fois pour toutes dans un sens ou dans l'autre»* (1997, 121). En généralisant le dialogisme au-delà des sources, on étend cet impératif, qui récuse la dualité entre individus et contextes, à la communauté historienne. Pour comprendre les rapports qu'entretiennent les historiens contestés par Ginzburg en 1976, et ses textes postérieurs qui commentent cette question de l'étude de cas, il faut penser l'usage des sources et les points de vue adoptés par les historiens comme liés à des sphères multiples. En procédant ainsi, Ginzburg situe les actions et les discours des hommes du passé comme de ses pairs dans l'espace des possibles par

13. Cette construction imaginaire repose notamment sur la postface à 2010b, mais renvoie également au bel exemple de dialogue scientifique reconstruit que propose Pierre Bourdieu (et Roger Chartier dans *Le sociologue et l'historien*, Marseillle: Agone, 2010, pp. 26-27) pour, précisément, souligner que faire de la science signifie construire un objet commun et non comparer des résultats et des données (en l'occurrence, l'objet *patronat*).

14. L'éditorial programmatique de la revue de novembre-décembre 1989 pose ainsi que *«le savoir historique ne progresse pas par totalisation […] mais par variation de la focale. […] Cela conduit, du côté des méthodes, à prêter une attention particulière au rôle que joue l'observateur et ses instruments dans l'élaboration de l'analyse. […] c'est pourquoi la question posée par la microhistoire, par exemple, n'est pas celle de la représentativité […] mais celle de la généralisation»* (p. 1321).

15. Ginzburg récuse les prudences excessives qui pousseraient à ne pas s'appuyer sur le réel et à toujours le mettre entre guillemets.

rapport auquel ils se sont construits. C'est cet espace qui constitue le savoir en développement.

Par là, il prend en charge le fait que les textes des historiens ont une même visée (différente de celle des inquisiteurs), mais n'en relèvent pas moins de contextes historiquement et socialement situés. On le ressent dans la tonalité *«datée»* du *FV* où l'on rencontre une rhétorique de lutte de classe qui n'a plus cours dans les textes de 2010. Et gérer les points de vue multiples ainsi dévoilés au sein même de la communauté historienne suppose une (re)connaissance du partage du travail que chacun assigne à l'autre dans ce dialogisme généralisé.

Avant de procéder à l'exploration des conditions de cette gestion par l'étude de cas, ouvrons une parenthèse. Pourquoi la mise au jour de la nécessité d'un dialogisme généralisé pour l'étude de cas est-elle digne d'intérêt? Parce que rares sont les historiens qui s'engagent sur le plan d'une analyse théorique de leurs pratiques[16], d'une part, et parce que certains en ont besoin: ceux qui cherchent partout la trace des *«secrets de fabrication»* des historiens parce qu'ils ont à former des enseignants d'histoire. Autrement dit, à aborder formellement la pratique théorique pour savoir en quoi consiste *«faire de l'histoire»*. En situant ainsi mes propres intentions, j'introduis le rôle que j'attribue dans la suite à la pratique enseignante: un contrepoint heuristique à la pratique de l'étude de cas par Ginzburg, et *vice versa.*

16. Ginzburg, comme d'autres, rechigne à aller jusqu'à une exposition explicite et systématique de ses apports théoriques: *«Je m'aperçois une fois de plus que je travaille dans une perspective qui croise à la fois la théorie et l'histoire. Cela est dû avant tout à mes limites personnelles: je ne suis pas capable de me lancer dans une réflexion purement théorique»* (2010b, 360-361). Et des documents comme «L'enquête, l'écriture et l'arrière-cuisine», de Philippe Artières et Jean-François Laé (*Genèses*, N° 57, 2004, rubrique savoir-faire, pp. 89-109) sont extrêmement rares.

L'élève, le professeur et l'historien

Le travail de Ginzburg est au cœur du combat académique qui a lieu depuis plusieurs décennies et qui met en question le rôle et la valeur du travail de la communauté historienne. Mais, lorsqu'il se bat contre le relativisme qu'il associe aux partisans du *linguistic turn*, il est loin de ne parler que pour cette communauté: son effort est indissociablement scientifique et politique, nous venons de le voir avec le *FV*. Car le risque du relativisme concernant l'appréhension des traces du passé est général: comme Thucydide était, pour Nicole Loraux, indissociablement historien et athénien de son temps, Ginzburg traite de problèmes d'aujourd'hui.

Cette continuité du scientifique au politique se retrouve dans les questions qui secouent l'enseignement de l'histoire, et pas seulement en France (Wineburg, 2001; Seixas, 2004; Audigier, 2005). Les pratiques de classe se heurtent à un paradoxe puissant qui met aux prises l'idée toujours prégnante d'un passé fixe, qu'on pourrait faire revivre, et l'accroissement exponentiel des versions des récits sur ce passé. Or, dépourvue des armes de la science historique, comment la classe d'histoire pourrait-elle s'en sortir?

C'est aller vite en besogne, diront certains. La classe n'est pas la communauté historienne, et les élèves ne sont pas des thésards. Sur cette évidence, la recherche en didactique (de l'histoire et d'autres disciplines) ausculte abondamment le poids de la *forme* et de la *discipline scolaires* dans le fonctionnement des classes. Mais ces concepts didactiques, issus de la sociologie et de l'histoire de l'éducation, contraignent ces recherches: à trop prendre pour objet la spécificité de la classe comme forme particulière de relations sociales, on risque d'ignorer les continuités de pensée et de pratiques possibles. Pour éviter cet écueil, il faut revenir au paradoxe qui est à la source du questionnement didactique: les élèves ne sont pas des historiens, ni la classe une mini-communauté historienne, mais peut-on pour

autant faire de l'histoire scolaire sans se référer aux pratiques des historiens ?

Les versions du passé qui foisonnent, à l'école et autour d'elle, ne sont pas autre chose que des explications efficaces qui s'édifient sur un rapport objectiviste aux sources : en les traitant en objets. C'est ce que fait la traditionnelle étude de documents qui constitue l'alpha et l'oméga des activités de classe d'histoire du CE2 à la terminale : induire une explication généralisante en s'appuyant sur l'analyse de documents. Or, cette opération n'est plus, loin s'en faut, le privilège de l'école. On la retrouve au cinéma et dans la littérature, mais aussi dans tous les médias prompts à prendre à témoin des traces du passé qu'on exhibe en quelques clics et qui parleraient d'elles-mêmes (ou avec l'aide d'un Sherlock dévoilant la vérité – un expert). Cette tendance, couplée à l'évolution de la place de l'institution scolaire dans la vie collective, a un effet dévastateur : non pas qu'on n'enseigne plus l'histoire à nos enfants, comme disait jadis un historien, mais l'école n'est plus la seule à dire légitimement le passé. C'est là que le *FV* peut ouvrir une voie nouvelle. Pourquoi ne pas substituer l'étude de cas à l'étude de documents ?

Les évolutions de la littérature institutionnelle de l'Éducation nationale pourraient laisser penser qu'un infléchissement est en cours, qui parlent ici de *« recourir à des ‹ études › bien délimitées »* (MEN, 2010), et là d'*« étude de cas »* (MEN, 2007). Mais c'est l'articulation du sens à construire et des pratiques qui reste en suspens :

« Le fait de s'attacher à ***des objets précis et significatifs*** *ne signifie pas que l'on puisse généraliser leurs caractères propres et construire un savoir historique général qui serait déduit de leur singularité. Il s'agit de mettre l'accent sur la dimension heuristique de ces objets, c'est-à-dire plus précisément en montrant en quoi ils sont porteurs de sens. Ils n'impliquent pas une généralisation mécanique* a posteriori *mais posent au contraire comme préalable la justification de leur choix. »*

Mais :

« Ces études ne relèvent pas des règles de la production de l'histoire dans le cadre de la recherche universitaire, même si des historiens ont illustré de façon remarquable la possibilité de s'attacher à un objet précisément délimité pour mettre en lumière des données susceptibles de répondre à leur problématique. ***Elles relèvent d'objectifs fondamentalement pédagogiques : il s'agit simplement de donner à la fois de la chair et du sens à la leçon d'histoire*** *en s'attachant à l'étude d'objets historiques significatifs, de nature à donner aux élèves les clés essentielles de compréhension d'une époque et de lecture historique du monde, en leur montrant l'importance de cette lecture pour leur formation générale »* (MEN, 2010).

Résumons l'enjeu de ce double extrait : des nécessités épistémologiques (dépasser déduction et induction ; justifier les choix des sources ; une référence presque explicite à la microhistoire), mais pas de pratiques correspondantes (de quelles activités peuvent relever ces études qui permettraient *« la compréhension d'une époque »* et *« la lecture historique du monde »* sinon *« des règles de la production de l'histoire dans le cadre de la recherche universitaire »* ?). C'est que l'idée de *« règles de la production »* en histoire est en décalage avec les pratiques d'enquête que présente et analyse Ginzburg. Celles-ci semblent relever davantage d'un arrangement avec les contraintes et les possibles, de stratégies plutôt que de règles. Dès lors, pour interpréter ce qui se passe en classe il faut, comme sur tout *terrain* social, *« explorer non pas comment la règle s'applique, mais le champ des possibles »* (Bensa, 2010, 71).

Cette invitation à explorer le champ des possibles de la classe suppose un rapport au savoir des élèves qui ne serait pas totalement déterminé, ce que les pratiques ordinaires en histoire scolaire tendent à empêcher. Comme le meunier du XVIe siècle est, dans les mots

de Jolles, celui qui fabrique et est soumis à l'analyse et au jugement de ceux qui interprètent, les élèves sont généralement assignés à un rôle de producteur quand l'enseignant interprète. Les études de documents leur demandent surtout de prélever des informations, parfois de donner leur avis (leurs explications) en *«utilisant»* – objectivisme – la documentation. Mais ils ne se retrouvent presque jamais en position d'interpréter (Lautier, 1997), rôle réservé aux enseignants auxquels revient la *«mise en perspective»* (MEN, 2010): la généralisation. D'ailleurs, les élèves adhèrent à cette posture en retrait (Holt, 1990), y compris les apprentis professeurs d'histoire (Wineburg, 2001, 3-27). Ne se décrète pas auteur qui veut, surtout dans le moule de la *forme scolaire*. Or, comment imaginer un dialogisme généralisé sans inscription des élèves dans les échanges?

C'est pour appréhender ce rapport pratique au savoir que des théories didactiques tendent vers une approche anthropologique[17] (Chevallard, 2006; Sensevy et Mercier, 2007; Sensevy, 2011), mais avec des difficultés pour sortir de la vision scolastique «au carré», pourrait-on dire, quand il s'agit pour des professeurs de parler d'apprentissage et d'élèves[18]. Quoi qu'il en soit, leur mérite est de ne pas seulement affirmer[19] la place du savoir dans cette appréhension de la classe, mais de le prendre comme principe: *«le terme didactique doit être entendu ici dans un sens très général: ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre»*, dit Sensevy (2007: 14).

Pour l'histoire, si les textes produits par les historiens sont une référence évidente en classe tandis que les pratiques en sont très éloignées, c'est qu'il faut tenter de transposer (Chevallard, 1991) non l'un ou l'autre, mais le rapport entre les deux, pour ne plus ignorer que faire de l'histoire, où que ce soit, est une pratique théorique. Transposer donc en classe le rapport entre texte de savoir et pratiques de mise en texte des historiens.

Car, d'une part, les élèves comme les historiens ne peuvent prétendre faire de l'histoire sans décentrer leur activité des explications qui instrumentalisent les sources, vers les interprétations qui questionnent le rapport des explications aux sources. Cette question est celle, pour le moins paradoxale, de l'accès des élèves à la *skholè*: au loisir de passer à un rapport distancié au travail productif – souvent envahissant en classe: produire des réponses, des paragraphes, des tableaux et des listes – qui taylorise (Fabre, 2009, 145) leur activité, les excluant, précisément, de leur propre histoire; les empêchant de s'engager dialogiquement dans l'enquête (avec leurs pairs, l'enseignant, le manuel, etc.), et en même temps d'engager un travail dialogique avec les documents.

Car, d'autre part, ils ne peuvent changer de position par rapport au savoir que si leur appréhension des sources n'est plus soumise à la recherche illusoire du passé, mais engagée pour elle-même. Telle est l'autre leçon du *FV*: il y a toujours, dans les sources un inquisiteur qui se cache. Faire de l'histoire, c'est donc le débusquer et faire jouer ensemble les multiples voix comme autant d'actions et d'intentions: c'est faire émerger *«les conditions qui rendent possible l'appréhension d'un document par l'historien»* (Galvez-Béhar, 2009, 111).

Instituer en classe une étude de cas de ce type, ce serait finalement aider les élèves à *«gérer l'hétéroglossie»* (Jaubert, 2007), c'est-à-dire la multiplicité des voix issues

17. On pourrait envisager à côté de cette appellation une *sociologie de l'apprentissag*e; en tout cas une approche qui, pour le didactique, renverrait à ce que Revel appelle de ses vœux: «Une sociologie de la production et, plus largement, des formes de la vie scientifique au sein d'une discipline et sur ses frontières» (2009, note 39, p. 107).

18. Dans sa note critique sur l'ouvrage de Sensevy et Mercier (2007), Bernard Schneuwly souligne que le sous-titre «action conjointe» ne cache pas que *«le point de vue adopté est toujours pour l'essentiel celui de l'action de l'enseignant orienté vers l'élève, et non pas celui de la conjonction des actions qui impliquerait une analyse fine des processus d'apprentissage des élèves»* (*Revue française de pédagogie*, N° 160, 2007).

19. Comme a tendance à le faire une sociologie de l'éducation qui peine à prendre ensemble la logique de la classe et la logique du savoir (toujours rapportée à un champ).

d'autant de contextes qui envahissent le champ des discours sur le passé et perdent les élèves. L'étude d'un cas didactique (Doussot, 2010) m'a permis – tout se tient – de mettre en lumière cette double condition parallèlement à ma lecture de Ginzburg. Trois élèves de 14 ans qui travaillent de manière autonome sur les explications fournies par le manuel d'histoire découvrent, d'un même mouvement, que le peuple de Paris, entre 1789 et 1792, interprète les actions du roi et de son entourage, et qu'ils sont, eux aussi, à même d'interpréter le manuel : l'un aurait-il été possible sans l'autre ?

Chez Ginzburg, propose Martin Rueff, *« on pourrait dire que le cas rassemble en lui la dimension morphologique de la microhistoire et la dimension syntaxique du paradigme indiciaire »* (2011, 528). Il est au moins, me semble-t-il, un moyen d'unifier le travail des traces laissées par les hommes, et celui des enquêtes produites par les historiens. De la même manière que *« Thucydide n'est pas un collègue »* de Nicole Loraux (citée par Revel 2009, 86), les historiens du paradigme dominant que critique Ginzburg n'ont pas de position privilégiée par rapport aux inquisiteurs. Il applique à tous une prudence dialogique qui vaut principe d'équité : on ne peut pas plus instrumentaliser leurs discours qu'on ne peut instrumentaliser celui de Menocchio, au risque sinon de voir sa propre enquête bientôt réduite à une solution sans problème.

L'étude de cas ainsi comprise doit pouvoir déployer ce dialogisme des sources et des explications que masque la discrétion du deuxième Sherlock – l'homme du problème – et le panache du premier – l'homme déductif – de Jean-Jacques Lecercle. Il faut dire que Sherlock n'a pas à former Watson, et peut ainsi se passer d'une théorie de l'enquête. En outre, il peut le subjuguer, puisque dans son domaine d'action la preuve, par son rapport au réel, rend le vrai éclatant (c'est le double sens d'*evidence* en anglais). Mais pour l'historien, la connaissance est toujours indirecte, indiciaire et conjecturale (Ginzburg, 2010b, 252) : il doit, lui, convaincre ses pairs, et pour cela s'inscrire avec eux dans un monde commun et hors du temps, qu'ils instituent peu à peu. Pour y parvenir, chacun doit reconnaître à l'autre la même visée d'un savoir historique, en interprétant ses propositions par reconstruction du problème qui a présidé à leur élaboration. C'est-à-dire en faisant état des conditions d'appréhension des sources. De telles caractéristiques du monde commun des historiens devraient pouvoir inspirer l'institution de la classe en communauté historienne scolaire, si l'on suit Peter Seixas (1993, 317) pour qui cette manière qu'ont les historiens de *se convaincre* les uns les autres, s'identifie à *s'enseigner* les uns les autres.

Finalement, par cette théorie de la pratique historienne qu'est de l'étude de cas, Ginzburg se présente lui aussi en Janus : il apparaît à la fois en historien solitaire, sans école ni disciples patentés, et en historien incontournable, parce qu'en dialogue constant avec l'ensemble de la communauté, actuelle, passée et future. •

Bibliographie

Audigier, François, 2005. « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire », in Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon, *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles : De Boeck, pp. 103-122.

Bakhtine, Andreï, 1970. *La poétique de Dostoïevski*, Paris : Seuil (édition originale *Problemy poetiki Dostoïevskovo*).

Bakhtine, Andreï, 1982. *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la renaissance*, Paris : Gallimard.

Bensa, Alban, 2010. *Après Lévi-Strauss. Pour une anthropologie à taille humaine*, Paris : Textuel.

Bourdieu, Pierre, 1997. *Méditations pascaliennes*, Paris : Seuil (coll. Liber).

Chevallard, Yves, 1991 (1985). *La transposition didactique*, Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Yves, 2006. « Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique », Premier congrès international sur la théorie anthropologique du didactique. Société, école et mathématiques : apports de la TAD, Baeza, octobre 2005.

Doussot, Sylvain, 2010. « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie*, N° 173, pp. 85-104.

Fabre, Michel, 2009. *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris : Vrin.

Galvez-Béhar, Gabriel, 2009. « Le constructivisme de l'historien. Retour sur un texte de Brigitte Gaïti », *Le Mouvement social*, N° 229, pp. 103-113.

Ginzburg, Carlo, 1980 (1976. *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVIe siècle*, Paris : Flammarion.

Ginzburg, Carlo, 1997 (1991). *Le juge et l'historien. Considérations en marge du procès Sofri*, Paris : Verdier.

Ginzburg, Carlo, 2010a (2006). *Le fil et les traces*, Paris : Verdier.

Ginzburg, Carlo, 2010b (1986). *Mythe, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris : Verdier.

Ginzburg, Carlo, 2011. « La leçon de méthode de Carlo Ginzburg. Entretien avec Carlo Ginzburg », *L'Histoire*, N° 360, pp. 8-15.

Grafton, Anthony, 1998. *Les origines tragiques de l'érudition. Une histoire de la note en bas de page*, Paris : Seuil.

Holt, Tom, 1990. *Thinking Historically. Narrative, Imagination, and Understanding*, New York : The College Board.

Jaubert, Martine, 2007. *Langage et construction de connaissances à l'école*, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Jolles, André, 1972 (1930). *Formes simples*, Paris : Seuil (coll. Poétique).

Lautier, Nicole, 1997. *À la rencontre de l'histoire*, Villeuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lecercle, Jean-Jacques, 1999. « Les deux Sherlock Holmes ou le chaînon manquant de la chaîne remarquable », in Denis Mellier, *Sherlock Holmes et le signe de la fiction*, Fontenay-aux-Roses : ENS Éditions.

Loraux, Nicole, 1996. *Né de la Terre*, Paris : Seuil.

Lombardo, Patricia et Martin Rueff (éds), 2011. «Sur les traces de Carlo Ginzburg», *Critique*, N° 769-770.

Ministère de l'éducation nationale, 2007. «Histoire-géographie. Classes de seconde, première, terminale», *Programmes et accompagnements*, Centre national de documentation pédagogique.

Ministère de l'éducation nationale, 2010. «Des démarches pour la mise en œuvre du programme d'histoire», Ressources pour la classe de seconde. En ligne: [www.Eduscol.education.fr].

Passeron, Jean-Claude et Jacques Revel, 2005. «Penser par cas. Raisonner à partir de singularités», *Enquête*, N° 4, pp. 9-44.

Revel, Jacques, 2009. «Le pied du diable. Sur les formes de la cumulativité en histoire», *Enquête*, N° 8, pp. 85-110.

Rueff, Martin, 2011. «L'historien et les noms propres», *Critique*, N° 769-770, pp. 514-532.

Seixas, Peter, 1993. «The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: the case of history», American Educational *Research Journal*, vol. 30, N° 2, pp. 305-324.

Seixas, Peter (éd.), 2004. *Theorizing historical consciousness*, Toronto: Toronto University Press.

Sensevy, Gérard, 2011. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles: De Boeck.

Sensevy, Gérard et Alain Mercier (dir.), 2007. *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Wineburg, Sam, 2001. *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphie: Temple University Press.

Attention, les enfants pourraient entendre! *Ou* l'histoire postmoderne a-t-elle sa place à l'école?[1]

Peter Seixas (Université de Colombie-Britannique)

Présentation du texte de Peter Seixas par le traducteur

Le titre un peu énigmatique du texte de Peter Seixas – une expression allemande pour un auteur du Canada bilingue anglais-français – se réfère à une expérience personnelle pour signifier la gène de parents à évoquer certaines vérités devant leurs enfants: surtout, ne rien leur dire, car ils sont trop jeunes pour savoir! Il est emblématique de la portée de ce chapitre d'un ouvrage collectif, proposé aujourd'hui en français, concernant la posture du chercheur en didactique et du professeur d'histoire. Ne jouons-nous pas en effet le rôle de ces parents censeurs envers ce que les élèves devraient savoir pour apprendre l'histoire?

Peter Seixas instruit cette question à partir des controverses épistémologiques qui travaillent, parfois douloureusement, le champ historique depuis plusieurs décennies: le *linguistic turn* – ou tournant critique, si l'on veut montrer comment la communauté historienne s'est saisie de cette remise en cause[2] – est à l'origine d'une déstabilisation profonde de la communauté historienne et de sa place dans la société. L'absence d'échos dans l'enseignement de l'histoire, voire dans la didactique, n'en est que plus intrigante.

Par là, l'auteur actualise une interrogation récurrente pour tout chercheur en sciences sociales: faut-il vendre la mèche? Faut-il, en classe d'histoire (pour les élèves) et en didactique (pour les enseignants), vendre la mèche de la remise en cause postmoderne de l'objectivité de l'histoire scientifique, alors qu'élèves et professeurs auraient besoin de repères stables?

Or, s'il est difficile de répondre non après avoir suivi l'argumentation claire et précise de l'auteur, il est tout aussi difficile de répondre oui! Car, en abordant les effets de cette remise en cause par une comparaison avec la double approche traditionnelle de l'enseignement de l'histoire – histoire-patrimoine et histoire-méthode –, il souligne la pertinence des questions relativistes pour l'enseignement (sans en endosser les réponses): que faire, dans la classe, d'interprétations contradictoires du passé? Ce questionnement est en effet plus que jamais d'actualité: la place grandissante des compétences et la résurgence de l'opposition éducation/instruction à travers les «éducations à» se heurtent toujours aux catégories du contenu et de la méthode. Comme l'affirme Peter Seixas en conclusion, l'étude de l'impact de cette controverse épistémologique sur l'école fait que *«la question de l'enseignement de l'histoire retourne, non sans ironie, dans le champ du politique»*. On peut trouver dans ce texte une manière renouvelée d'engager le débat sur le rapport, à l'école, entre savoir et formation du citoyen, et ainsi mieux appréhender la déstabilisation de la discipline scolaire[3].

L'inscription de l'historien – et de ses textes – dans l'histoire, la question de l'objectivité et des choix d'intrigues sont autant de marqueurs de cette remise en cause de la valeur des savoirs produits par le champ historique. Le relativisme qui en découle met au cœur des débats une problématique centrale pour tout domaine scientifique: comment la science peut-elle être *«une construction qui fait émerger une découverte irréductible à la construction et aux conditions sociales qui l'ont rendue possible»*[4]? Ce relativisme est abordé par l'auteur avec des références (Roger Chartier[5], notamment) qui confirment son approche tempérée des enjeux et des limites de cette remise en cause. C'est dans la continuité de nombre d'historiens (Ginzburg en est un autre exemple éminent) qui prennent au sérieux

1. Ce texte est la traduction par Sylvain Doussot du chapitre de Peter Seixas, «Schweigen! die Kinder! or Does Postmodern History Have a Place in the Schools?», in Peter N. Stearns, Peter Seixas et Sam Wineburg, *Knowing, Teaching & Learning History*, New York University Press, 2000.

2. Gérard Noiriel, *Sur la «crise» de l'histoire*, Paris: Gallimard, 2005 (première édition 1995), p. 184.

3. Voir notamment François Audigier, «Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire», in Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon (éds), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Bruxelles: De Boeck, 2005, pp. 103-122.

4. Pierre Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, Paris: Raison d'agir, 2001, p. 151.

5. Roger Chartier, *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris: Albin Michel, 1998.

ce risque qu'il se situe pour questionner l'enseignement. Des paradigmes explicatifs prégnants pourraient ainsi être remis en cause, comme la notion de progrès qui tend à verrouiller l'épistémologie de la classe d'histoire en faisant de la chronologie le principe d'une causalité linéaire suffisante. Mais, chez Peter Seixas, ces enjeux épistémologiques ne sont pas engagés pour eux-mêmes, mais toujours en relation avec la situation scolaire. Ainsi, l'appréhension de la multiplicité des temporalités au-delà du temps naturel unique est-elle indissociable de la prise en charge des multiples mémoires qui cohabitent dans la société et dans la classe, comme dans le cas de la controverse politique qui illustre les propos de l'auteur tout au long de son texte. C'est bien dans cette articulation des enjeux de savoir sur l'objet, et des positions par rapport au savoir dans la classe (entre élèves, entre élèves et professeur, entre élève et manuel, etc.) que se joue le rapport entre enseignement de l'histoire et éducation au pouvoir[6].

Il est par là significatif que l'auteur mette en avant le travail de Tom Holt[7] publié dans un petit ouvrage sans équivalent en français. Significatif par la position de l'auteur – Tom Holt analyse comme historien chercheur les travaux de ses élèves et étudiants – de ce positionnement didactique qu'affirme Peter Seixas: la didactique est un regard, un point de vue global – ce qui ne veut pas dire surplombant – sur ce qui se passe dans la classe et qui relève indissociablement de la situation scolaire et du savoir.

Il me semble, autrement dit, que la remise en cause postmoderne de la valeur de ce qui est dit et écrit en classe pourrait être l'occasion pour la didactique de l'histoire d'affirmer son rôle scientifique en travaillant une dichotomie solide dans ce champ de recherche (d'une part, sur le versant cognitif, la continuité entre la pensée historienne et la pensée des élèves; et d'autre part, sur le versant sociologique, la rupture dans le fonctionnement entre deux contextes nettement distincts, la classe et le laboratoire), par une approche simultanément sociale et cognitive des rapports entre histoire des historiens et classe d'histoire. Cette lecture permet en particulier de remettre sur le métier la notion de compétences (critiques, notamment) pour la prendre en charge sans jamais la détacher de celle de situation (académique ou scolaire). Loin de seulement viser à entraîner les élèves à des méthodes, cette perspective induit en effet la prise en charge effective dans la classe de leurs conceptions, pour les intégrer au processus de construction du savoir historique comme récits possibles. Mais des récits qu'il faut confronter aux autres et aux traces, à la manière de l'historiographie prenant en compte l'histoire des mémoires.

Cette perspective rejoint celle d'un bouleversement des rôles dans la classe au sein d'une «*communauté de recherche*» à construire, et que l'auteur a développée auparavant dans un article lui aussi important[8]. Mais elle introduit également à ses travaux plus récents[9] sur la *conscience historique* comme mise en relation de l'historiographie, de la mémoire collective et de la didactique de l'histoire, qui vise à embrasser les rapports entre champ historique et champ du politique. On voit par là que le texte traduit ici donne à penser les conditions de possibilité de modification de la discipline scolaire.

En août 1998, des représentants du peuple Nisga'a et des élus fédéraux et provinciaux signent en Colombie-Britannique le premier traité négocié depuis l'indépendance du Canada. Ce traité confère au peuple Nisga'a un budget, des terres, des titres de propriété et un gouvernement autonomes dans le respect des lois fédérales canadiennes. Mais il n'est toujours pas ratifié à l'heure actuelle; les débats qu'il suscite offrent une matière riche pour s'interroger sur les traces du passé, la nature de l'histoire et ses retombées dans le présent… Questions qui sont au cœur de toute réflexion sur l'enseignement de l'histoire[10].

Voici comment les opposants au traité envisagent l'histoire: lorsque les Blancs s'installèrent en Colombie-Britannique, c'était une région peu peuplée, et ses habitants étaient peu avancés sur le plan technologique. Des Britanniques d'Amérique du Nord ouverts sur le monde et progressistes ont développé ces terres vierges. Ils s'efforcèrent, par plusieurs moyens, d'assimiler les populations autochtones et établirent des réserves pour ceux qui refusaient cette assimilation. L'ordre politique qu'ils mirent en place, s'il n'était pas parfait, tendait néanmoins vers davantage de progrès en matière de démocratie, et il

6. Je me permets ici de renvoyer à une étude qui montre comment des élèves saisissent simultanément les temporalités multiples au sein d'une société révolutionnaire différenciée (et donc les conditions de l'exercice d'une liberté), et leur capacité, comme élèves, à produire leur propre interprétation du passé: Sylvain Doussot, «Pratiques de savoir en classe et chez les historiens: une étude de cas au collège», *Revue française de pédagogie*, Lyon: INRP, N° 173, 2010, pp. 85-104.

7. Tom Holt, *Thinking Historically, Narrative, Imagination, and Understanding*, New York: The College Board, 1990.

8. Peter Seixas, «The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: the case of history», *American Educational Research Journal*, vol. 30, 1993, N° 2, pp. 305-324.

9. Peter Seixas (éd.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: Toronto University Press, 2004.

10. Cole Harris et Jean Barman (éds), *The Nisga'a Treaty*, numéro special de *BC Studies*, 120, 1998-1999.

permit progressivement d'intégrer les autochtones de façon respectueuse. Pour les tenants de cette thèse, le traité revient en fin de compte à abandonner de façon injustifiée des terres et des revenus fiscaux qui reviennent de droit à l'ensemble des habitants de la Colombie-Britannique, et donne naissance, dans les territoires autochtones, à une forme de « zone franche » fondée sur la différence raciale. Pour eux, ce traité est en outre la tentative de réparer de prétendues fautes remontant à plus d'un siècle et qu'il serait préférable de dépasser. Cette opinion est véhiculée par des partis d'opposition, des animateurs de *talk-shows*, des éditorialistes, etc.

Les partisans du traité brossent un tableau bien différent de la culture autochtone avant l'arrivée des Blancs. Ils soulignent la concentration d'une population aux structures sociales et politiques complexes, en particulier dans la région côtière. Une tradition orale riche s'est constituée au fil des générations, en matière de droits de propriété, d'héritage et d'ordre civil. Ce point de vue met en avant la déclaration royale de 1763, garantissant aux autochtones le respect de leurs droits territoriaux et de leur autonomie politique, toute modification étant soumise à négociation avec la couronne. À partir de la ruée vers l'or, première vague d'immigration en Colombie-Britannique, une population de Blancs démunis venus chercher un moyen de subsistance, soutenue par des gouvernements provinciaux peu soucieux des droits des Premières Nations, limita progressivement les territoires des Amérindiens et leurs possibilités de réparation légale. Cela eut pour effet non seulement de brouiller, de mépriser, de bafouer la tradition orale Nisga'a dans ses fondements mêmes, mais aussi de violer les principes posés par la couronne britannique en matière de relations entre les populations indigènes et les Blancs dans ces régions. Dans cette perspective, le traité représente la restauration longtemps attendue de ces principes. Ces arguments sont développés par les élus Nisga'a, les dirigeants du gouvernement provincial et la grande majorité de la communauté des historiens à l'heure actuelle[11].

Pour les enseignants en classe d'histoire, il existe trois manières d'aborder ces interprétations divergentes du passé, qui reflètent trois orientations fondamentalement différentes en matière de didactique de l'histoire et d'épistémologie. Pour la première, il s'agit simplement d'enseigner la « meilleure version » de l'histoire considérée comme reflet de ce qui s'est passé, approche que je qualifierai de « consolidation de la mémoire collective », dans la mesure où elle n'engage pas les élèves dans des modes de recherche propres à la discipline historique. La deuxième consiste à présenter les deux options, et à apprendre aux élèves à identifier la meilleure des deux, en s'appuyant sur un ensemble de documents, d'interprétations d'historiens et d'autres ressources. Avec cette approche, les élèves, plutôt qu'on leur *dise* simplement quelle histoire il faut croire, sont amenés à comprendre ce qui constitue un récit historiquement validé. Dans un tel processus, ils apprennent les critères disciplinaires qui permettent de trancher sur la validité historique de l'une ou l'autre option. Je qualifierai donc cette approche de « disciplinaire ». La troisième perspective reflète l'incertitude quant à savoir laquelle des deux options représente la « meilleure » histoire. Dans ce cas, les élèves étudient d'abord les deux versions du passé, documents à l'appui, pour ensuite les considérer dans le contexte actuel de leurs usages politiques. La tâche des élèves, dans cette troisième approche, est moins de choisir une version qui soit « la meilleure », ou la plus valable, sur la base de preuves historiques, que de comprendre comment des groupes différents organisent le passé sous forme de récits, et comment

11. Paul Tennant, *Aboriginal Peoples and Politics: The Indian Land Question in British Columbia, 1849-1989*, Vancouver: Paperbacks Release, 1990; Joseph Gosnell, « Speech to the British Columbia Legislature, Dec. 2, 1998 », *BC Studies*, 120, 1998-1999, pp. 5-10.

leurs stratégies rhétoriques et narratives servent des objectifs du présent. Je qualifierai cette approche de « postmoderne ».

Cet article examine successivement ces trois approches – mémoire collective, disciplinaire, postmoderne – pour envisager les enjeux philosophiques et pédagogiques auxquels sont confrontés les enseignants d'histoire à l'aube du IIIe millénaire, et cela non pas seulement en Colombie-Britannique, mais dans le monde entier.

La meilleure interprétation du passé : l'histoire à l'école pour façonner la mémoire collective

Il y a une évidence dans la logique qui consiste à affirmer qu'il faudrait enseigner à nos élèves la meilleure interprétation du passé. D'ailleurs, lors des débats récents sur les cursus d'histoire aux États-Unis, tout le monde s'accordait sur ce point, le débat ne s'ouvrant qu'ensuite sur le choix de la meilleure interprétation[12]. Des discussions similaires ont eu lieu au sujet de panneaux d'expositions dans des musées, qui présentaient des interprétations remettant en cause la thèse largement admise de la colonisation de l'Ouest canadien, ou encore celle du largage de la bombe atomique[13]. Jack Granatstein a récemment déclenché un débat du même ordre sur le cursus d'histoire au Canada[14]. Toutes ces discussions sur l'enseignement de l'histoire se déroulent comme si la question essentielle était de savoir quelle interprétation historique il convenait d'enseigner. D'évidence, l'enjeu est considérable. Qu'est-ce que les différentes parties cherchent ici à contrôler ?

On le conçoit aisément, le récit de notre passé détermine ce que nous sommes aujourd'hui, ce que sont nos relations aux autres, les relations au sein de la société civile – nation et État, justice et injustice, bien et mal. Mais cette histoire joue aussi sur les paramètres de l'action future. Encore une fois, l'enjeu est de taille. Si les écoles de Colombie-Britannique présentent l'histoire de la région depuis cent cinquante ans comme un épisode de l'épopée qui a permis de « bâtir l'Ouest » (pour reprendre le titre proposé par un manuel largement utilisé), un grand nombre d'archives s'articulent de manière cohérente. Les colons blancs deviennent les acteurs principaux du développement du pays, par la mise en œuvre du progrès technologique et la promotion de la croissance économique. Ces dimensions du progrès sont intimement liées aux questions politiques. La négociation qui fit entrer la Colombie-Britannique dans la Confédération canadienne en 1871 reposait sur la promesse de développer les chemins de fer jusqu'à la côte pacifique. Cette décision permit aux habitants de la province de se considérer comme partie prenante de l'histoire impériale du progrès canadien, ce qui eut des effets sur la nature et le rôle de l'État, ainsi que sur les schémas de peuplement, les évolutions démographiques et l'immigration.

L'histoire du progrès enseignée en classe d'histoire a évolué ces vingt-cinq dernières années en intégrant notamment le rôle, marginal et ponctuel, des femmes et, de manière plus décisive, des immigrants allophones[15]. Ainsi, l'accent est-il mis sur le rôle des travailleurs chinois dans la construction des chemins de fer du Canadian Pacific, l'interdiction de l'immigration sikh en 1907 et l'internement des Japonais pendant la Seconde Guerre mondiale. Mais, si ces éléments complexifient l'histoire de la construction de la nation, ils n'en bouleversent pas nécessairement les grandes lignes. Et même ils peuvent

12. Gary Nash, Charlotte Crabtree et Ross E. Dunn, *History on Trial : Culture Wars and the Teaching of the Past*, New York : Vintage, 1997.

13. Edward T. Linenthal et Tom Engelhardt (éds), *History Wars : The Enola Gay and Other Battles for the American Past*, New York : Holt Paperbacks, 1998.

14. Jack L. Granatstein, *Who Killed Canadian History ?*, Toronto : Harper Collins, 1998.

15. Susan McIntosh, « Re/presenting Women : The dilemma of Social Studies Curriculum Change in B.C. », thèse M. A. non publiée, Vancouver, Université de Colombie-Britannique, 1998.

s'intégrer – au prix d'une certaine gymnastique – à une épopée encore plus positive. Cela modifie sensiblement la signification de cette histoire, pour les groupes appartenant aux dernières vagues d'immigration. La lutte contre le racisme et l'exploitation – et pour l'intégration – fournit à l'école le cadre permettant d'envisager les témoignages des immigrants passés comme prélude au multiculturalisme contemporain. Cette meilleure version revisitée continue ainsi à fournir un cadre pour répondre à des questions d'ordre identitaire et social.

Pour en revenir aux Nisga'a, l'élaboration d'une histoire qui n'exclurait ni ne marginaliserait le rôle des populations indigènes nécessite une révision plus radicale de l'histoire de la construction de la nation que ce qui a été fait jusqu'ici dans les écoles. Une telle évolution est possible. Une récente interprétation proposée par les médias présente l'histoire des relations entre Blancs et autochtones en Colombie-Britannique comme une lutte entre les loyalistes procanadiens, qui reconnaissent les principes de la Déclaration de 1763, et une « faction yankee » prête à ignorer les droits des Amérindiens. Mais intégrer réellement les Premières Nations implique de dépasser l'idée du Canada en tant que « nation » et de renoncer à considérer son développement comme étant le principe narratif principal. Parce que la « nation », en tant que concept, est tellement liée au « progrès » et à l'« histoire » elle-même, un tel récit ouvre de multiples perspectives de jugement historique et menace rapidement de dépasser la sphère ténue de ce que j'ai défini dans cette première partie comme la « bonne interprétation historique ».

Mon propos ici n'est pas de soupeser différentes versions du passé. La question est plutôt de savoir ce qu'une version unique du passé apporte aux élèves, et à la société tout entière. Il y a trois réponses interdépendantes : l'identité, la cohésion et l'enjeu social (à condition que l'histoire soit enseignée, et qu'elle le soit convenablement). D'abord, la version unique aide à former l'identité collective définie par une expérience et une croyance communes. L'identité collective se structure par contraste avec ceux qui sont marginalisés ou exclus du groupe. Deuxièmement, en échafaudant une identité collective, l'enseignement de l'histoire peut créer du lien social. Un groupe peut par hypothèse être défini de façon très générale par son appartenance au genre humain, mais c'est de nos jours la nation qui fournit le cadre structurant son identité historique. D'autres identités de groupe offrent des possibilités concurrentes : appartenance ethnique, masculin/féminin, classe sociale, compétences et orientation sexuelle. Plus encore, structurer l'histoire par l'un de ces prismes construit une identité et un sentiment d'appartenance au groupe en question, même si cela conduit, comme le redoutent des critiques conservatrices, au morcellement de l'histoire nationale[16]. En troisième lieu, apprendre la meilleure version de l'histoire fournit un cadre moral irrésistible, qui intègre les décisions et les actes présents des individus dans une perspective temporelle plus longue, par exemple la lutte en faveur des droits de l'homme, le sacrifice pour le bien de la nation, l'élévation spirituelle, la prospérité par le travail, la lutte des classes, l'égalité des sexes. Il est impossible de mobiliser des gens autour d'une cause, qu'elle soit sociale ou nationale, sans s'appuyer sur la bonne interprétation du passé[17]. En effet, l'idée de changement social (ou son symétrique, la recherche explicite du *statu quo*) n'a de sens que dans la trajectoire historique dans laquelle on peut l'inscrire.

16. Arthur M. Schlesinger, Jr., *The Desuniting of America. Reflexions on a Multicultural Society*, New York/Londres : W. W. Morton & Company, 1992 ; Gertrude Himmelfarb, *On Looking into the Abyss : Untimely Thoughts on Culture and Society*, New York : Vintage, 1995 ; Jack L. Granatstein, *Who Killed?…*, *op. cit.*

17. Il n'est pas surprenant, de ce point de vue, qu'une moitié du discours de Chief Joseph Gosnell à l'Assemblée soit constituée d'un compte rendu historique des relations des Nisga'a avec les colons blancs.

Tout cela explique pourquoi l'on s'intéresse tant à la question de savoir quelle version de l'histoire est enseignée aux élèves : si cet enseignement est efficace, les écoles peuvent engendrer les prises de conscience qui susciteront les transformations sociales de la génération suivante. C'est aussi pour cela que les manuels, dont on attend généralement qu'ils présentent la meilleure interprétation, sont régulièrement révisés[18]. Mais quel est alors le problème de cette conception de l'histoire pour l'école? Premièrement, il est difficile, et contestable, de prétendre décider de la bonne version de l'histoire à enseigner. Deuxièmement, cela pose le problème de l'histoire comme dogme. Si ce sont les historiens, les concepteurs de programmes scolaires, les auteurs de manuels et les autorités scolaires qui prennent toutes les décisions concernant cette bonne version, alors il ne reste plus aux élèves qu'à l'ingurgiter. Ce qui était au départ un vif débat pour examiner ce qui est vrai, ce qui est juste, ce que signifient le passé et le présent, aboutit dans les classes à un catéchisme à apprendre par cœur. Au mieux, cela donne des récits passionnants et pittoresques, avec une morale à la clé; au pire, c'est une version épurée du passé, une suite relativement insignifiante de noms, de dates, d'événements, auquel cas l'enjeu social de l'enseignement de l'histoire est définitivement perdu. Dans ces deux cas, les savoirs historiques apparaissent comme étant fixés par une autorité plutôt qu'objets de recherche et de débat, appuyés sur un système de preuve autonome.

L'histoire à l'école comme mise en œuvre de savoirs disciplinaires : l'histoire comme un moyen de savoir

David Lowenthal distingue le patrimoine de l'histoire. Dans cette définition dichotomique, le « patrimoine » renvoie à une utilisation du passé au service d'une cause présente (ou pour s'opposer à celle-ci). Il n'est pas sujet à critique, dans la mesure où il est considéré comme *« un dogme portant sur les racines et les origines, qui doit être accepté comme une croyance »*[19]. Ce patrimoine établit les droits d'un groupe ou d'un autre et devient *« histoire en tant qu'arme »*[20]. Par contraste, *« l'histoire »* est désintéressée. Elle vise – mais n'atteint bien sûr jamais – une *« objectivité méticuleuse »*[21]. Elle est publique, objet de débat et falsifiable. Sa revendication de vérité prend appui sur les méthodes de l'histoire et sur ses sources, documentaires et matérielles.

Si nous faisons nôtre cette distinction, l'« histoire » *[history]* telle qu'elle se pratique à l'école se rapporte davantage à cette approche patrimoniale, dans laquelle les élèves passent la plus grande partie du temps à assimiler le « récit du passé » *[story]*. Seule une attention marginale, au mieux, est consacrée à apprendre à questionner un énoncé historique, à examiner le travail de la preuve sur lequel il repose et à le confronter à des énoncés contradictoires. L'introduction de l'approche historique à l'école (par opposition à l'approche patrimoniale) impliquerait de faire tout cela. Dans le cas du traité Nisga'a, les élèves auraient à explorer les documents historiques, les archives remontant au début de la colonisation de la Colombie-Britannique et les témoignages de l'histoire des Nisga'as que constituent la tradition orale et les artefacts. Les élèves auraient alors à soupeser les interprétations en concurrence.

Si l'on suit la distinction proposée par Lowenthal, cette mise en œuvre de l'histoire constituerait une investigation objective, impartiale. Les élèves seraient attentifs à ne pas plaquer des notions de la fin du XXe siècle, le

18. Alexander Stille, « The Betrayal of History », *New York Review of Books*, 45 (10), 11 juin 1998, pp. 15-20.

19. David Lowenthal, *Possessed by the Past: The Heritage Crusade and the Spoils of History*, New York: The Free Press, 1996, p. 2.

20. Arthur M. Schlesinger, *Disuniting…*, *op. cit.*

21. David Lowenthal, *Possessed…*, *op. cit.*, p. 106.

racisme par exemple, aux acteurs du XIXe siècle qui avaient d'autres valeurs. Les questions identitaires n'orienteraient pas davantage leurs démarches d'investigation. Bien au contraire, il serait demandé aux élèves de repérer ce qui est différent et unique dans le passé, et pas nécessairement les relations entre le passé et le présent, surtout si ces relations risquaient, par leur aspect controversé, de brouiller la capacité des élèves à comprendre les faits du passé[22].

Quels sont les avantages de cette approche? Alors qu'une interprétation unique de l'histoire s'imposant à tous, présentée comme ce qui s'est réellement produit, renvoie à une culture politique autoritaire, le socle épistémologique qui sous-tend l'enseignement de l'histoire renvoie à la formation de citoyens dotés de sens critique, dans le cadre d'une démocratie libérale: cette formation vise à les rendre plus capables, et plus disposés, à accéder en toute indépendance à des opinions raisonnables et étayées. Cette approche de l'histoire à l'école met les élèves en situation d'élaborer activement des connaissances historiques et de critiquer les interprétations historiques qui leur sont soumises. Plutôt que d'accentuer les fissures identitaires dans un monde multiculturel, multinational et où les genres se marquent davantage, il s'agit de construire une distance réflexive que seule une perspective historique plus large rend possible[23].

Dans la critique de cette approche, les objections sont au nombre de quatre. Les défenseurs d'une intervention politique forte, qui considèrent l'enseignement de l'histoire comme manière d'agir sur la mémoire collective – qu'elle soit nationale, ethnique ou autre – pensent que cette attention portée aux méthodes de l'histoire constitue au mieux une distraction et au pire une menace à l'efficacité du projet commun. Si l'on veut que l'histoire à l'école soit au service de la cohésion nationale canadienne, par exemple, alors que cherche-t-on en confrontant les élèves à des interprétations concurrentes? Granatstein, dans une charge contre cette approche de l'histoire, distingue le *«processus»* du *«contenu»*: *«À une époque où la plupart des élèves ne suivent dans tout leur cursus qu'un module, ou même un demi-module d'histoire du Canada, une telle absurdité méthodologique, plaçant le processus au-dessus du contenu [historique], est tout bonnement dangereuse… »*[24]

Ce qui n'est pas sans lien avec l'idée que les élèves se perdront dans le relativisme si nous leur expliquons que l'histoire, ce ne sont pas «juste les faits». Il y a pourtant une très bonne raison de penser que ce ne sera pas le cas. Les élèves sont déjà confrontés à des interprétations historiques contradictoires au sein de la culture populaire. Ils ont besoin d'outils pour évaluer la force et la faiblesse relatives de ces interprétations. C'est donc bien plus l'*échec* de l'école à enseigner les méthodes propres à la discipline historique qui risque d'engendrer ce relativisme. La preuve empirique du bien-fondé de ce point de vue repose sur des programmes de recherche émanant du British Schools Council History Project et sur l'influence considérable que ce projet exerce au sein du curriculum d'histoire de la British School[25].

Par ailleurs, des questions émergent quant à l'épistémologie de l'histoire qui sous-tend cette approche. Chris Husband, qui a été fortement influencé par l'approche disciplinaire, reconnaît que *«la revendication, dans la perspective du milieu des années 1990, d'une approche à la fois sociale et constructiviste de*

22. Voir Sam Wineburg, «Historical Thinking an Other Unnatural Acts», *Phi Delta Kappan*, 80 (7), 1999, pp. 488-499.

23. Ce qui est également en accord avec la position défendue par Denis Shemil, Peter Lee et Rosalyn Ashby. Voir leurs contributions dans Peter N. Stearns *et al.*, *Knowing…*, *op. cit.*

24. Ceux qui défendent l'approche disciplinaire rejetteraient la dichotomie de Granatstein entre «processus» et «contenu» en histoire (Jack L. Granatstein, *Who Killed…*, *op. cit.*, p. 46).

25. Denis Shemilt, *History 13-16 Evaluation Study*, Edimburg: Holmes McDougall, 1980.

l'histoire à l'école semble aujourd'hui quelque peu simpliste». Il souligne la façon dont la focalisation du postmodernisme sur *«le contexte social dans lequel le savoir historique se construit»* remet en cause les affirmations antérieures quant aux liens entre histoire académique et histoire à l'école[26]. Je développerai cet aspect plus loin.

Enfin se pose la question de savoir si la mise en œuvre de méthodes et de savoirs historiques, qui évacue consciemment les enjeux identitaires, peut répondre à la demande sociale d'apprentissage de l'histoire. Quel soutien sera apporté à un projet d'enseignement de l'histoire qui ne se préoccupe pas en priorité du besoin crucial des populations d'être reliées à leurs racines, de leur quête d'une identité commune forgée dans les vicissitudes d'un passé commun, ou de leur souci d'apporter un éclairage historique à leur compréhension des luttes contemporaines pour la justice sociale?

Ces deux premières approches de l'enseignement de l'histoire – mémoire collective et disciplinaire – recouvrent la quasi-totalité de ce qui a été dit et écrit dans ce domaine à ce jour. Le troisième axe n'a pas été étudié d'aussi près. Il est né d'une remise en cause postmoderne de la méthode historique comme mode de connaissance. Or, la question spécifique de l'enseignement a très peu été abordée par les historiographes postmodernes[27]. La suite de cet essai sera consacrée à l'exploration des retombées de leurs travaux en matière d'enseignement de l'histoire, en analysant ce qu'ils apportent là où les deux premières approches sont mises en difficulté, puis à l'examen des défauts possibles de cette troisième approche.

Le postmodernisme, un défi pour l'histoire à l'école

Pourquoi les Nisga'a ont-ils une version du passé, tandis que Rafe Mair, animateur d'un talk-show à la radio assimilé à la droite populiste, en a une autre? D'où proviennent de telles différences? Quelles sont leurs conséquences? Ces questions offrent un préambule pour passer d'une approche disciplinaire à des questions concernant les relations entre le savoir historique et le pouvoir, et donc pour entrer dans le vif du sujet postmoderne. Nul n'échappe à ces questions – ni les Nisga'a, ni Rafe Mair, ni l'historien réputé objectif et désintéressé que décrit Lowenthal.

Pour ce qui est des argumentaires, les uns et les autres utilisent les métaphores de la crise et du danger: les deux parties parlent d'être au bord du gouffre, de sombrer dans les abîmes, de plonger dans l'incertain, d'anéantir l'histoire[28]. D'autres tentent de ramener la discipline sur un terrain plus sûr et plus solide, en promettant de *«dire la vérité en matière d'histoire»*, en proposant une *«défense de l'histoire»*, ou encore en invoquant le *«retour aux fondamentaux»*[29]. Comme pour les débats concernant la mémoire collective, l'enjeu est considérable.

Jonathan Culler pense que la théorie culturelle contemporaine sert en premier lieu à déstabiliser et à remettre en question toutes les certitudes sur lesquelles on cherche à s'appuyer. Pour lui, les éclairages théoriques (en référence notamment à Foucault) apportés par les sciences

26. Chris Husband, *What Is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*, Buckingham: Open University Press, 1996, p. 132.

27. Le travail théorique de Keith Jenkins est plutôt une exception en ce qu'il s'adresse à des étudiants après le secondaire: *On «What Is History?» From Carr and Elton to Rorty and White*, Londres: Routledge, 1995. L'ouvrage précédemment cité de Husband s'appuie sur des points de vue postmodernes pour nourrir son exploration de l'enseignement scolaire de l'histoire.

28. Roger Chartier, *On the Edge of the Cliff: History, Language, and Practices*, Baltimore: The John Hopkins University Press, 1996, pp. 13-27 (version originale: *Au bord de la falaise: l'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris: Albin Michel, 1998); Gertrude Himmelfarb, *On looking…*, *op. cit.*; David Harlan, *The Degradation of American History*, Chicago: University of Chicago Press/First Paperback Printing Edition, 1997; Jack L. Granatstein, *Who Killed…*, *op. cit.*

humaines et sociales incitent *«à mettre en doute ce qui est considéré comme naturel, comme une donnée de fait»*[30]. Jenkins caractérise les postmodernes par leur manière d'accueillir favorablement cette incertitude: *«Aujourd'hui, les meilleurs pour guider vers une approche historique sont ceux qui non seulement sont conscients de cette plongée […] dans l'incertain, mais qui en outre s'en félicitent et sont capables de l'accepter.»* Il ajoute, avec emphase, que *«les historiens peuvent être qualifiés de postmodernes s'ils décident d'ignorer les certitudes qui composent le socle de la modernité, pensant qu'ils pourront construire quelque chose sur la base de rien (or, dans les faits, qu'est-ce qui a changé?)»*[31].

Il y a quelque chose de salutaire – et même de scientifique – à interroger les fondements, à examiner les affirmations, à mettre en doute l'autorité. Mais encore faut-il savoir jusqu'à quel point.

Dans ce qui suit, j'envisage quatre aspects de la critique postmoderne: la dimension narrative de l'histoire, la posture des historiens, les limites apportées à l'idée de progrès et la textualité des sources. Une manière d'envisager l'impossibilité postmoderne de combler la distance entre le présent et le passé repose sur l'examen de la structure narrative de l'écriture de l'histoire. Les récits historiques sont organisés comme des narrations, avec un début, un milieu, une fin et une signification exprimée par un langage régi par ses règles propres. Or, le passé n'est pas organisé en soi; il n'a ni début, ni milieu, ni fin (à part ceux que choisissent les historiens), pas plus qu'il n'a de signification (si ce n'est celle qu'imposent les historiens), et il existe en dehors de tout système langagier. Le passé, comme l'a souligné David Harlan, est immense, infiniment polysémique, sublime… et révolu. L'historiographie est une tentative d'imposer *«une structure signifiante (ou narrative) à un passé dépourvu de sens…»*[32]

Hayden White et d'autres à sa suite ne nient pas les capacités des historiens à établir des faits du passé ni à élaborer des chroniques (listes de faits chronologiquement ordonnés). C'est quand ils commencent à émettre des jugements sur ce à quoi mènent ces faits que la prédominance d'un cadre narratif devient cruciale. Et, sans ce cadre, il n'y a pas d'histoire porteuse de sens. Dans cette logique, l'historiographie relève de plus en plus de la littérature ou de la poésie et de moins en moins des sciences sociales. L'historien opère ces choix (consciemment ou non) en s'appuyant sur des critères linguistiques, esthétiques, idéologiques ou éthiques. À ce niveau – dans la construction de la trame narrative (par opposition à une liste de faits) –, l'historien n'est contraint, pour les postmodernes, que par le langage, et non par les traces du passé[33].

Roger Chartier formule une objection: *«Si l'histoire ne se distingue pas de la fiction, s'interroge-t-il, l'opération historiographique est-elle alors une perte de temps?»*[34] Sans nier l'ambivalence du récit dans l'historiographie, Chartier souligne ici l'autre dimension

29. (Note de la p. 133.) Joyce Appleby *et al.*, *Telling the Truth about History*, New York: Norton, 1994; Richard J. Evans, *In Defence of History*, Londres: Granta, 1997; Geoffrey R. Elton, *Return to Essentials: Some Reflections on the Present State of Historical Study*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991. Cette orientation s'appuie sur la présentation du tournant postmoderne tel que défendu par Keith Jenkins, *Re-thinking History*, Londres: Routledge, 1991 et *On «What…*, *op. cit.*, attaqués par Chartier dans *Au bord de la falaise*. Jenkins, l'un des principaux critiques britanniques, et l'un des seuls à avoir traité le sujet avec une orientation explicitement pédagogique. C'est en partie parce que *Re-thinking History* est une introduction destinée à des étudiants qu'il a pris le soin d'écrire de manière aussi directe que possible. Je préfère son texte à ceux de Harlan *(The Degradation…, op. cit.)*, de Robert F. Berkhofer Jr. (*Beyond the Great Story: History as Text and Discours*, Cambridge (MA): Belknap Press of Harvard University Press, 1997, ou de Michael S. Roth, *The Ironist's Cage: Memory, Trauma, and the Construction of History* (New York: Columbia University Press, 1995). La critique de Roger Chartier est informée et modérée. Il a eu directement affaire avec la *French Theory*, et reconnaît les contributions stimulantes et réelles qu'elle apporte.

30. Jonathan Culler, *Literary Theory: A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press, 1997, p. 7.

31. Keith Jenkins, *On «What…*, *op. cit.*, p. 38.

32. David Harlan, *The Degradation…*, *op. cit.*

essentielle du travail de l'historien : ce qui a lieu dans les archives. Les archives et le passé dont elles portent les traces forment la base du récit d'histoire ; elles posent des limites à l'interprétation. C'est par les archives et les limites qu'elles fixent que l'histoire, même rédigée sous une forme littéraire, se distingue de la littérature. Pour Chartier, l'histoire n'est donc pas : « *une modalité fictionnelle parmi d'autres. Contre cette dissolution du statut de l'histoire comme savoir spécifique… on doit fortement insister sur le fait que l'histoire est régie par une intention et un principe de vérité, que le passé considéré comme son objet est une réalité extérieure au discours et que sa connaissance est vérifiable.* »[35]

La posture postmoderne à l'égard des savoirs historiques souffre d'un défaut de logique. Ainsi, Jenkins cite Rorty pour contrer la critique qui prétend que la pensée postmoderne conduit à la fragmentation de la société et au nihilisme :

« *L'idée selon laquelle les sociétés libérales sont liées les unes aux autres par leurs croyances psychologiques me paraît ridicule. Ce qui tisse les sociétés, ce sont des langages et des espoirs partagés… Pour conserver un espoir de progrès social, les membres de la société doivent pouvoir formuler une sorte de « scénario » de ce qui permettrait d'améliorer les conditions de vie, et pouvoir considérer ce scénario comme susceptible de se réaliser. Si un tel espoir existe plus difficilement aujourd'hui, ce n'est pas parce que les philosophes les ont trahis […], mais parce que, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, les événements qui se sont déroulés rendent plus malaisée l'écriture d'un scénario crédible.* »[36]

Ce qui pose ici problème à Jenkins, même s'il ne l'admet pas, c'est l'affirmation de Rorty concernant les relations entre « *le déroulement des événements* » et l'énonciation d'un scénario qui soit à la fois convaincant et porteur d'espoir. Si, comme Jenkins le répète dans sa démonstration, les « *événements* » peuvent être organisés sous n'importe quelle forme dans le récit, alors comment expliquer que les « *réalités* » de la dernière guerre exercent une telle contrainte sur les histoires que nous voulons raconter à leur sujet ? Nous voyons ici à quel point il est délicat de parler de manière cohérente du passé si l'on n'a pas une idée précise des conditions d'expression de ce dernier dans le cadre d'un récit. Il y a sans doute des choix possibles, mais dans certaines limites[37].

Le corollaire de l'attention du postmodernisme à la mise en intrigue et à la forme narrative est l'examen minutieux de la posture de l'historien. Dans leur orientation disciplinaire, les historiens s'excusent de l'historicisation qu'ils appliquent à tout phénomène humain. Le postmodernisme interroge l'affirmation des historiens selon laquelle ils se situeraient en dehors du déroulement de l'histoire et seraient des observateurs impartiaux du passé : tout énoncé historique est fondamentalement ancré dans la réalité politique du moment. Par là, les postmodernes remettent en question la césure entre l'approche disciplinaire de l'histoire et celle de la mémoire collective. L'histoire n'est qu'une des nombreuses manières de se rappeler le passé. Les énoncés rédigés par les historiens se distinguent des autres, non du point de vue de l'épistémologie ou de la méthode, mais du fait de leur capacité, en

33. (Note de la p. 134.) Les schèmes de Hayden White induisent une explication par diverses formes d'arguments, de mises en intrigue et d'idéologies, toutes étant en relation avec un des quatre tropes : métaphore, métonymie, synecdoque et ironie. Le schème lui-même dépasse l'objet de ce texte. Pour la discussion décisive, voir Hayden White, *Metahistory : The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore : John Hopkins University Press, 1973, pp. 1-42. Voir aussi Hayden White, « New Historicism : A Comment », in Harold Aram Veeser (éd.), *The New Historicism*, Londres : Routledge, 1989 ; Richard Vann *et al.*, « Hayden White Twenty-five Years On », *History and Theory*, 37 (2), 1998, pp. 143-193 ; Alan Munslow, *Deconstructing History*, Londres : Routledge, 1997.

34. (Note de la p. 134.) Roger Chartier, *On the Edge…*, *op. cit.*, p. 35.

35. *Ibid.*, p. 8.

36. Keith Jenkins, *On « What…*, *op. cit.*, p. 41.

37. Voir Saul Friedlander (éd.), *Probing the Limits of Representation : Nazism and the « Final Solution »*, Cambridge : Harvard University Press, 1992.

tant qu'*«experts»*, à mettre en œuvre *«une fonction régulatrice en lien avec le passé offert à tous»*[38]. En analysant l'échec de l'*«objectivité»* revendiquée par les historiens d'avant, Peter Novick a au moins le mérite d'avoir élargi la perspective vers une forme d'humilité épistémologique[39]. Mais, en avançant trop vite et trop loin, le postmodernisme se trouve pris dans un paradoxe largement reconnu: *«Comment… théoriser sa propre posture de façon à échapper à la critique que l'on veut formuler à l'encontre de ceux qui furent historiens avant vous?»*[4] La remise en cause de tout savoir se répète à l'infini.

Également très lié à la question de la mise en intrigue narrative, se pose le problème du progrès. Les notions de progrès et de déclin fournissent une grille d'évaluation à grande échelle pour les récits historiques. Jenkins identifie le rôle central de la notion de progrès dans l'historiographie moderne: les modernistes radicaux (marxistes) autant que les libéraux (bourgeois) envisagèrent l'histoire *«comme une façon de considérer le passé sous un angle qui conférait aux événements et aux situations contingents une signification objective, de par l'identification de leur position et de leur fonction dans un schéma général d'évolution historique [celui du progrès].»*[41] Le postmodernisme, dans le propos de Jenkins, émerge d'une évaluation des «loupés» dans la trajectoire du progrès, évaluation qui constitue un élément clé du sens de l'histoire propre à la modernité, et de la discipline historique.

Comme bien d'autres affirmations postmodernes, celle-ci se termine par un paradoxe. La «trajectoire du progrès» est tenue pour problématique parce qu'un volume assez considérable de preuves émanant du sens commun met à mal l'idée que les choses ont généralement tendance à s'améliorer – c'est en tout cas la raison pour laquelle cela nous parle. Mais une telle analyse, «la fin du progrès à l'ère postmoderne», est précisément le genre de grand récit que les postmodernistes remettent en question[42]. Si la «fin du progrès» n'est rien de plus que l'intrigue choisie par Jenkins, pourquoi devrions-nous nous en soucier?

Comme l'attention postmoderne au récit, à la posture et au progrès, l'attention portée au problème de la textualité finit rapidement en contradiction lorsqu'il est poussé à l'extrême. Cependant, comme avec d'autres caractéristiques du postmodernisme, il y a quelque chose de salutaire à se centrer sur la mise en texte du passé. Cela permet de se souvenir que le passé est distant et que la seule manière de construire une interprétation consiste à travailler sur ses résidus textuels. Il nous rappelle que les documents historiques réclament une interprétation: ils doivent être étudiés non seulement pour les informations qu'ils portent, mais aussi pour leur organisation discursive, leurs conditions de production et les manières dont ils ont été étudiés au fil du temps. Finalement, on n'aboutit jamais qu'à une interprétation, pas au passé lui-même!

Dans cette perspective, le postmodernisme consolide les lignes de force de l'historiographie traditionnelle – la lecture fine des documents. En même temps, il attire systématiquement l'attention sur les limites de la lecture historienne en mettant en lumière les forces qui ont construit l'archive elle-même, ses manques et ses silences[43]. Plus encore, il attire l'attention sur les limites des points de vue conceptuels à travers lesquels nous examinons les textes qui ont survécu. Par là, le postmodernisme entraîne

38. Bennett, cité dans Keith Jenkins, *On «What…*, *op. cit.*, p. 17.
39. Peter Novick, *That Noble Dream: The «Objectivity Question» and the American Historical Profession*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
40. Stanley Fish, «Commentary: The Young and the Restless», in Veeser (éd.), *The New Historicism*, *op. cit.*
41. Keith Jenkins, *On «What…*, *op. cit.*, p. 9.
42. Voir Berkhofer Jr., *Beyond…*, *op. cit.*
43. Ces problèmes sont centraux dans les *postcolonials and subaltern theories*. Voir Gyan Prakash, «Subaltern Studies as Postcolonial Criticism», *American Historical Review*, 99 (5), 1994, pp. 1475-1490; Robert Young, *White Mythologies; Writing History and the West*, Londres: Routledge, 1990; Bart Moore-Gilbert, *Postcolonial Theory: Contexts, Practices, Politics*, Londres: Verso, 1997.

les historiens encore plus loin sur des chemins qu'ils ont déjà parcourus.

Au-delà de ces effets salutaires, on atteint la *«falaise»* de Chartier. Comme il le formule, *«reconnaître que la réalité du passé n'est habituellement accessible qu'à travers les textes qui tentent de l'organiser, de la dominer ou de la représenter, n'est pas la même chose que de postuler que la logique logocentrique et herméneutique qui préside à la production du discours est identique à la raison pratique qui règle la conduite et les actions»*[44]. Le travail n'est alors pas de simplement abandonner et se plonger dans la mer du discours, mais, à nouveau, comme le dit Chartier, *«de relier la construction discursive du social à la construction sociale du discours»*[45].

Où la sensibilité postmoderne nous mène-t-elle en ce qui concerne les récits contradictoires des Nisga'a? Elle souligne les limites de l'autorité des traces écrites qui sont nécessairement sous le contrôle d'une seule des parties du conflit entre indigènes et Blancs. Ce faisant, elle incite à considérer d'autres sources de preuves – la tradition orale notamment[46]. Plus encore, la théorie postmoderne attire l'attention sur les racines historiques des concepts de race, de propriété, de nation et de civilisation qui ont tellement structuré cette histoire. La perspective postmoderne aide aussi à replacer tout énoncé historique dans le champ des intérêts de leurs auteurs. Parallèlement, elle aide à porter la critique sur l'idée que les interactions entre Blancs et indigènes sont fondées sur le présupposé d'un développement et d'un progrès linéaires.

Mais ces éléments positifs ont leur revers. Si tout le savoir historique est compris seulement comme une arme dans un rapport de force, si tous les récits du passé sont équivalents sur le plan épistémologique, alors toute l'histoire devient mémoire collective. Comme expression des intérêts d'un des bords, la mémoire collective n'a aucun poids moral pour les autres. Si un parti domine, quelle place reste-t-il pour la critique ou la contradiction? Dans un conflit à deux, la mémoire collective de chacun n'est d'aucun secours pour réduire les différences. C'est pourquoi le postmodernisme ne peut prétendre résoudre tous les problèmes de pouvoir et de connaissance qui inspirent ses théoriciens. Ce n'est qu'en tentant le plus possible – et toujours de manière inadéquate – de dépasser la cécité de la mémoire collective que l'on peut faire la critique d'énoncés qui sont suffisamment importants à nos yeux pour qu'on se préoccupe d'en évaluer le degré de vérité.

Le postmodernisme à l'école

Fort heureusement, les débats se poursuivent dans les milieux académiques. Mais qu'en est-il des autres secteurs de la culture pris pour objets par ces milieux académiques? Des jeunes gens sont soumis à des idées concernant le passé dans des films, des émissions télévisées et bien d'autres sources extrascolaires[47]. Quelles sont *leurs* méthodes pour faire le tri parmi cette multitude de récits historiques? Considèrent-ils que les divergences relèvent uniquement de la forme, des conventions culturelles, de la position sociale du narrateur? Dans une étude que j'ai menée concernant le visionnement par des jeunes gens de deux films sur l'Ouest américain des années 1860, *Danse avec les loups* (1990) et *La prisonnière du désert [The Searchers]* (1956), certains élèves expliquaient les différences narratives entre ces deux films par l'accumulation progressive

44. Roger Chartier, *On the Edge…*, *op. cit.*, p. 19.
45. *Ibid.*, p. 25; voir aussi Mark Lilla, «The Politics of Jacques Derrida», *New York Review of Books*, 45 (11), 1998, pp. 36-41.
46. Pour une présentation brillante des histoires orales et écrites, et la lumière qu'elles envoient sur les valeurs culturelles conflictuelles, voir Julie Cruikshank, *The Social Life of Stories: Narrative and Knowledge in the Yukon Territory*, Lincoln: University of Nebraska Press, 1998.
47. Sam Wineburg, in Peter N. Stearns *et al.*, *Knowing…*, *op. cit.*; Peter Seixas, «Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting», *Curriculum Inquiry*, 23 (3), 1993, pp. 301-327.

de nouvelles données concernant cette époque; d'autres voyaient leurs mises en intrigue contrastées comme une conséquence de la différence d'approche idéologique des deux réalisateurs[48]. Alors que ce que pensent les jeunes du passé peut provenir en grande partie de sources extrascolaires, l'école, plus que n'importe quelle autre institution, est dans la position soit de renforcer, soit de contrer systématiquement l'idée que se font les élèves de ce qu'est un savoir historique.

Le développement le plus intéressant sur les possibilités pédagogiques de la théorie du récit est peut-être celle que propose Tom Holt. Il présente des manières d'amener les élèves à faire de l'histoire en leur montrant les choix dont ils disposent pour mettre l'histoire en intrigue. Étudiant l'analyse que propose une élève de son autobiographie, il note ceci: *« Les faits… ne signifient rien par eux-mêmes: c'est ce qu'en fait l'auteur, c'est sa perspicacité qui déterminent leur réception, leur résonance, leur compréhension… Ici, elle réalise que cela sera différent si elle opte pour le récit chronologique, la dissertation ou encore les va-et-vient dans le temps. Non, les faits ne signifient rien en eux-mêmes. L'ordre qu'on leur confère modifie leur sens. C'est lui qui indique au lecteur ce qui est important, et ce qui ne l'est pas. Pour signifier quelque chose, le récit doit porter un enjeu. »*[49]

L'élève de la classe d'histoire, comme l'historien, a un rôle actif, même après que les documents et les faits soient rassemblés. Il y a des choix à faire quant à la signification que véhiculera un récit d'histoire, et ces choix déterminent les faits et les documents qu'il faut mobiliser. Les archives sont alors là pour fixer une limite. Et Holt, en tant que praticien de l'histoire, ne s'éloigne jamais beaucoup du matériau fourni par les archives. En effet, les activités qu'il propose reposent toujours sur une profusion de documents; les élèves effectuent des va-et-vient entre la construction créative du récit et les documents d'archives contraignants.

Holt nous offre un indice de l'impact de ce type de travail sur les élèves de lycée, mais le champ reste libre pour une étude plus systématique de leur impact avec des élèves de tous âges. Quelle perception du monde, du savoir et de l'histoire ce jeu ouvert qui fait converger arguments, intrigues, idéologies et récits apporte-t-il aux élèves? Comment prennent-ils conscience des limites? Holt, pour de bonnes raisons, préconise de donner aux élèves un accès à l'historiographie, qui représente pour eux un processus clos et terminé. Mais comment, dans ce genre d'activité, les élèves apprennent-ils à repérer un énoncé erroné du point de vue historique? À quel moment apprennent-ils à comparer deux énoncés d'une même suite d'événements? Et, s'ils apprennent à le faire, de quels genres d'outils explicatifs ont-ils besoin pour en analyser les différences? Autant de questions qui appellent des réponses différentes en fonction de l'âge des élèves concernés. La recherche actuelle de Peter Lee et de Rosalyn Ashby sur la compréhension des récits historiques par les élèves devrait fournir des réponses décisives à ces questions[50].

Le concept de progrès – une perspective qui structure le passé en tant qu'évolution positive et interdépendante aux niveaux scientifique, technologique, politique, culturel et moral – a fourni la trame métahistorique qui sous-tend la plupart des manuels scolaires. Mais nous pourrions légitimement nous demander si les élèves eux-mêmes ont conscience de l'*« effondrement de l'ambition des Lumières »*[51]. Il se peut que les élèves aient développé une forme de pessimisme post-

48. Peter Seixas, « Confronting the Moral Frames of Popular Film: Young People Respond to Historical Revisionism », *American Journal of Education*, 102, 1994, pp. 261-285. Voir aussi David Lowenthal, in Stearns *et al.*, *Knowing…*, *op. cit.*

49. Tom Holt, *Thinking…*, *op. cit.*, p. 5. Voir aussi Chris Husband, *What is…*, *op. cit.*, pp. 44-53.

50. Voir Peter Lee et Rosalyn Ashby, in Peter N. Stearns *et al.*, *Knowing…*, *op. cit.*

51. Le partisan de l'histoire patrimoine répliquera très vite à cela qu'il leur faut enseigner *d'abord* ce que sont les Lumières et *ensuite*, déplorer son effondrement.

Lumières à l'égard de l'avenir, ainsi qu'une distance sceptique par rapport aux connaissances que l'expertise scientifique peut produire. Si c'est le cas, la question demeure de savoir ce qui doit être enseigné aux élèves. Peut-on servir des objectifs sociaux louables en enseignant à ses élèves qu'il n'y a pas de progrès dans la connaissance, que les luttes pour l'idéal libéral de la démocratie, des droits de l'homme, de la tolérance et de la prospérité économique sont illusoires, ni plus ni moins que des pirouettes rhétoriques? Un programme d'enseignement de l'histoire fondé sur cette idée aurait-il la moindre chance d'être accueilli favorablement par la société civile?

En adoptant l'approche postmoderne par un autre angle, on peut aboutir à un programme d'enseignement valable qui apprendrait aux élèves à rechercher dans les récits historiques les notions implicites de progrès ou de déclin. On pourrait leur apprendre à questionner à la fois les critères que tel auteur semble avoir mobilisés pour donner à percevoir à ses lecteurs l'idée d'un progrès (ou d'un déclin) historique, et à identifier la structure narrative et argumentative de l'énoncé (c'est-à-dire la preuve sur laquelle repose l'orientation implicite, progrès ou déclin). L'analyse approfondie de manuels scolaires pourrait révéler d'intéressants sous-textes du progrès, qui n'étaient jusqu'alors pas explicités aux élèves. Si la validité des énoncés sous-tendus par ces sous-textes était questionnée, le professeur aurait conduit ses élèves à s'engager dans une enquête historique. S'ils sont interrogés au regard des motifs pour lesquels les autorités veulent que soit enseignée aux élèves une histoire orientée vers le progrès, alors ils se seraient déplacés sur le terrain postmoderne.

Conclusion

Nul ne se soucierait d'enseignement de l'histoire s'il n'était important de connaître le passé. Par conséquent, enseignons-le à l'aide des meilleures techniques d'implication des élèves et de mémorisation que les spécialistes du curriculum et les psychologues de l'éducation peuvent concevoir. Sinon, les partisans de l'histoire patrimoniale auront de quoi contester.

Mais le problème, c'est que la connaissance du passé est à la fois compliquée et litigieuse à d'autres niveaux. Quelqu'un doit trancher, parmi les différents récits du passé, ce qui peut être enseigné dans les écoles. D'ailleurs, les élèves sont confrontés à d'autres interprétations en dehors de l'école. Par conséquent, nous devons non seulement leur donner des interprétations du passé, mais leur procurer les outils de l'historiographie pour leur permettre de s'engager, à leur niveau, dans les débats actuels concernant le passé, au lieu d'accepter sans regard critique telle version particulière. Sinon, les partisans de l'histoire dans sa version disciplinaire l'emporteront.

Mais survient alors le problème des outils de l'historiographie, qui sont eux-mêmes contingents et ancrés dans une époque. Si nous engageons les élèves sur la voie de la remise en cause des savoirs historiques, comment s'arrêter en cours de route sans leur faire découvrir les perspectives ouvertes par Foucault, White et d'autres à leur suite, dans cette discipline? C'est du moins ce qu'objecteraient les postmodernes.

Cette succession de postures épistémologiques à l'égard de l'enseignement de l'histoire nous conduit inexorablement dans une impasse. Alors de deux choses l'une:

– soit les arguments postmodernes sont défaillants, réfutables, et nous devons purement et simplement faire marche arrière et nous engager dans l'une des autres approches de l'enseignement de l'histoire;

– soit les arguments postmodernes sont valides: tout savoir est relatif. Par conséquent, nous pouvons enseigner ce qui sert les objectifs que nous nous sommes fixés pour l'histoire dans le cadre scolaire: l'histoire comme mémoire collective, l'histoire disciplinaire, l'histoire postmoderne, ou aucune d'entre elles.

Aucune de ces deux options ne justifie en elle-même l'enseignement du postmodernisme à l'école. La nécessité d'enseigner l'histoire postmoderne ne peut en aucun cas reposer sur le fait qu'elle détiendrait la vérité sur la nature du savoir historique.

Donc, pour clore la discussion sur les problèmes posés par le savoir historique, la question de l'enseignement de l'histoire retourne, non sans ironie, dans le champ du politique. Dans quels buts enseignons-nous l'histoire ? Si nous trouvions facilement un consensus sur ce que devrait être notre mémoire collective, une connaissance du passé à travers la tradition, alors l'histoire à l'école pourrait être mise au service d'un objectif social cohérent. Or, l'absence d'un tel consensus est précisément ce qui nous conduit à nous écarter de l'enseignement de l'histoire comme tradition consensuelle, pour tendre vers l'histoire comme pratique disciplinaire. L'histoire disciplinaire fournit aux élèves des clés de recherche, d'enquête, de débat. L'histoire enseignée suivant cette approche incarne une société libérale, ouverte, et devrait préparer les élèves à y prendre une place active. Le postmodernisme, quant à lui, révèle les défauts et les limites de notre libéralisme et de notre objectivité, du fait qu'il repose sur des présupposés qui déstabilisent les fondements de toute connaissance.

Est-ce ma démarche qui mène à l'impasse en fixant des frontières trop rigides entre les trois approches de l'enseignement de l'histoire ? En prenant la mesure de leurs interactions, pourrions-nous découvrir des manières de combiner ces optiques différentes, aux différents niveaux de l'enseignement, de façon à atténuer leurs faiblesses respectives par une forme de vigilance envers leurs limites et leurs défauts ? C'est possible, mais cela passe par l'examen minutieux et la mise en débat de l'enseignement de l'histoire, à un niveau – et à une échelle – que nous commençons tout juste à entrevoir.

Historiciser l'histoire, c'est comprendre que les méthodes en vigueur pour établir la vérité ne sont rien de plus que les méthodes propres à une époque. Pour autant, cela ne signifie pas qu'il soit impossible d'élaborer une vérité historique pour notre époque, à la fois complexe et intégrant de multiples perspectives. Et empêcher les élèves d'accéder à ces méthodes reviendrait à les exclure d'une pleine participation à la culture contemporaine. •

Traduction : Sylvain Doussot, IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes

Les recherches récentes sur les manuels d'histoire : questions méthodologiques et théoriques

Maria Repoussi (Université Aristote, Thessalonique) et Nicole Tutiaux-Guillon (IUFM, Université d'Artois, Arras, et Laboratoire Théodile-CIREL, Université de Lille 3)

La recherche internationale sur les manuels constitue un espace de débats pour la didactique de l'histoire et pour les réflexions sur l'enseignement de l'histoire. En 2009 s'est tenu Brunswick (Allemagne) un colloque organisé par la Société internationale pour la didactique de l'histoire (SIDH) et le Georg Eckert Institut pour la recherche internationale sur les manuels d'histoire, qui avait pour thème « L'analyse des manuels d'histoire : questions méthodologiques », il a réuni 45 participants venus de 26 États. Cet article ne saurait présenter toutes les communications[1] ; il en analyse les tendances les plus significatives, en particulier les changements conceptuels et méthodologiques qui sont à l'œuvre.

Premier tournant, les recherches sont passées d'une analyse historiographique à une analyse plus didactique, du fait de la nouvelle structure des manuels et de l'évolution des pratiques d'enseignement. Ainsi, sous-estimé ou marginalisé dans les recherches antérieures, l'appareil iconographique que l'on caractérisait comme un paratexte ou une iconographie – supplément extérieur au texte principal –, peut désormais être au centre des enquêtes ou des recherches comparatives. Le contenu des manuels est construit en unités associant des sources et des matériaux divers (textes, notes, diagrammes, images, activités etc.), ce qui impose l'analyse d'une sorte de métalangage de l'histoire scolaire. Il requiert de prendre en compte la multimodalité des manuels. En second lieu, les transformations des recherches résultent d'une évolution des manuels vers un texte qui ne fournit pas les réponses aux questions mais est censé soutenir des procédures d'apprentissage et s'adapter à une pratique de laboratoire encouragée désormais dans nombre de systèmes scolaires. Le texte de l'histoire devient ainsi, de plus en plus, un texte ouvert que complètent les récits et les explications proposées par les élèves. Une troisième évolution se dessine, des recherches sur les manuels d'histoire en tant que produit vers des recherches sur les usages en classe et les perceptions du manuel par les enseignants et par les élèves. Ces travaux s'intéressent plus à la réception qu'au contenu lui-même en tant que message ou en tant que réponse aux intentions de l'État, des auteurs ou du marché. Cette interrogation sur les rapports entre « haut » (production, contenu) et « bas » (usage, perception) est nouvelle. Elle est complétée par une tendance à intégrer les manuels dans un cadre culturel plus large.

Ces évolutions affectent les cadres conceptuels et méthodologiques des recherches. La

1. Elles ont été présentées oralement, souvent en anglais, et assorties parfois d'un résumé. Lorsque nous indiquons « 2009 » après un nom d'auteur, cela signifie « communication présentée au colloque de la SIDH et du GEI, 2009 ». Les traductions en français sont de notre fait. Certaines communications ont été publiées ; dans ce cas nous mentionnons les références.

complexité des analyses, les méthodologies croisées, les méthodes comparatives mettent en question le cadre méthodologique traditionnel de la recherche sur les manuels. Les analyses quantitatives de contenu se révèlent peu pertinentes pour les manuels multimodaux. Elles se raréfient, soit qu'on les complète, soit qu'on leur substitue des analyses qualitatives. Conduire des recherches sur l'usage des manuels impose d'autres méthodologies de recueil et d'analyse des données, empruntées aux sciences sociales: observation des classes, enquêtes de représentations, investigations centrées sur les expériences ou même les souvenirs personnels. Les individus sont considérés comme négociant les messages et leurs significations, et non comme les recevant passivement. Des méthodes comparatives sont nécessaires pour articuler les pratiques et les différents contextes d'utilisation des manuels et d'apprentissage (social; éducatif; personnel…). L'ensemble de ces changements contribue à la fois à de nouvelles questions et à un approfondissement conceptuel. Ainsi, ce qu'on peut entendre par récit dans l'analyse des manuels évolue notablement: le récit – autrefois texte univoque et clos – est désormais multimodal, fragmentaire, reconstruit et ouvert. Est-ce significatif d'un changement de point de vue des chercheurs ou des modèles narratifs de l'écriture des manuels? De telles interrogations offrent l'occasion d'une indispensable clarification conceptuelle.

Les manuels sont un objet de recherche classique en didactique de l'histoire
Pour l'Europe, consulter les bibliographies annuelles publiées par le Georg Eckert Institut. Voir aussi Falk Pingel, *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris: Unesco, 1999. En français, en se limitant aux travaux de didactique concernant les seuls manuels d'histoire et aisément accessibles (ce qui exclut certaines thèses et les ouvrages abordant plusieurs disciplines), on peut citer: François Audigier, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris: INRP, 1998; Marie-Christine Baquès, «Mise en intrigue des manuels et évolution récente. Un éditeur, trois manuels et la période révolutionnaire», in Marie-Christine Baquès *et al.*, *Pistes didactiques et chemins d'historiens*, Paris: L'Harmattan, 2003, pp. 87-106; Benoît Falaize et Françoise Lantheaume, «Entre pacification et reconnaissance; les manuels scolaires et la concurrence des mémoires», in Pascal Blanchard et Isabelle Veyrat-Masson, *Les guerres de mémoire*, Paris: La Découverte, 2008, pp. 175-186; Bertrand Lecureur, *L'image du nazisme et de la Shoah dans les manuels d'histoire allemands, britanniques, belges francophones et français publiés depuis 1950*, thèse sous la direction de Christian Amalvi, Montpellier, Université Paul Valéry, 2010, accès sur [www.theses.fr/2010MON30036/document], consulté en juin 2012; Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire: manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2001; Henri Moniot, *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire/Colloque Manuels d'histoire et mémoire collective 1981*, Berne: Peter Lang, 1984; Brigitte Morand (éd.), «Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement: interprétations, représentations», *Tréma, N° spécial actes de colloque*, 2008. *Le cartable de Clio* a publié des articles sur les manuels d'histoire dans les numéros 3 (2003), 4 (2004), 6 (2006), 9 (2009).

Les manuels d'histoire, à la base de nombreuses recherches

Les manuels sont, pour les écoles, les enseignants et les familles, la principale traduction des prescriptions et constituent toujours la première ressource pour enseigner et apprendre malgré le développement des nouveaux médias et des nouvelles technologies. On considère qu'ils reflètent les pratiques et les contenus dominants[2], qu'ils sont des instruments perpétuant cultures et idéologies nationales[3], le produit des relations complexes entre le pouvoir et le savoir[4]. Les manuels d'histoire suscitent une réflexion critique due à leur statut multiple: constructions sociales, productions culturelles, sources de mémoire collective, fragments de

2. Henri Moniot, *Didactique de l'Histoire*, Paris: Nathan, 1993, pp. 199-208; Basil Bernstein, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Londres: Routledge/Kegan Paul, 1971.
3. John Slater, *Teaching History in the New Europe*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1996; voir aussi Henri Moniot, *Enseigner…*, *op. cit.* et Alain Choppin, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris: Hachette, 1992.
4. Michael Apple et Linda K. Christian-Smith (éds), *The Politics of the Textbook*, Londres: Taylor & Francis, 1991; Simone Lässig, «Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)», *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, N° 1, 2009, pp. 1-20.

grands récits, autobiographies des États-nations[5]. En outre, ils sont bien plus aisés à collecter et organiser en corpus que toute autre donnée sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire.

La didactique n'est pas la seule discipline à prendre pour objet de recherche le manuel d'histoire: il faut compter avec les sciences politiques, l'histoire de l'éducation, la sociologie de l'éducation, la linguistique… Les questions de la sociologie ou des sciences politiques ne sont pas si éloignées de celles de la didactique de l'histoire: quels stéréotypes et quelles idéologies passent-elles par l'école? Quels récits concurrents apparaissent-ils? Quels liens existent-ils entre pouvoir, demande sociale et enseignement de l'histoire[6]? Les approches linguistiques abordent la lisibilité des manuels (langage, contenus implicites, structure narrative) et les genres de texte (énonciatif, argumentatif, discours actanciel). Depuis des décennies, l'histoire de l'éducation s'est consacrée aux manuels, y compris ceux d'histoire, créant des bases de données et constituant des recherches fondatrices. La base de données Emmanuelle développée par Alain Choppin en France est une référence européenne[7]. De ces différentes traditions disciplinaires résulte une richesse considérable et un développement de la didactique de l'histoire même là où ce domaine n'a pas d'existence universitaire reconnue. Mais il peut aussi en résulter une certaine confusion épistémologique, en particulier lorsque les concepts et les méthodologies nomadisent sans autres précautions d'une science sociale à l'autre. Le colloque a mis en évidence la diversité des traditions nationales et régionales en matière de culture de recherche et de régime de scientificité de la didactique de l'histoire. Nous en retenons la nécessité d'une clarification conceptuelle et d'une discussion des cadres théoriques. Comme pour les autres disciplines, le développement mondial de la didactique de l'histoire incite à lutter contre le régionalisme et le sectarisme, à développer un fond épistémique commun, et à pointer les nécessaires spécificités et les questions en débat.

Les manuels, éléments d'un système complexe

Le manuel d'histoire appartient à un système complexe qui autorise une pluralité de questionnements. Un manuel d'histoire est à la fois situé dans des projets et des pratiques éducatives, dans des contextes épistémologiques savants et scolaires, soumis à des contraintes institutionnelles, à des exigences politiques et idéologiques, à des demandes sociales (accentuées récemment par les revendications mémorielles), et bien entendu il représente un produit économique doté d'un énorme marché souvent captif. Comme support d'enseignement et d'apprentissage, il s'adresse aux enseignants et aux élèves. Il se réfère implicitement ou explicitement aux programmes, à la vulgate, à la culture scolaire, au curriculum caché, aux pratiques de classe (lire, faire des exercices, analyser des documents etc.) et au travail personnel des enseignants et des élèves. Et, si un manuel d'histoire concerne d'abord cette discipline scolaire, il peut aussi prendre en compte les relations de l'histoire et des autres cours

5. Outre Choppin et Moniot, voir Hanna Schissler, «Navigating a Globalizing World: Thoughts on Textbooks, Teaching and Learning», *Journal of Educational Media, Memory and Society*, N° 1, 2009, pp. 203-226 et plusieurs contributions dans Laurence de Cock et Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille: Agone, 2009.

6. Pour ne prendre qu'un exemple, les analyses des manuels conduites par Françoise Lantheaume *(L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente: État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum, thèse EPHESS*, non publiée, 2002) s'inscrivent en sociologie. Pour une vue générale, on peut consulter Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope, a Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, Oslo: Scandinavian University Press, 1993; Jaan Mikk, *Textbook: Research and Writing*, Francfort: Peter Lang, 2000; Hilary Bourdillon, *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*, Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 1992.

7. Institut national de recherche pédagogique, base de données Emmanuelle, [www.inrp.fr/emma/web/], consulté en juin 2012.

(par exemple langue première, éducation à la citoyenneté, économie…), au sein d'un système disciplinaire. Enfin il prend place dans un système scolaire qui privilégie, selon les cas, les savoirs textuels et les contenus, les capacités ou habiletés intellectuelles et pratiques, ou l'agir et l'insertion dans la société[8].

Un manuel d'histoire se situe en général dans une double référence: d'un côté la tradition épistémologique et institutionnelle qui organise les savoirs scolaires et les manuels, de l'autre les cadres historiographiques et épistémologiques de l'histoire savante. L'une et l'autre références ne coïncident guère. S'y ajoutent les ambitions éducatives. Les manuels sont écrits par des individus, inscrits dans un arrière-plan culturel: le souligner met en question le statut des savoirs scolaires. Étudier les changements des manuels fait apparaître cette complexité, et en particulier la difficulté que représente l'équilibre entre un manuel convivial pour l'étudiant et un manuel épidémiologiquement solide[9]. Les manuels devraient en effet combiner *«l'histoire comme processus objectif, l'histoire comme science universitaire, l'histoire comme discipline scolaire et l'histoire comme production didactique»*[10]. En même temps, leur maquette devrait en faire un outil adapté à leurs utilisateurs, par exemple en donnant la possibilité de considérer les images comme des sources historiques.

Le manuel est le produit d'une adaptation aux structures de production et aux processus d'approbation: le caractère idéologique du système influence ses contenus et sa maquette, offrant par exemple plus ou moins de place à la réflexion autonome et aux débats. Pour être accepté par les enseignants et les parents et trouver sa légitimité sociale, le manuel doit correspondre aux représentations sociales de l'histoire scolaire et des buts assignés à son apprentissage. Plus spécifiquement il doit gérer une conception du passé qui en fait le vecteur d'identités collectives comme celles des communautés, des minorités, des nations, de l'Europe ou d'autres organisations supranationales, ou encore favoriser la globalisation et l'échelle mondiale. Sous cet angle, les changements didactiques et pédagogiques peuvent se heurter aux traditions culturelles et idéologiques. En Roumanie par exemple, les influences s'exerçant sur la production des manuels ont été plus nombreuses après l'effondrement du régime communiste: se sont conjuguées les données conventionnelles (politique éducative, principes éducatifs, épistémologie et historiographie, expertise éditoriale, qualité et coûts de production) mais aussi les attentes nouvelles des enseignants et des parents, la pression des médias, les conceptions que se faisait le public du type d'histoire qu'il fallait enseigner…[11]

Il n'est pas aisé de prendre en compte ce système complexe. Le même type de maquette peut avoir des significations différentes selon qu'on se réfère au processus de production, aux contraintes institutionnelles, à la concurrence sur le marché éditorial, etc.[12] Les procédures de production des manuels et l'approbation officielle peuvent aussi affecter la recherche. Au Brésil par exemple, la plupart des chercheurs n'envisagent pas les manuels comme des produits marchands. Du coup, les questions liées au processus de production sont négligées par la recherche et par le programme d'évaluation des manuels, ce qui peut aboutir à des conclusions erronées[13].

8. Alistair Ross, *Curriculum: Construction and Critique*, Londres: Falmer Press, 2000.
9. Valeriya Rotershteyn Rotershteyn, «Towards a Student-Friendly Textbook Design», 2009.
10. *Idem*.
11. Mihai Manea, «New History Textbooks, Analysis of the Methodical Issues – The Case of Romania», 2009.
12. Brigitte Morand, «Questions on the Comparative Method of European and US Textbooks: The Example of the Cold War and the Berlin Blockade», *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, N° 8, 2011, pp. 129-138; Brigitte Morand, «La guerre froide, une histoire partagée? Le Blocus de Berlin dans les manuels allemands, américains et français depuis les années 1960», in Frédéric Rousseau et Jean-François Thomas (éds), *La Fabrique de l'événement*, Paris: Michel Houdiard, 2009.

Il peut en être de même si l'étude se borne aux manuels d'histoire, sans considérer un contexte plus large. Par exemple, en Hongrie, après 1989, les changements ont concerné tous les manuels, mais surtout les manuels de sciences[14]. De tels changements peuvent être comparés et contrastés entre disciplines pour mettre au clair ce qui tient au système scolaire et ce qui tient à une discipline spécifique.

Finalement, quelle place occupe la didactique de l'histoire, comme champ de recherche et comme ressources ou prescriptions, dans un tel système ? Dans plusieurs pays, la recherche en didactique a révélé les biais idéologiques et les insuffisances épistémologiques ou historiographiques des manuels, sans pour autant tenter de produire de « meilleurs » manuels. Il y a certes des exceptions, mais les efforts des didacticiens ont été inégalement heureux selon les contraintes auxquelles ils ont dû se plier…

Les manuels d'histoire au centre de controverses

Le système complexe dans lequel se situent les manuels offre des occasions de débats et même de controverses dont ont témoigné les communications. Les conflits possibles portent sur les contenus, mais aussi sur les activités ou le modèle pédagogique sous-jacent. On repère aussi d'éventuels décalages entre les demandes institutionnelles et l'enseignement effectif, voire les oppositions passives ou actives qui en résultent. Un sujet particulièrement sensible est l'image de la nation ou de soi et des autres. Le processus de mondialisation, les contextes posttotalitaires et postcoloniaux rendent plus aiguë la prise de conscience des identités collectives, nourrissent le capital mémoriel et, souvent, conduisent à retracer le passé selon des figures divergentes, voire contradictoires. L'histoire scolaire est l'un des piliers, depuis le XIXe siècle, de la production des identités nationales, et les manuels sont l'un des lieux favoris de la concurrence des discours historiques[15]. Les images de soi et des autres définissent implicitement qui a ses racines dans un territoire, qui est « vraiment » citoyen d'un État, et désignent l'identité collective légitime. Il est fréquent que des groupes sociaux se trouvent mal représentés ou oubliés et exigent plus de pertinence ou de respect, soit qu'on leur reconnaisse leur identité spécifique, soit qu'on les inclue dans la collectivité légitime. Parfois, de nouveaux groupes dominants font vigoureusement pression en faveur d'un discours socialement ou nationalement correct, aux dépens de l'exactitude historiographique ou de la pertinence pédagogique, comme en Afrique du Sud[16]. Ce constat incite les chercheurs à analyser comment sont peints l'identité, l'altérité, les minorités. Une méthodologie fréquente pour détecter les biais consiste à confronter le texte du manuel avec un texte supposé correct ou équilibré sur le même thème. Mais une telle confrontation n'est valide que si le texte de référence est réellement objectif et, souvent, les analyses manquent d'un cadre théorique solide[17]. Plusieurs recherches ont opté pour une analyse de contenu classique. Cela signifie un inventaire exhaustif et systématique de tous les documents

13. (Note de la p. 144.) Oldamar Cardoso, « The Design of Brazilian History Schoolbooks : Issues of the Production Process Neglected by Schoolbook Research and Assessment », 2009. Consultable sur [http://tinyurl.com/oldimar], consulté le 25 novembre 2009.

14. Agnes Fischer-Dardai et László Kojanitz, « Textbooks Analysis Methods for the Longitudinal Study of Textbook Contents (Research Conclusions) », *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, N° 8, 2011, pp. 47-65 ; Agnes Fischer-Dardai et László Kojanitz, « A Tankovinek Veltozasai as 1970-es Evektol Napjainkig », *Uj pedagogiai Szemle 57*, N° 1, 2007, pp. 56-69.

15. Nicole Tutiaux-Guillon (éd.), « L'Histoire scolaire au risque des sociétés en mutation. Raisons, comparaisons, éducations », *La Revue française d'éducation comparée*, N° 4, Paris : L'Harmattan, 2009.

16. Johan Wassermann, « History Textbook Burning and Censorship in South Africa – The Case of the *In search of History Grade 12 – Learner's Book* », 2009.

17. Christian Sæle, « What Determines History Textbook Contents ? Methodological Challenges in the Analysis of Political Conflicts in History Textbooks », 2009.

relatifs à un thème spécifique[18], sans oublier toutes les autres données. Les méthodologies qualitatives gagnent en puissance et complètent ces enquêtes[19].

Des recherches mettent en relief des contradictions et des ambiguïtés. Ainsi, les manuels allemands témoignent d'efforts pour faire place aux juifs dans le récit historique et dans les documents, mais en même temps privilégient un schème de la persécution qui n'évite pas les stéréotypes[20]. Dans certains contextes, par exemple le conflit israélo-palestinien[21], la question de soi et de l'autre est particulièrement sensible. Quand il s'agit d'une question socialement vive, les arguments ont peu à voir avec la recherche universitaire. Les exigences sociales peuvent être à l'opposé des buts du chercheur: l'opinion peut de loin préférer les légendes noires ou dorées aux résultats historiques valides, ce qui entrave la publication de récits historiques plus exacts, y compris dans des manuels récents[22]. Les manuels sont des armes dans les *«guerres d'histoire»*[23]. Mais ils peuvent aussi être des instruments d'une éducation à la paix, comme l'ont voulu des organisations internationales, de la SdN au Conseil de l'Europe, en passant par des structures comme le Georg Eckert Institut. L'histoire de l'éducation a rappelé les tentatives de révision des manuels d'histoire pour favoriser la coopération[24] et affaiblir le nationalisme depuis la fin du XIXe siècle[25]. L'idée que *«les manuels doivent être améliorés pour servir au mieux la compréhension internationale»* est largement acceptée[26]. Une recherche comparative entre les manuels israéliens, britanniques, états-uniens et allemands conclut ainsi que, si les idéologies nationales poussent à la violation des droits de l'homme, alors peut-être faudrait-il que les manuels incitent à une *«désobéissance non violente»* face à la loi civile ou aux injonctions militaires[27].

Production et distribution: entreprises, État, auteurs

Plusieurs communications ont traité du processus de production des manuels, processus qui, dans bien des cas, échappe au contrôle des auteurs, mais doit concilier des buts commerciaux et politiques[28]. En particulier, les mutations politiques, idéologiques ou sociales ont entraîné des changements dans la production des manuels. Là encore, on décèle une influence des mythes nationaux sur les discussions, même entre historiens, et on constate l'absence de liens entre les critiques des experts, les contraintes gouvernementales ou légales et la révision effective des manuels – par exemple dans les manuels scandinaves[29]. En Roumanie, comme dans les autres États postcommunistes, les années 1990 ont vu paraître de quatre à dix manuels, mais

18. Wolfgang Geiger et Martin Liepach, «The Power of Prejudice – The Portrayal of Jews in German History Textbooks», 2009.
19. Jonathan Even-Zohar, «World History in Dutch Textbooks: Measuring Words, Reconstructing Textbooks and the Future of Historical Visualization», *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, N° 8, 2011, pp. 37-46.
20. Wolfgang Geiger et Martin Liepach, «The Power…», *op. cit.*
21. Voir le projet soutenu par PRIME, qui a permis la publication, en hébreu, arabe et de nombreuses langues de l'*Histoire de l'Autre* (Paris: Liana Levi, 2004), un ouvrage présentant côte à côte deux versions, israélienne et palestinienne.
22. Nicole Tutiaux-Guillon, *L'histoire…*, *op. cit.*
23. Cf. Jahrbuch-Yearbook-Annales, *History Teaching in the Crossfire of Political Interests-Geschichtsunterricht im politischen Kreuzfeuer – L'enseignement de l'histoire sous les feux croisés de la politique*, édité par l'IGGD/ISHD/SIDH, Schwalbach/Ts, 2008-2009; *Revue française de pédagogie*, N° 165: *L'Éducation et les politiques de la mémoire*, Lyon: INRP, 2008; Christian Ingrao, «Weapons of Mass Instruction: Schoolbooks and Democratization in Multiethnic Central Europe», *Journal of Educational Media*, Memory, and Society, 1, N° 1, 2009, pp. 180-189.
24. Henrik Alstrom Elmersjö, «The Norden Association and the Revision of Scandinavian History Textbooks after 1945», 2009.
25. Romain Faure et Eckhardt Fuchs, «Transnational Networks of History Textbook Revision», 2009.
26. *Idem*.
27. Ruth Firer, «To Obey or Disobey-That is the Question: Civil and Military Disobedience in Israeli History Textbooks», 2009.
28. Oldamar Cardoso, «The Design…», *op. cit.*
29. Henrik Alstrom Elmersjö, «The Norden…», *op. cit.*

éditeurs et auteurs ont dû inventer des solutions hâtives pour répondre à différents impératifs : « restaurer la position de l'histoire à l'école », « trouver un équilibre entre l'honnêteté universitaire et les exigences du marché », « se centrer sur de nouvelles méthodes, de nouvelles activités, en particulier la pluralité des points de vue », « intégrer l'histoire nationale, l'histoire européenne, l'histoire globale et accorder aux minorités ethniques ou religieuses un traitement équitable »… Que ces demandes aient été satisfaites avec des succès très variables ne peut guère surprendre[30]. La situation est encore plus complexe dans les États où s'observent des différences entre le système fédéral et les systèmes régionaux de production des manuels. En Russie, la contradiction est patente. Les principales batailles se livrent autour de l'apologie du stalinisme, de la glorification de l'empire soviétique et de la prééminence du pouvoir étatique dans l'histoire russe. C'est « *une guerre froide des manuels* », selon la formule de Marat Gibatdinov[31]. Plusieurs communications ont analysé le contrôle politique et les politiques d'accréditation officielle des manuels. Luigi Cajani a mis en évidence cinq types de procédures dans l'Union européenne : un seul manuel accrédité, plusieurs manuels accrédités, des manuels accrédités et non accrédités coexistant, des manuels officiellement recommandés, des manuels publiés par les seuls éditeurs privés[32]. Ces types se combinent avec deux formes de distribution, soit selon l'approbation officielle, soit selon le choix des enseignants, avec parfois une certaine influence des collectivités locales. Le contrôle des manuels par l'État, *ex ante* ou *ex post*, s'effectue selon une grande variété de procédures. En Grèce, où l'histoire scolaire est littéralement assiégée par les politiques[33], le caractère centralisé du système scolaire est un frein considérable à leur écriture[34]. Toute tentative de diversification ou de déviation de la conception nationalement correcte du passé est compromise par la conjonction d'un contrôle étatique étroit, de programmes sans flexibilité, de consignes d'écriture strictes et impératives formulées par l'Institut pédagogique national et de l'accréditation d'un seul et unique manuel.

Un thème de recherche sur les auteurs des manuels émerge actuellement. Les préfaces des manuels danois ont été analysées comme des conventions entre auteur et lecteur. L'auteur y « *révèle ou expose une description programmatique de sa conception de l'enseignement de l'histoire idéal* »[35]. Un autre chercheur a enquêté auprès de treize auteurs. Bien qu'ils ne se qualifient pas eux-mêmes de façon analogue, ils montrent des inscriptions sociales proches, ainsi qu'une formation et une expérience d'enseignement récentes. Ils affirment que leur écriture de l'histoire a été influencée tant par leur attitude politique que par les prescriptions et le contrôle officiels. Quelle que soit leur raison d'écrire un manuel, la plupart disent en être devenus meilleurs enseignants, même si leurs idées pédagogiques ou didactiques ne sont pas claires[36].

Quelques-uns de ces travaux se fondent sur des sources orales, comme le fait l'histoire du temps présent, ou s'appuient sur des histoires de vie telles que les utilisent les sciences sociales. La plupart des recherches ciblées sur les changements des manuels ou du contexte politique sont fondées sur l'analyse historique classique de corpus de documents écrits (manuels, prescriptions, procédures d'accréditation,

30. Mihai Manea, « New History… », *op. cit.*
31. Marat M. Gibatdinov, « History Textbook Writing and Textbook Analysis in Tatarstan and Russia », 2009.
32. Luigi Cajani, « History Textbooks between Teachers' Freedom and State Control », 2009.
33. Maria Repoussi, « Politics Questions History Education : Debates on Greek History Textbooks », International Society for History Didactics (éd.), *Jahrbuch, Yearbook, Annales 2006-2007*, Schwalbach/Ts : Wochenschau Verlag, pp. 99-110.
34. Sophia Vouri, « The Institutional and Ideological Burdens of School Historiography in Greece », 2009.
35. Harry Haue, « Prefaces to Danish History Textbooks, Genre, Method and Perspective », 2009.
36. Sture Långström, « The Textbook Tradition and the Voice of the Author : a Study in History and Didactics », 2009.

controverses dans les revues scientifiques, professionnelles et plus largement dans les médias…). Or, la méthodologie n'est dans ce cas pas discutée: dans la tradition universitaire de l'histoire, la compétence d'analyse textuelle est tenue pour acquise, puisqu'elle fait partie de celles de l'historien; elle est donc peu mise en question[37].

Le contenu des manuels: finalités identitaires et intellectuelles

L'analyse des contenus reste très importante. Les liens entre manuels d'histoire et identités ont constitué un aspect central du colloque de 2009. Les manuels sont censés avoir un effet significatif sur le développement des identités collectives, en particulier nationales. Mais l'objet des recherches est désormais moins d'identifier le grand récit national que d'analyser les représentations des minorités ou des catégories sociales dominées. Les manuels scolaires véhiculent des stéréotypes négatifs, et ce de diverses façons: un portrait de l'autre défavorable et inexact, l'omission de sa culture ou de son histoire, et de même des groupes minoritaires[38], l'ignorance des périodes de coexistence paisibles entre communautés, l'accent mis sur les périodes conflictuelles, le manque d'éléments pouvant inciter à la confiance et la familiarité entre deux peuples[39]. Une variante des stéréotypes consiste à représenter les minorités comme des victimes passives. C'est fréquemment le cas pour les juifs dont les contributions à la culture et à l'histoire européenne, et même la résistance au nazisme, sont passées sous silence[40]. La place accordée aux femmes dans les manuels d'histoire est aussi objet d'étude. Une analyse des manuels autrichiens a montré que même quand les auteurs sont des femmes *«leur participation à l'écriture ne garantit pas une plus large représentation des femmes dans l'histoire»*. Les femmes du passé sont tout simplement gommées ou n'apparaissent que dans *«le coin des femmes»* ou l'histoire des femmes. Une analyse des images et du langage met en évidence le sexisme dominant, du moins jusqu'au décret de 2002 qui a imposé des formulations équitables pour l'un et l'autre sexe[41]. Les manuels soutiennent également les idéologies politiques, et pas seulement dans les dictatures. En Suède par exemple, la domination du parti social-démocrate pendant soixante-quatre ans a produit une uniformisation du récit de l'histoire nationale, centré sur la classe ouvrière, les syndicats et les mouvements populaires, et a incité les manuels à donner plus d'importance aux pays socialistes étrangers comme Cuba et le Nicaragua[42]. Il est réellement difficile de produire un récit objectif du passé – et le système de forces dans lequel se situent les manuels est, rappelons-le, très puissant.

Plusieurs communications ont analysé l'apprentissage des modes de pensée de l'histoire, à travers l'étude des consignes de travail[43], des exercices[44], en particulier s'ils encouragent un apprentissage par la recherche[45] ou l'utilisation de sources primaires[46]. D'autres ont traité du

37. A. Holmgren et D. Lindmark, «Methods in Swedish History Textbook Research», *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, N° 8, 2011, pp. 89-101.
38. Giorgos Kokkinos *et al.*, «Educational Policy for Minorities – New History Textbooks in Greece: Exclusion and Supression of Otherness», *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, N° 8, 2011, pp. 103-128.
39. Sami Adwan et Riad Nasser, «Portrayal of the ‹Other› in Israeli and Palestinian Schoolbooks», 2009.
40. Wolfgang Geiger et Martin Liepach, «The Power…», *op. cit.*
41. Elfriede Windischbauer, «Gender as a Historical Category in Austrian History Schoolbooks, from the 1960s until Today», 2009.
42. Göran Behre, «Political Correctness, Politics and Ideology: Components in Textbooks. Some Swedish Examples», 2009.
43. Wolfgang Hasberg, «Close or Broken Narrations? Work Orders as Elements of Historical Narrations in History Textbooks», 2009.
44. Barnabás Vajda, «Analysis of some Slovakian History Textbooks», *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, N° 8, 2011, pp. 147-158.
45. Jean-Louis Jadoulle, «Impact of an Innovative History Textbook in the French Speaking Community of Belgium: The Case of *construire l'histoire*», 2009.

développement des compétences, en particulier narratives[47]. L'apprentissage de l'histoire, un thème central des recherches en didactique, a gagné l'analyse des manuels: effet de la restructuration des programmes scolaires autour des capacités et des compétences? Le manuel doit alors offrir des activités, des laboratoires, des ateliers ciblant les modes de pensée disciplinaires. Ces pratiques sont loin de l'enseignement traditionnel de l'histoire. Les exercices des manuels slovaques, par exemple, se centrent plutôt sur le texte des auteurs que sur les sources, et plus sur la lecture que sur la réflexion[48]. Du coup, il a été proposé un plan d'activités *«stimulant la pensée historique des élèves de 15 à 17 ans, en situant des concepts, des événements et des personnages dans une chronologie et un contexte historique»*[49]. On constate aussi des changements pédagogiques: les manuels s'adaptent aux groupes d'âge et prennent en compte l'engagement des étudiants dans les processus d'apprentissage[50]. Toutefois, le lien explicite entre passé et présent est rare.

Ces analyses sont souvent conduites selon la méthode historique classique, complétée par un accent mis sur le contexte, mais sans en pointer les limites ni en discuter la pertinence. Il est étonnant que l'usage de logiciels d'analyse lexicale soit peu fréquent. L'innovation passe davantage par les objets de recherche que par les méthodologies. Il est vrai que *«les innovations méthodologiques ne conduisent pas nécessairement à des résultats neufs et intéressants… Aucune méthode ne peut bénéficier d'une priorité pour elle-même. Le choix doit dépendre des questions de recherche et des considérations théoriques.»*[51] Aussi la méthodologie est-elle une question d'épistémologie et de fondements théoriques, et non une question d'outils.

L'usage des manuels par les enseignants et les élèves

Peut-être la tendance la plus récente des recherches didactiques sur les manuels réside-t-elle dans l'intérêt porté au contexte de la classe et aux pratiques des enseignants et des élèves. C'est en effet la lecture et non le texte qui engage les significations et permet aux élèves de construire une compréhension du passé et de l'histoire. Afin de connaître le rôle et l'usage effectifs des manuels, et d'en chercher les causes, les travaux se centrent sur la lecture mise en œuvre par les étudiants, sur les consignes données par les professeurs et sur les interprétations des manuels que font les uns et les autres. Certaines enquêtes ont ciblé le rôle des sources[52] ou l'usage du manuel comme outil didactique. Au Royaume-Uni, sur 30 enseignants d'histoire interrogés, seule une minorité fait un usage substantiel des manuels, ce qui est en général corrélé avec leurs conceptions de l'usage des nouvelles technologies en cours d'histoire[53]. Les consignes et l'organisation du cours, tout comme les expériences antérieures qu'ont eues les élèves du travail sur les manuels (quelle que soit la discipline) influencent leur lecture[54]. Les recherches sur cet objet n'en sont qu'à leurs premiers pas. L'impact de l'usage des manuels sur les réussites des étudiants constitue une nouvelle piste[55].

Ici, une enquête quantitative classique à grande échelle est encore possible[56]. Elle peut

46. (Note de la p. 148.) Ismail Demircioglu, «Turkish History Teachers' Perceptions of Primary Sources in History Textbooks», 2009.
47. Tom Gullberg, «How to Analyze the Use of Textbooks in the Classroom: Methods», 2009.
48. Barnabás Vajda, «Analisis…», *op. cit.*
49. Harry Havekes *et al.*, «Perception of Textbooks/Which Teaching Methods Are Enabled by the Textbooks?», 2009.
50. Agnes Fischer-Dardai et László Kojanitz, «Textbooks…», *op. cit.*
51. Traduction de la communication de 2009; voir Holmgren et Lindmark, «Methods…», *op. cit.*
52. Ismail Demircioglu, «Turkish…», *op. cit.*
53. Terry Haydn, «The Changing Form and Use of Textbooks in the History Classroom in the 21st Century. A View from the UK», *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, N° 8, 2011, pp. 67-88.
54. Monika Vinterek, «Possibilities and Obstacles in the Study of Textbook Use in the Classroom», 2009.
55. Jean-Louis Jadoulle, «Impact…», *op. cit.*
56. *Idem*.

mettre en lumière les variables qui affectent les attitudes des enseignants: adhésion à un enseignement de l'histoire-récit, importance donnée aux modules d'entraînement, conceptions de l'intérêt que les élèves portent à l'histoire. Mais la préférence va aux entretiens avec les enseignants, suivis d'une analyse qualitative[57]. Ce sont là des méthodes nouvelles dans la recherche sur les manuels, qu'elles constituent le corpus d'étude ou qu'elles complètent les analyses de contenu[58]. Une stratégie intéressante consiste à combiner des observations et des entretiens ou des enquêtes conduites sur le Web ou de personne à personne[59]. Les entretiens collectifs ciblés *(focus groups)* se révèlent pertinents pour les recherches sur les attitudes des élèves, car *«le manuel est un thème que probablement très peu d'élèves – voire aucun – réfléchissent spontanément… Le manuel est en général abordé dans un contexte social»*, et évalué dans la perspective de la culture juvénile[60]. La méthodologie du penser à voix haute *(think aloud)* peut aussi être mobilisée pour la compréhension des textes historiques[61]. Les problèmes qui en résultent sont tout à fait usuels en sciences sociales. D'une part élèves et enseignants observés peuvent agir différemment de leur quotidien, en particulier s'il y a enregistrement vidéo. Le questionnement peut induire des réponses qui ne sont pas les références ou les mots usuels des interviewés. D'autre part conduire des observations ou des entretiens demande beaucoup de temps, ce qui limite le nombre de cas étudiés[62]. Comme toujours dans les recherches qualitatives, c'est la profondeur et non pas la représentativité de l'étude qui lui donne sa validité et sa pertinence heuristique.

57. Ismail Demircioglu, «Turkish…», *op. cit.*
58. Jan Löfström, «Why and How to Add the Students' Voice in the Analysis of History Textbooks?», 2009.
59. Tom Gullberg, «How to…», *op. cit.*
60. Jan Löfström, «Why…», *op. cit.*
61. Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphie: Temple University Press, 2001.
62. Monika Vinterek, «Possibilities…», *op. cit.*

Changement d'objet et renouveau conceptuel

L'évolution de la maquette des manuels, les changements pédagogiques, le renouveau épistémologique du concept de texte ont réorienté les recherches vers une prise en compte globale de tout ce qui figure dans le manuel. Cet ensemble constitue le texte de l'histoire scolaire et contribue à sa signification: il est pris comme un tout, avec sa structure narrative, sa rhétorique et ses mécanismes didactiques[63]. Les documents (textes, graphiques, iconographie, cartes) et les activités (explicitation des buts et des parcours d'apprentissage, questions), tout comme l'usage de couleurs définissant les espaces dévolus aux notions ou aux idées clés, manifestent une expansion et une hétérogénéité croissante des contenus[64]. Les récits historiques ne coïncident plus avec ce qu'ont écrit les auteurs, ils résultent de la combinaison texte-documents-exercices. Les comparaisons internes constituent ainsi un nouvel objet de recherche[65]. Parfois, le texte des auteurs et les documents sont cohérents; parfois, les documents nuancent le texte; parfois ils suggèrent un récit différent[66]. Dans les présentations de la guerre froide par exemple, l'iconographie et les stéréotypes des manuels de l'Ouest et de l'Est sont restés les mêmes depuis les années 1960, bien que le récit ait évolué[67]. Le récit du manuel est devenu multimodal, fragmenté, éventuellement moins cohérent.

En outre, fait nouveau, des DVD et des CD-ROM sont souvent vendus avec les manuels. Il est malaisé d'en connaître les

63. Matthias Meirlaen et Tine Hens, «A History Textbook Never Stands Alone: On the Multidimensional Character of Belgian Universal History Textbooks (1850-1940)», 2009.
64. Paul Vandepitte, «Text and Paratext in History Textbooks», 2009
65. Marie-Christine Baquès, «Historical Narratives in French School Textbooks, and the Writers' Responsibility for the Pupils», *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, N° 8, 2011, pp. 11-22.
66. Comme l'ont montré Marie-Christine Baquès, *Pistes…*, *op. cit.*, ou Françoise Lantheaume, *L'enseignement…*, *op. cit.*
67. Brigitte Morand, «La guerre froide…», *op. cit.*

incidences. Parfois, ces ressources électroniques sont peu utilisées; les élèves ignorent leur présence et les enseignants se réfèrent aux matériaux usuels. Cependant, les éditeurs commercialisent de plus en plus de manuels recourant au multimédia, y compris des e-manuels à utiliser en parallèle avec les manuels imprimés. Quant aux élèves, ils manient les technologies de l'information en contexte scolaire[68] et par eux-mêmes. La dernière tendance est aux *« matériaux accessibles sur l'internet (base de données) qui soutiennent l'apprentissage-personnalisé et la motivation et créent de nouvelles méthodes et de nouvelles stratégies d'enseignement apprentissage »*[69]. Une recherche récente analyse empiriquement les aspects acoustiques des manuels d'histoire, en y recensant systématiquement tout ce qui évoque la matière sonore du passé: chants, criées, hourvaris, machines, cloches, bombes, etc. *« L'importance de ces évocations acoustiques dans les récits des auteurs varie considérablement »* et les sources donnent bien plus d'indications tonales que les textes des auteurs[70]. Il ne s'agit pas seulement ici d'explorer l'accord entre les manuels et une dimension de notre culture contemporaine, mais de s'interroger sur les moyens de faire entendre les bruits – la vie – du passé par les élèves.

Les chercheurs construisent ainsi un texte des manuels qui incorpore des dimensions plurielles, de nouveaux éléments textuels et non textuels et des médias multiples; le concept même de récit en didactique de l'histoire en est affecté. Un manuel *« ne raconte pas une histoire univoque, d'un début à une fin bien connue. Au contraire, il revêt des dimensions multiples et évolue au travers de nombreuses couches narratives. »*[71]

68. Joanna Wojdon, « Analyzing and Evaluating Information Technology (IT) Resources for the History Textbooks », *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, N° 8, 2011, pp. 159-180.
69. Agnes Fischer-Dardai *et al.*, « Methods for Evaluating Digital Materials in History Teaching », 2009.
70. Robert Maier, « History Textbooks and the Acoustic Dimension », 2009.

Conclusion

Le colloque de 2009 a mis en lumière trois aspects de la recherche sur les manuels d'histoire. Le premier est une évidence pour certains chercheurs: développer la connaissance de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire nécessite une base empirique solide[72]. Le second réside dans l'expansion du corpus, des prescriptions officielles et du texte écrit par les auteurs, vers une définition renouvelée du récit/texte et des contenus. S'y ajoutent l'appareil didactique et le paratexte, les observations et les entretiens qui permettent de fouiller les intentions des auteurs, la réception qu'en ont enseignants et élèves, et l'usage effectif des manuels d'histoire. Enfin, les recherches prennent en compte la profondeur historique de l'écriture des manuels, et la complexité du système et du contexte dans lesquels ils sont situés. En revanche, les références théoriques sont relativement moins fréquentes[73]. Nous avons constaté la diversité des méthodologies et des traditions scientifiques, en particulier la forte influence des méthodes historiques classiques. Les méthodes empruntées à l'histoire du temps présent, à la sociologie et à l'ethnologie sont cependant de plus en plus fréquentes.

Selon nous, les concepts clés – par exemple celui de « récit » ou d'« apprentissage » – ne sont pas assez discutés et les références théoriques aux sciences du texte sont assez rares. Les modèles nécessaires pour interpréter les manuels d'histoire sont encore à construire. Il est difficile de développer la didactique de l'histoire comme domaine théorique, et pas seulement comme domaine d'interventions sociales et politiques, sans un tel travail. Un champ scientifique n'est pas seulement spécifié par ses objets; il est défini par une façon partagée d'identifier des problèmes et de les

71. Matthias Meirlaen et Tine Hens, « A history… », *op. cit.*
72. Rafael Valls, « The Use and Consumption of History Textbooks. New Methodological Contributions from Spain », 2009.
73. Maria Repoussi *et al.*, *op.cit.*

résoudre, par des théories et des méthodologies communes. De ce point de vue, les didacticiens de l'histoire n'ont sans doute pas tant besoin d'une terminologie unique que d'une clarification des différentes significations des concepts, de leurs arrière-plans théoriques et culturels, des questions qui font débat et de leur pertinence heuristique. •

Les «petites patries»[1] des Balkans: un projet d'enseignement de l'histoire balkanique

Christina Koulouri
(Université Panteion des Sciences sociales et politiques, Athènes)

Dans cet article est présenté le Joint History Project (Projet commun d'histoire) (ci-après JHP), un projet qui vise à rédiger et à enseigner une histoire commune dans tous les pays du Sud-Est européen: les conditions historiques dans lesquelles il est né, ses buts et ses résultats, ainsi que sa réception dans les sociétés balkaniques.

En 1998, le CDRSEE (Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe)[2], une ONG qui agit dans l'Europe du Sud-Est, a inauguré le Joint History Project (Projet commun d'histoire), visant surtout à rédiger et à enseigner une histoire commune dans tous les pays du Sud-Est européen. Au sein de ce projet, qui continue à fonctionner, quatre manuels auxiliaires de sources historiques et un manuel pédagogique pour les enseignants d'histoire ont été rédigés, tandis que des séminaires ayant pour but l'analyse des manuels scolaires et des programmes d'histoire, ainsi que des séminaires de formation d'enseignants d'histoire, ont été organisés. En effet, il s'agit d'une tentative intégrée de révision de l'histoire scolaire qui dépasse les frontières étatiques dans une région qui, à plusieurs reprises, a vécu la violence interethnique et le conflit armé.

1. J'emprunte le terme à Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, préface de Mona Ozouf, Paris: Aubier, 1996. Ici, le terme fait allusion aux «patries» balkaniques (les États-nations) face à une «grande patrie» imaginaire qui inclurait toute la péninsule balkanique.
2. [www.cdsee.org], consulté en juillet 2012.

Le Joint History Project peut être considéré comme un exemple didactique d'histoire régionale et transnationale qui se fonde sur les similarités et les interactions culturelles, sans dissimuler pour autant les conflits interethniques. Le but essentiel est de montrer les transferts et les échanges entre les habitants d'un espace géoculturel pendant des siècles et dans des situations historiques tantôt de paix, tantôt de guerre. En fait, l'histoire balkanique pourrait être conçue comme une micrographie de l'histoire européenne. Il s'agit d'une région de l'Europe, bien qu'on lui ait souvent nié son européanité. Sur son territoire coexistent des populations parlant des langues différentes – dix au total –, appartenant à quatre religions (en majorité chrétiens orthodoxes, ensuite catholiques, musulmans et une minorité juive), les mêmes que l'on rencontre partout en Europe aujourd'hui.

Dans cet article, je voudrais présenter brièvement les conditions historiques dans lesquelles le JHP est né, ses buts et ses résultats, ainsi que sa réception dans les sociétés balkaniques[3].

Guerres et ruptures des années 1990

La révision de l'écriture et de l'enseignement de l'histoire en Europe du Sud-Est peut être analysée comme le résultat d'un processus complexe relevant de plusieurs paramètres à

la fois locaux et internationaux. Après 1989, une entreprise de réécriture des histoires nationales des pays balkaniques a été lancée, reflétant simultanément des transformations d'auto-définitions. La fin de la guerre froide a bouleversé les certitudes et les stéréotypes d'une Europe divisée en deux pendant quarante ans. Il y a quand même eu des ruptures plus dramatiques qu'un simple changement de régime. La guerre en ex-Yougoslavie a dévoilé des nationalismes revivifiés, des ethnogenèses non achevées, des frontières non stables, tout en rendant les clivages entre les communautés religieuses et ethniques plus profonds. La violence et la haine ont produit des mémoires traumatiques (en fait, elles ont ranimé les traumas de la Seconde Guerre mondiale) et ont perpétué le sentiment d'insécurité et de méfiance réciproque entre des ennemis « héréditaires ».

Parmi les causes de la division perpétuée dans les Balkans, l'enseignement de l'histoire a été identifié (ainsi que les manuels scolaires d'histoire, évidemment) comme l'un des agents qui ont préparé la réapparition du nationalisme et de la violence interethnique. Il s'agit d'une idée qui date du lendemain de la Première Guerre mondiale et qui avait donné naissance à une série de projets internationaux d'analyse et de révision de manuels scolaires d'histoire.

Depuis la période de l'entre-deux-guerres, la révision des manuels scolaires d'histoire avait comme but principal l'éducation pour la paix. Au lendemain des deux guerres mondiales, les manuels scolaires étaient accusés d'avoir cultivé la haine contre des peuples en principe voisins, et donc d'avoir préparé les jeunes générations pour la guerre. Au moyen d'une narration chargée de stéréotypes péjoratifs, glissant souvent vers une propagande dissimulée, l'enseignement de l'histoire avait forgé des identités nationales mutuellement exclusives. L'Unesco et le Conseil de l'Europe ont donc lancé des initiatives d'amélioration des manuels scolaires visant à développer la « *compréhension internationale* », et éventuellement à éviter une nouvelle guerre. De la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'en 1989, l'analyse des manuels scolaires a été systématisée, tandis que les initiatives bilatérales de révision de l'enseignement de l'histoire ont été multipliées, avec pour but la compréhension mutuelle de peuples voisins (enseignants français et allemands, allemands et polonais, grecs et turcs, etc.).

La phase suivante, après 1989 et jusqu'à aujourd'hui, a été différente pour plusieurs raisons. D'abord, en Europe occidentale, la révision de l'enseignement de l'histoire ne visait plus à l'éducation pour la paix. Les sociétés occidentales s'étaient désormais réconciliées avec leur passé douloureux et avaient évincé les attitudes hostiles à l'encontre des anciens ennemis. Depuis lors, la réécriture de l'histoire aspire à former une identité supranationale (au moyen de manuels d'histoire communs – histoire européenne, histoire franco-allemande) et à adopter une perspective transnationale. Les questions les plus délicates et controversées ne concernent plus les voisins, mais les minorités et les migrants. On pourrait donc soutenir que l'enjeu de la réconciliation réside davantage à l'intérieur de chaque société qu'au-delà de ses frontières. Ce n'est cependant pas le cas en Europe orientale et du Sud-Est.

Les guerres en ex-Yougoslavie ont ranimé dans les pays occidentaux les anciens stéréotypes concernant la « spécificité » culturelle

3. (Note de la p. 153.) Voir aussi Christina Koulouri, « History Teaching and Peace Education in Southeast Europe », *Hitotsubashi. Journal of Arts and Sciences*, 50/1, décembre 2009, pp. 53-63 ; « The common past of a divided region : Teaching Balkan history », in *European Studies*, vol. 5, 2006, Zentrum für Deutschland- und Europastudien, University of Tokyo, pp. 17-27 ; « The Joint History Project books : an alternative to national history ? », in *How to (Re)Write European History. History and Text Book Projects in Retrospect*, Oliver Rathkolb (éd.), Innsbruck/Vienne : Studienverlag, 2010, pp. 131-149 ; « Enseigner une histoire partagée dans une région divisée : le cas des Balkans », in Pierre Boutan *et al.* (éds), *La Méditerranée des méditerranéens à travers leurs manuels scolaires*, Paris : L'Harmattan, 2012.

des Balkans, qui en faisaient une région de violence, voire de barbarie, quasi endémique. Les manuels scolaires sont devenus une fois encore la cible de la critique et leur révision a été conçue comme une mesure d'urgence afin d'assurer la stabilité dans la région. La réforme éducative dans les pays balkaniques, calquée sur les expériences et les modèles occidentaux, et parfois imposée par des acteurs internationaux, se proposait d'éliminer les contenus suspects de nationalisme afin de poursuivre l'éducation pour la paix. De plus, la guerre et les néonationalismes ont alarmé les citoyens se sentant concernés dans les sociétés des pays du Sud-Est européen. Le JHP doit être compris dans ce contexte historique, un contexte de transition, de bouleversements, de conflits et d'insécurité dans les Balkans. Cependant, la naissance du JHP n'a pas été motivée uniquement par des choix politiques. Elle répondait également au renouvellement international des buts et des méthodes de l'enseignement de l'histoire et au développement de défis et d'alternatives à l'histoire nationale en Europe et ailleurs.

Les six étapes du projet

De 1998 à aujourd'hui, le JHP s'est développé en cinq étapes: 1) des séminaires ayant pour but l'analyse des manuels scolaires et des programmes d'histoire; 2) des séminaires de formation d'enseignants d'histoire lors desquels des recherches sur les cultures académiques et scolaires de l'enseignement de l'histoire ont été effectuées; 3) la publication de deux ouvrages collectifs[4] qui présentaient le travail accompli au cours des deux premières étapes; 4) la publication en anglais d'un matériel pédagogique destiné à l'enseignement de l'histoire balkanique (les quatre manuels de sources)[5]; 5) la traduction et la publication des quatre manuels dans des langues du Sud-Est européen[6]; et enfin 6) l'organisation de séminaires locaux de formation d'enseignants d'histoire à l'utilisation du matériel pédagogique.

Au cours des trois premières étapes du programme de recherche, on a recensé et analysé les stéréotypes, les exclusions, les silences et les interprétations faussées, observables dans les manuels scolaires. On a constaté que, malgré le passé historique partagé, les histoires nationales mettaient en avant les différences et avançaient une «balkanisation» mentale qui compromettait le futur commun de la région. Par conséquent, l'idée d'écrire une histoire commune de l'Europe du Sud-Est était conçue comme un contrepoids au processus de balkanisation et comme un moyen de dépasser les nationalismes locaux. Cependant, il est apparu qu'écrire une histoire balkanique commune est une œuvre quasi utopique si l'on tient compte des différences linguistiques et religieuses dans la région, beaucoup plus nombreuses que dans d'autres parties de l'Europe (dix langues et au moins trois religions). Ainsi, au lieu d'écrire un récit uniforme d'histoire régionale, on a composé quatre livres de sources destinés à l'usage des enseignants du secondaire et conçus comme un matériel pédagogique complémentaire au manuel scolaire d'histoire.

4. Christina Koulouri (éd.), *Teaching the History of Southeastern Europe*, Thessalonique: CDRSEE, 2001; *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*, Thessalonique: CDRSEE, 2002. Voir aussi «Clio chez elle: l'histoire des Balkans revisitée», traduction française par Patrick Clastres, *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, N° 2, septembre-octobre 2007, [www.histoire-politique.fr], consulté en juillet 2012.

5. Christina Koulouri (éd.), *Teaching Modern Southeast European History. Alternative Educational Materials*, vol. 1-4 (vol. 1: *The Ottoman Empire*; vol. 2: *Nations and States in Southeast Europe*; vol. 3: *The Balkan Wars*; vol. 4: *The Second World War*), Thessalonique: CDRSEE, 2005. Ces tests peuvent être téléchargés gratuitement dans plusieurs langues: [www.cdsee.org/projects/jhp/publications], consulté en juillet 2012.

6. En 2006-2008, des traductions en serbe, grec, croate, bosniaque, albanais, macédonien et turc ont été publiées. De même, en 2009, une seconde édition anglaise, et en 2010 une seconde édition serbe. Enfin, en 2011 a paru l'édition monténégrine et en 2012 la bulgare (sous forme électronique).

Les sujets choisis correspondent à l'époque moderne et contemporaine (XVe-XXe siècle) et couvrent tous les aspects de l'expérience du passé – traumatique et pacifique, politique, économique et culturelle. L'accent est mis sur la vie quotidienne et les acteurs anonymes du changement historique, tels que les enfants et les femmes, bien que l'on tienne aussi compte des «grands hommes» et des grands récits de l'histoire politique. Le dessein principal étant de déraciner les stéréotypes ethnocentriques et les discriminations cultivées par les manuels d'histoire, on a opté pour une méthode comparative et de multiperspective. La juxtaposition de documents provenant de divers pays et concernant le même événement incite à la réflexion critique sur la «vérité historique» et remet en question le dogmatisme des histoires nationales. Les sources ne sont pas classées par pays, mais sont intégrées à des unités thématiques plus larges, afin de montrer l'ampleur et la complexité des phénomènes historiques.

La qualité principale du matériel pédagogique du CDRSEE réside dans le fait qu'il est le produit d'un travail de groupe multinational[7], constituant ainsi la preuve que des historiens issus d'États-nations différents peuvent coopérer. Il s'agit donc de l'écriture transnationale de l'histoire du sud-est de l'Europe, par son contenu bien sûr, mais aussi au niveau de la composition du groupe des auteurs. En tant que tel, cet ouvrage acquiert la valeur symbolique de témoin d'une coopération régionale malgré les divisions, les conflits et les animosités réelles ou imaginaires.

La formation des enseignants

Au cours du développement des cinq premières étapes du JHP, on s'est aperçu que le rôle des enseignants est aussi, ou même plus, important que le rôle des manuels scolaires et qu'ainsi, une réforme de l'enseignement de l'histoire ne pourrait pas se restreindre au manuel. Par conséquent, la production de manuels d'histoire innovants devrait être suivie par la formation des enseignants afin qu'ils soient capables de les utiliser dans la classe. Chaque nouvelle édition dans une langue balkanique a donc été prolongée par une série de séminaires de formation d'enseignants[8].

Des séminaires au niveau national ont eu lieu dans différentes villes de tous les pays où existait une traduction locale des manuels du CDRSEE. En Serbie, onze séminaires ont été organisés à Belgrade, Novi Sad, Nis, Novi Pazar, Uzice et ailleurs (2006-2010), tandis que quatre séminaires ont eu lieu en Croatie (2008-2009). L'édition en langue albanaise a été utilisée lors de treize séminaires organisés dans différentes villes d'Albanie et du Kosovo (2007-2010), ainsi que dans trois séminaires multiethniques où l'on a aussi utilisé l'édition en langue macédonienne (Skopje, Strouga et Bitola). De plus, des séminaires de formation d'enseignants d'appartenance ethnique différente ont aussi eu lieu en Bosnie (sept séminaires en langues croate, bosnienne et serbe) et à Chypre (trois séminaires en langues turque et grecque).

Pendant les années 2006-2010, le CDRSEE a diffusé 7200 copies de ses manuels d'histoire et a l'intention d'en distribuer encore 7700 jusqu'en 2013. Un total de 25 séminaires de formation s'adressant à 2040 enseignants d'histoire dans les Balkans occidentaux se dérouleront jusqu'en 2013. Un total estimé à 400 000 étudiants aura ainsi accès au matériel didactique et aux nouvelles méthodes d'enseignement de l'histoire.

7. Ses éditeurs étaient Christina Koulouri (éditrice en chef), Halil Berktay, Kresimir Erdelja, Valery Kolev, Bogdan Murgescu, Mirela-Luminita Murgescu. Le groupe multinational des historiens qui ont contribué à la collection des sources comprenait 17 personnes, tandis qu'une soixantaine d'historiens ont été impliqués dans le processus de développement et d'évaluation du matériel pédagogique avant sa publication.

8. Pour l'organisation de ces séminaires le CDRSEE a acquis des permissions officielles par les ministères de l'éducation des pays respectifs et a collaboré avec des ONG locales et des associations nationales d'enseignants d'histoire selon le cas.

Dans le vortex des «guerres de l'histoire»

Cependant, ce projet de révision de l'enseignement de l'histoire dans les Balkans s'est heurté à des réactions et à des obstacles tantôt locaux, tantôt internationaux. Tout d'abord, la perspective transnationale de l'histoire se trouvait en contradiction avec les histoires nationales écrites et enseignées dans les pays de la région, qui propageaient l'exclusivité et l'unicité de chaque nation. Le national est beaucoup plus fort et marginalise le régional dans les écoles de tous les pays du Sud-Est européen. Effectivement, l'histoire balkanique se trouve serrée entre l'histoire nationale et l'histoire européenne et couvre en principe une place restreinte dans les programmes et les manuels.

Cette situation dépend, notamment des représentations péjoratives de la région propagées en Europe occidentale. Dans son ouvrage devenu classique, Maria Torodova a analysé la «découverte» des Balkans et le développement du «balkanisme», la rhétorique hégémonique de l'Ouest sur son pendant oriental. D'après cette rhétorique développée par les voyageurs occidentaux depuis la fin du XVIIIe siècle, les Balkans seraient totalement «différents», au sens exotique du terme, ou bien «non-civilisés», «barbares». Pour les observateurs occidentaux, tous ces traits ont semblé se confirmer avec les guerres des années 1990 dans l'ex-Yougoslavie[9]. En revanche, cette image «orientaliste» s'est reflétée et reproduite dans l'autoperception des habitants de la péninsule balkanique, d'où le rejet de tout passé historique considéré comme «balkanique».

Par ailleurs, le matériel pédagogique du CDRSEE a causé des «guerres de l'histoire» dans plusieurs pays du Sud-Est de l'Europe, parce qu'il introduisait le regard de l'«autre» au même titre que le regard du «nous» dans le récit du passé et historicisait l'émergence des nations balkaniques. La méthode comparative et de multiperspective[10] des quatre manuels a été perçue aux yeux des opposants comme une menace à l'essence même de l'existence nationale. De fait, ces manuels, dont le but principal n'était évidemment pas la consolidation de l'identité nationale, comme c'était le cas des manuels d'histoire nationale, sont devenus la cible d'une critique nationaliste farouche. L'expérience de la diffusion d'une histoire scolaire intégrant une dimension régionale plutôt que nationale a ainsi montré que les «petites patries» balkaniques continuent à s'imposer face à une «grande patrie» qui s'étendrait sur toute la péninsule. Néanmoins, les enseignants se montrent de plus en plus prêts à utiliser des manuels innovants, cherchant à rendre leur cours plus intéressant pour des étudiants qui ne se sentent plus concernés par l'histoire comme matière scolaire. Le grand défi d'un projet de révision de l'histoire scolaire tel que le JHP réside donc dans la formation des enseignants, afin qu'ils soient capables d'enseigner l'histoire de leur pays et de leur région de façon innovante et selon une approche de multiperspective, en dépit de la présence de manuels traditionnels et ethnocentriques, voire nationalistes. •

9. Maria Todorova, *Imagining the Balkans*, New York/Oxford: Oxford University Press, 1997.

10. Sur le contenu et la méthode des quatre manuels, voir Christina Koulouri (éd.), *Teaching Modern…*, *op. cit.*, vol. I, pp. 9-16.

Quelle histoire pour quelle nation ? Manuels scolaires, histoire et politique en Inde

Sylvie Guichard (Université de Genève)

En mars 2012, peu avant le début de l'année scolaire en Inde, la presse annonce que l'institution fédérale chargée des manuels scolaires, le National Council of Educational Research and Training (ci-après NCERT), a commencé à envoyer aux distributeurs en gros les 35 millions de manuels estimés nécessaires pour cette rentrée. Cette année, le NCERT s'y prend assez tôt, remarque la presse, afin que les revendeurs ne manquent pas d'ouvrages comme lors des deux années précédentes[1]. Pourtant, mi-avril, quinze jours après le début de l'année scolaire, certains élèves n'ont toujours pas pu se procurer les manuels dont les stocks sont épuisés[2].

Les tribulations des manuels scolaires (logistiques, comme nous le voyons ici, mais aussi celles liées au contenu, les erreurs qu'il peut comporter et les divergences quant à ce qui devrait ou ne devrait pas y figurer) sont relatées dans la presse nationale, font l'objet de flash spéciaux et de programmes télévisés, ainsi que de débats au Parlement. L'attention médiatique et les virulents débats que soulèvent régulièrement les manuels du NCERT peuvent pourtant étonner ceux qui les observent, car la plupart des enfants n'utilisent pas ces manuels « fédéraux ». Ils utilisent les manuels produits par l'État dans lequel ils résident. Seul un nombre restreint d'écoles publiques et certaines écoles privées ont recours aux ouvrages du NCERT. Cela représentait environ 10 % des élèves au début des années 2000[3] et 32 % en 2009[4].

Quelle histoire pour quelle nation ?

Ces manuels ont pourtant une influence qui dépasse leur distribution restreinte, car ils servent d'exemple pour ce qui sera ensuite développé dans les États[5] et bénéficient d'une importance symbolique, ainsi que d'une grande visibilité, en raison de leur statut de « discours officiel ». Dans ce qui suit, notre attention se porte en particulier sur les manuels d'histoire en tant que représentants du « discours officiel » sur l'histoire de l'Inde, et nous verrons comment ce discours s'est modifié lors des changements de gouvernement. Pour cela, nous nous pen-

1. *The Economic Times*, « NCERT starts dispatching textbooks to distributors », 5 mars 2012. Les manuels du NCERT sont également disponibles en ligne : [www.ncert.nic.in/NCERTS/textbook/textbook.htm], consulté le 27 mai 2012.
2. *The Times of India*, « Unavailability of NCERT books worries students », 13 avril 2012.
3. Selon les estimations de professeurs du NCERT, entretiens à New Delhi en 2005.
4. Anahita Mukherji et Akshaya Mukul, « Ma'am, the textbook has changed », *The Times of India*, 26 septembre 2009.
5. Afin de préparer leurs manuels, les États peuvent décider de reprendre les contenus des manuels du NCERT (qui sont écrits en anglais, puis traduit en hindi) dans leur totalité ou en partie. Les manuels ou leurs parties sont alors traduits dans les langues régionales qui ont cours dans l'État.

cherons sur ce que le NCERT a sélectionné comme contenu dans les trois séries successives de manuels qu'il a produites.

« L'éducation est, après tout, à la fois politique publique et spectacle (performance), à la fois déclaration de l'État et enseignant dans la classe », note Shalini Advani dans une étude sur la construction nationale et l'enseignement de l'anglais en Inde[6]. Je concentrerai mon analyse sur le versant de la « politique publique » et des « déclaration[s] de l'État » (comme ma formation de politologue pouvait le laisser présager). Je n'ignore toutefois pas l'autre versant, celui qui se passe en classe et dont les enseignants et les élèves sont les acteurs, mais l'étude de la transmission et de la réception du discours des manuels nécessiterait une recherche bien différente. J'ai donc renoncé à étudier la manière dont le discours de l'État central est transmis par les enseignants et reçu par les élèves pour me concentrer sur la façon dont il est construit et comment cette construction se modifie avec la succession des gouvernements.

J'aimerais montrer qu'à travers les manuels d'histoire, ce sont deux conceptions de ce que la nation indienne devrait être qui se sont opposées et que ces conceptions divergentes de la nation sont liées à des conceptions différentes de l'histoire de l'Inde[7]. Ainsi, à travers les séries successives de manuels d'histoire, une vision séculariste de la nation et de l'histoire indienne s'est opposée à une vision nationaliste hindoue de la nation et de l'histoire[8].

Selon le discours nationaliste hindou, l'appartenance à la nation ne se définit pas par la résidence (ou la naissance) sur un certain territoire, mais plutôt par le partage de la religion hindoue ou au moins la reconnaissance de ses symboles comme symboles nationaux[9]. Le nationalisme hindou se construit principalement contre les musulmans mais aussi contre les chrétiens, ainsi que contre l'occidentalisation des valeurs et du mode de vie. Les Indiens musulmans et chrétiens sont considérés comme un danger intérieur pour la culture hindoue, alors que l'influence de la culture étrangère est perçue comme une forme de nouvelle colonisation.

À ce type de discours s'oppose un autre type de construction nationale basée sur un nationalisme « laïque ». Selon cette vision, l'appartenance à la nation indienne est fondée sur la citoyenneté et elle ne distingue pas citoyenneté et nationalité[10]. La nation indienne est ainsi constituée de citoyens égaux dont les pratiques religieuses appartiennent à la sphère privée : tous les citoyens indiens font partie

6. Shalini Advani, *Schooling the National Imagination. Education, English, and the Indian Modern*, New Delhi : Oxford University Press, 2009, p. 4.

7. Pour un développement de cet argument, voir Sylvie Guichard, *The Construction of History and Nationalism in India. Textbooks, Controversies and Politics*, Abingdon : Routledge, 2010 ; en version française, *L'enseignement de la nation en Inde : le débat sur les manuels d'histoire (1998-2004)*, Genève, thèse en cotutelle entre la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève et l'Institut d'études politiques de Paris, Genève, Université de Genève, 2007.

8. Cette analyse repose sur une approche constructiviste de la nation comme une idée construite par le discours, par ses réaffirmations constantes à travers les structures sociales et son enracinement institutionnel ; mais également la nation comme une idée à laquelle nous sommes émotionnellement attachés et qui a des conséquences et des implications bien réelles. À ce sujet, voir l'ouvrage classique de Benedict Anderson, *L'imaginaire national*, Paris : La Découverte, 2002 ; pour des développements théoriques, voir les travaux de Rogers Brubacker, notamment « Ethnicity without Groups », *Archives européennes de sociologie*, vol. 43, N° 2, 2002, pp. 163-189.

9. Le nationalisme hindou se présente comme un mouvement culturel plus que religieux et avance que l'hindouisme est un « mode de vie » plutôt qu'une religion. Les minorités sont ainsi tolérées si elles confinent leur foi au domaine privé. Voir Christophe Jaffrelot, « From Indian Territory to Hindu *Bhoomi* : The Ethnicization of Nation-State Mapping in India », in John Zavos *et al.* (éds), *The Politics of Cultural Mobilization in India*, New Delhi : Oxford University Press, 2004, p. 214.

10. Sur l'opposition de ces deux représentations de la nation, voir notamment Christophe Jaffrelot, « La dérive éthnique du nationalisme indien », in Jacques Rupnik (éd.), *Le déchirement des Nations*, Paris : Seuil, 1995, pp. 213-229 ; Sunil Khilnani, *L'idée de l'Inde*, Paris : Fayard, 2005, chap. 4 ; Ashutosh Varshney, *Ethnic Conflict and Civic Life. Hindus and Muslims in India*, New Haven : Yale University Press, 2002, chap. 3.

de la nation indienne quelle que soit leur religion alors que, pour les nationalistes hindous, les Indiens musulmans ne font a priori pas partie de la nation indienne puisqu'elle est conçue comme hindoue. Nous avons ainsi, d'une part, une vision territoriale de la nationalité et, de l'autre, une vision ethnique (religieuse). Ces deux discours sur la nation sont liés aux deux acteurs politiques que sont le parti du Congrès[11] pour la première et le Bharatiya Janata Party (ci-après BJP – parti du peuple indien) pour la seconde.

Dans le contexte indien, le nationalisme laïc est nommé «sécularisme». Ce terme permet de distinguer la laïcité «à l'indienne» de la laïcité «à la française». En effet, l'idée du sécularisme n'est pas de séparer strictement la religion de l'État, mais de garantir une équidistance entre l'État et les religions. Le sécularisme est ainsi couramment défini par la formule selon laquelle l'État traite toutes les religions de la même manière[12].

La première série de manuels d'histoire

À la fin des années 1960 et dans les années 1970, la préparation de la première série de manuels d'histoire fait suite à deux constats: le premier concerne la profusion de préjugés coloniaux et communalistes[13] contenus dans les manuels utilisés jusqu'alors[14]; le second note le renforcement de l'identité nationale que permettrait l'élaboration de manuels qui pourraient être utilisés dans tout le pays[15]. Les historiens approchés pour écrire la première série de manuels (notamment Bipan Chandra, Satish Chandra, Ram Sharan Sharma et Romila Thapar) acceptent en considérant leur collaboration comme une contribution à la construction nationale[16]. Pour les intellectuels de cette époque, la mémoire de la partition et des violences entre hindous et musulmans est encore très présente et ils estiment qu'il est de leur devoir de participer à la création d'une *«culture publique sécylariste et démocratique»*[17].

Les historiens-auteurs des manuels partagent donc une représentation sécylariste de la nation indienne et cette représentation influence leur lecture de l'histoire de l'Inde. Ils refusent de considérer l'appartenance religieuse comme le déterminant principal des actions individuelles et, par conséquent, refusent de lui donner un pouvoir explicatif en ce qui concerne les événements historiques. L'influence de l'historiographie marxiste sur les élites indiennes dans les années 1950 (bien que tous les auteurs des manuels n'y aient pas adhéré) peut avoir participé à leur rejet du rôle de la religion. Mais celui-ci s'inscrit surtout en opposition aux historiographies coloniale, mais aussi nationaliste et nationaliste hindoue, pour lesquelles le facteur explicatif essentiel de l'histoire de l'Inde est la religion. Ces trois lectures de l'histoire indienne, qui diffèrent par ailleurs sur bon nombre d'éléments, se rejoignent quant à la périodisation qui les fonde: un âge d'or hindou, suivi par une période de domi-

11. Nehru est le parangon de la conception sécylariste de la nation indienne qui se trouve au cœur des idées défendues par le parti du Congrès. Dans les faits, le Congrès s'en est parfois éloigné, mais il n'a jamais remis en cause son adhésion de principe.

12. Une littérature foisonnante existe sur le sécularisme et les questions liées à son application en Inde. Rajeev Bhargava a réuni certaines contributions devenues «classiques» dans l'ouvrage *Secularism and its Critics*, New Delhi: Oxford University Press, 1998.

13. Le «communalisme» désigne une idéologie selon laquelle l'appartenance religieuse constitue le facteur explicatif premier des actions individuelles. Dans la perspective communaliste, les personnes adhérant à une même religion ont des intérêts sociaux, politiques et économiques communs. La société est ainsi divisée en communautés d'intérêts fondées sur la religion (voir notamment Bipan Chandra, *Communalism in Modern India*, New Delhi: Vani Educational Books, 1984).

14. Voir Romila Thapar, «The History Debate and School Textbooks in India: a Personal Memoir», *History Workshop Journal*, vol. 67, N° 1, 2009, pp. 87-98.

15. Voir Neeladri Bhattacharya, «Teaching History in Schools: The Politics of Textbooks in India», *History Workshop Journal*, vol. 67, N° 1, 2009, p. 109, n. 2.

16. Voir à ce sujet le récit fait par Romila Thapar, «The History…», *op. cit.*, p. 88.

17. Neeladri Bhattacharya, «Teaching…», *op. cit.*, p. 102.

nation musulmane, puis par une période de domination britannique (chrétienne).

Les historiens sécularistes récusent ces explications centrées sur la religion au profit d'explications économiques et sociales. Ils proposent des *«contre-récits sécularistes du passé indien»*[18]. Ce parti pris est particulièrement présent dans les manuels, qui sont conçus comme des instruments de construction nationale. Dans leur récit, les auteurs soulignent la diversité des cultures qui se sont rencontrées sur le sous-continent et dont tous les apports sont constitutifs de ce qu'est l'Inde aujourd'hui. Une grande attention est ainsi donnée à ne pas glorifier le passé hindou et à montrer les épisodes de cohabitation harmonieuse entre les cultures hindoue et musulmane. En ce qui concerne l'histoire de l'Inde moderne, cette lecture réserve une place centrale au rôle du parti du Congrès lors de la lutte pour l'indépendance. Dans ces manuels, l'histoire de la lutte pour l'indépendance se résume à la lutte menée par le parti du Congrès, ce qui déplaît aux tenants du nationalisme hindou qui valorisent d'autres mouvements plus proches de leur idéologie.

Le nationalisme hindou et son opposition à la vision séculariste : une autre histoire pour une autre nation

Dès leur parution, ces premiers manuels font l'objet de critiques venant principalement des tenants de la vision nationaliste hindoue de l'histoire et de la nation indienne. Le discours nationaliste hindou est représenté par une trentaine d'organisations (notamment le BJP), qui composent le mouvement nationaliste hindou dont le centre traditionnel est le Rashtriya Swayamsevak Sangh (ci-après RSS – association des volontaires nationaux)[19]. Le RSS, fondé en 1925, revendique le caractère non politique de ses actions. Il se définit comme une association socioculturelle dont le but est de revitaliser la nation hindoue et de restaurer la fierté des hindous qui la composent. Un rôle particulier est donné à l'histoire, dont l'enseignement doit permettre aux jeunes générations de prendre conscience du passé glorieux de leur nation.

Les nationalistes hindous conçoivent l'histoire de l'Inde comme l'histoire des hindous qui défendent leur nation contre les envahisseurs d'autres religions (d'abord musulmans, puis chrétiens). Ce récit très idéologisé de l'histoire indienne est transmis principalement par les journaux et le réseau d'écoles liés au mouvement. Ce réseau compte quelque 25 000 établissements scolaires, dont la plupart suivent le programme prescrit par l'État dans lequel ils se trouvent ou sont affiliés à un organisme national[20]. L'idéologie nationaliste hindoue transparaît toutefois dans l'environnement scolaire et les activités proposées par ces établissements. L'éducation morale et spirituelle est considérée comme une composante essentielle de tous les enseignements. De plus, ces écoles proposent leur propre programme pour les matières qui ne sont pas soumises à un examen centralisé. Selon l'étude de Tanika Sarkar, la pratique de la musique porte ainsi essentiellement sur la musique dévotionnelle et les chants patriotiques. Une importance particulière est également accordée à l'éducation physique (qui comprend la pratique du yoga), qui doit permettre aux étudiants de devenir des *«soldats de la nation hindoue»* et de développer des qualités spirituelles[21].

Pour les nationalistes hindous, la première série de manuels n'est pas suffisamment

18. *Idem*.
19. Christophe Jaffrelot, *The Sangh Parivar. A Reader*, New Delhi : Oxford University Press, 2005.
20. Selon le chiffre avancé par l'organisation Vidya Bharati qui chapeaute ce réseau d'écoles : [www.vidyabharati.org/main.php], consulté le 27 mai 2012.
21. Tanika Sarkar, «Educating the Children of the Hindu Rasthra : Notes on RSS Schools», in Praful Bidwai *et al.* (éds), *Religion, Religiosity and Communalism*, New Delhi : Manohar, 1996, p. 243. Voir aussi Peggy Froerer, «Disciplining the Saffron Way : Moral Education and the Hindu Rashtra», *Modern Asian Studies*, vol. 41, N° 5, 2007, pp. 1033-1071.

pro-hindoue. Après une tentative infructueuse de changer ces ouvrages à la fin des années 1970,[22] le BJP les fait réécrire lorsqu'il arrive au pouvoir en 1999, imposant de cette façon sa version de l'histoire indienne. La controverse commence en 2000, lorsque le nouveau curriculum est rendu public. En 2002, alors que paraissent les premiers manuels d'histoire de la deuxième série, l'intensité de la controverse augmente. La lecture nationaliste hindoue de l'histoire indienne devient ainsi, pour un temps, le discours «officiel», mais non sans critiques[23].

En effet, le BJP est accusé de vouloir endoctriner les enfants en utilisant le système scolaire, et plus spécialement les manuels d'histoire. Des journalistes, des membres d'organisations non gouvernementales, des chercheurs, en particulier des historiens, se mobilisent pour condamner ces changements[24]. La seconde série de manuels d'histoire contient de nombreuses erreurs chronologiques et factuelles et un certain dilettantisme est reproché à ses rédacteurs, mais c'est surtout la lecture nationaliste hindoue qu'ils font de l'histoire indienne qui est mise en cause. Ce parti pris se manifeste par la glorification de tout ce qui a trait à l'hindouisme et en particulier à l'époque védique comme la source unique de la civilisation indienne. On en trouve aussi l'expression dans la dépréciation de l'islam, son assimilation à l'«étranger» et la stigmatisation des musulmans comme principale cause des maux de l'Inde. Dans cette perspective, les musulmans sont vus comme des envahisseurs (notamment Moghols) qui ont étouffé la population hindoue par des taxes iniques et détruit les temples[25]; les musulmans (assimilés dans leur ensemble à la position de la Ligue musulmane) sont ensuite rendus responsables de la partition de l'Inde[26].

Les critiques s'insurgent également contre l'omission de certains événements dérangeant pour le nationalisme hindou, tel que l'assassinat du Mahatma Gandhi dans le manuel *Contemporary India*[27]. Gandhi a été tué en 1948 par Nathuram Godse, membre du RSS jusqu'au début des années 1940, qui a ensuite fondé sa propre organisation, la Hindu Rashtra Dal. Bien que Godse ne fasse alors plus partie du RSS, l'organisation est accusée d'être impliquée dans l'assassinat et est interdite jusqu'en juillet 1949. Les opposants à la réécriture des manuels voient dans cet «oubli» la volonté du RSS de passer sous silence sa mise en cause dans la mort du «père de la nation». Toutefois, suite aux protestations, ces manuels sont retirés de la vente, corrigés et réimprimés avec cependant une seule phrase supplémentaire[28].

22. Lloyd I. Rudolph et Suzanne Hoeber Rudolph, «Rethinking Secularism: Genesis and Implications of the Textbook Controversy, 1977-1979», Pacific Affairs, vol. 56, N° 1, 1983, pp. 15-37.
23. Chrisitan Laville classe cette controverse comme une *«guerre d'histoire»* d'un type particulier, une guerre *«déterminée à imposer une vision religieuse à l'éducation historique»* par rapport aux *«guerres d'histoire classiques»* que sont aux États-Unis la guerre des Standards et en Angleterre celle du National Curriculum in History, voir son article «L'économie, la religion, la morale: de nouveaux terrains de guerre d'histoire scolaire», *Le cartable de Clio*, Lausanne: Antipodes, N° 9, 2009, pp. 128-141.
24. Plusieurs historiens ont fait une lecture critique des manuels, relevant les erreurs et les commentant. Voir notamment Irfan Habib *et al.*, *History in the New NCERT Textbooks. A Report and an Index of Errors*, Kolkata: Indian History Congress, 2003. De très nombreux articles sont parus dans la presse après la publication des manuels; le Safdar Hashmi Memorial Trust (SAHMAT) en a publié plusieurs recueils, notamment SAHMAT, *Saffronised and Substandard. A Critique of the New NCERT Textbooks*, New Delhi: SAHMAT, 2002; SAHMAT, *Plagiarised and Communalised. More on the NCERT Textbooks*, New Delhi: SAHMAT, 2003.
25. Meenakshi Jain, *Medieval India. A Textbook for Class XI*, New Delhi: NCERT, 2002. Pour une analyse critique de ce manuel, voir Habib *et al.*, *History…*, *op. cit.*, pp. 58-87.
26. Voir par exemple le récit des causes de la partition fait dans le manuel écrit par Satish Chandra Mittal, *Modern India. A Textbook for Class XII*, New Delhi: NCERT, 2003.
27. Irfan Hari Om *et al.*, *Contemporary India. Textbook in Social Science for Class IX*, New Delhi: NCERT, 2003.
28. *«Les efforts de Gandhiji pour amener la paix et l'harmonie dans la société ont connu une fin soudaine et tragique à cause de son assassinat par Nathuram Godse le 30 janvier 1948 à Delhi, alors que Gandhiji se rendait à une réunion de prière.»* (Irfan Hari Om *et al.*, *Contemporary…*, *op. cit.*, p. 57)

Le BJP et les auteurs de la deuxième série de manuels défendent leur réécriture en avançant, premièrement, que les manuels d'histoire devaient être révisés afin de refléter l'état actuel de la recherche historique; deuxièmement, que la première série de manuels transmettait une vision marxiste, voire communiste (les deux termes étant utilisés de manière interchangeable) de l'histoire, ce qui nécessitait une correction urgente; et troisièmement, que la réforme contribuait à libérer l'histoire indienne des vestiges de la colonisation.

La troisième série de manuels: distanciation de la culture du manuel et de l'histoire nationale

En 2004, lors des élections générales, la coalition menée par le BJP perd au profit de la coalition formée par le parti du Congrès qui s'était engagée à «dé-safraniser» l'éducation scolaire[29]. À cette fin, elle remet à la tête des institutions chapeautant l'enseignement et la recherche, parmi d'autres scientifiques, des historiens proches du parti du Congrès. Un nouveau curriculum et de nouveaux manuels sont alors préparés.

Le curriculum, rendu public en 2005, renouvelle la manière d'envisager l'enseignement: il propose de libérer les enseignants de la toute-puissance des manuels[30]. Krishna Kumar, qui préside le NCERT durant cette période, joue certainement un rôle central dans ce changement. Professeur de sciences de l'éducation, il est l'auteur de nombreuses études critiques sur ce qu'il nomme la *«culture du manuel scolaire»* qui a cours en Inde. Dans ce système, l'enseignement est conçu comme reposant uniquement sur les manuels prescrits par l'État central. Par conséquent, l'enseignant n'a aucune liberté de choisir ce qu'il enseigne, d'autant plus que, dans la plupart des écoles, les manuels représentent la seule ressource disponible. De plus, les examens sont fondés uniquement sur les connaissances reproduites dans les manuels; si un manuel contient une erreur, la réponse correcte demeure celle retenue dans l'ouvrage[31]. Des étudiants peuvent ainsi réussir leurs examens sans avoir compris la matière, mais en mémorisant les données nécessaires[32]. Shalini Advani donne l'exemple d'un élève d'une école de Lucknow, une ville de l'est de l'Inde, qui remarque que bien qu'il soit capable de parler anglais, il ne sait pas l'anglais. Il explique qu'il peut prononcer les phrases du livre parce qu'il a appris tout le manuel par cœur, mais qu'il ne pourrait pas entretenir une conversation normale ou même prononcer librement quelques phrases en anglais[33].

La conception de l'enseignement fondée sur les manuels présente des similitudes avec celle qui avait cours dans le système d'éducation traditionnel dans lequel le gourou constituait une autorité infaillible, à laquelle l'étudiant était totalement soumis[34]. Par la suite, les politiques coloniales ont renforcé cette idée de l'enseignant tout-puissant dans la mesure où seul ce dernier possédait la *«connaissance moderne»*[35]. Ces politiques ont également contribué à l'établissement du manuel scolaire

29. La couleur safran symbolise l'hindouisme.
30. Le curriculum est disponible en ligne: [www.ncert.nic.in/rightside/links/nc_framework.html], consulté le 27 mai 2012.
31. Krishna Kumar, «Origins of India's ‹Textbook Culture›», *Comparative Education Review*, vol. 32, N° 4, 1988, p. 453.
32. En 1992 déjà, le rapport du comité constitué par le gouvernement sous la présidence du professeur Yash Pal avait mis en évidence cet état de fait [www.education.nic.in/cd50years/r/2R/I3/2RI30201.htm], consulté le 18 juillet 2006). Les auteurs du rapport jugent que le système scolaire souffre d'une confusion entre ce qui concerne l'acquisition d'informations factuelles et ce qui relève de la compréhension, l'exercice de cette dernière étant largement délaissée au profit de la mémorisation d'informations.
33. Shalini Advani, *Schooling…*, *op. cit.*, p. 152.
34. Poromesh Acharya, «Indigenous Education and Brahminical Hegemony in Bengal», in Nigel Crook (éd.), *The Transmission of Knowledge in South Asia. Essays on Education, Religion, History and Politics*, New Delhi: Oxford University Press, 1996, pp. 98-118.
35. Krishna Kumar, *Political Agenda of Education: A Study of Colonialist and Nationalist Ideas*, New Delhi: Sage Publications, 2005 (2e édition), p. 93.

comme dépositaire d'un savoir non négociable. Le contenu du manuel reflétait la perspective officielle que les étudiants devaient assimiler et un système d'examens centralisé permettait de vérifier l'absorption de la *«perspective correcte»*[36].

Dans un tel système, l'enseignant n'est plus qu'un intermédiaire entre le manuel et l'étudiant. Krishna Kumar résume ainsi la relation entre étudiants, enseignants et manuels scolaires:

«[…] En Inde, le travail approprié pour l'enseignant continue d'être considéré comme celui de transmettre le contenu des manuels prescrits. Le devoir de l'étudiant est d'ingérer le contenu prescrit. Il n'y a pas de place dans ce processus pour une réflexion authentique, puisqu'on suppose que la réflexion nécessaire a déjà été faite; et que le résultat de cette réflexion a été emballé dans le syllabus et les manuels.»[37]

Durant les cours, les étudiants ouvrent leur manuel sur leur table devant eux. Il est courant que l'enseignant lise ou fasse lire aux élèves à voix haute ou à voix basse chaque partie du manuel. Les élèves répètent en cœur les différents paragraphes ou les réponses aux questions qui se trouvent à la fin de chaque chapitre. L'enseignant simplifie, paraphrase et explique ce qui a été lu. Les élèves se familiarisent ainsi avec la matière qui doit ensuite être mémorisée pour l'examen.

Le curriculum de 2005 s'attelle à libérer le système du contenu fermé, donné et intangible prescrit par les manuels. S'inscrivant dans cette perspective, les membres du groupe de réflexion sur l'enseignement de l'histoire ont estimé que les manuels devaient devenir un outil d'apprentissage de la méthode de l'histoire plutôt que le récit incontestable de l'histoire nationale[38].

Les auteurs de la troisième série de manuels d'histoire abordent ainsi la nation de façon plus problématisée. Neeladri Bhattacharya, professeur d'histoire à l'Université Jawaharlal Nehru, à New Delhi, et conseiller principal pour la troisième série de manuels d'histoire, expose la démarche qui sous-tend cette troisième série. L'idée de départ réside dans la volonté de montrer que l'État-nation n'est pas la seule unité valide d'étude historique. Les auteurs choisissent ainsi de *«souligner la multiplicité des histoires et narrations qui constitue le passé, et de mettre en évidence qu'il n'y a pas une seule narration linéaire, qu'il n'y a pas un seul passé national vers lequel nous pourrions confortablement nous retourner»*[39]. Cette approche est mise en œuvre en faisant varier les niveaux d'analyse. Certains sujets sont abordés avec une perspective locale, d'autres avec une perspective régionale et pour d'autres une perspective nationale ou transnationale est adoptée. De plus, lorsque les ouvrages s'intéressent à l'histoire locale, ils ne l'envisagent pas comme une variation ou une incarnation du national, mais ils montrent ses spécificités et sa diversité; ils mettent également en évidence les histoires spécifiques des différentes communautés, qui ne se résument pas à l'histoire de la nation. Le recours à l'histoire du quotidien (par exemple à l'histoire de l'habillement ou du cricket) est un autre moyen utilisé pour détacher le récit de l'histoire nationale.

Ces changements ont soulevé de l'enthousiasme chez certains et du mécontentement chez d'autres. Le contenu des manuels a été critiqué par les tenants du nationalisme hindou, mais également par certains défenseurs du

36. Krishna Kumar, *Prejudice and Pride. School Histories of the Freedom Struggle in India and Pakistan*, New Delhi: Penguin Books, 2001, p. 63.

37. Krishna Kumar, *Political…*, *op. cit.*, p. 94; voir également l'étude ethnographique de Padma Sarangapani qui porte sur les conceptions du savoir des élèves et des enseignants d'une école rurale (*Constructing School Knowledge. An Ethnography of Learning in an Indian Village*, New Delhi: Sage, 2003).

38. Le rapport du National Focus Group on Teaching of Social Sciences est disponible en ligne: [www.ncert.nic.in/new_ncert/ncert/rightside/links/pdf/focus_group/social_science1.pdf], consulté le 30 mai 2012.

39. Neeladri Bhattacharya, «Teaching…», *op. cit.*, p. 106.

40. Voir p. ex. Rajendra Sharma, «Educationist Demand Rewriting of NCF Draft», *People's Democracy*, vol. 29, N° 33, 2005.

sécularisme. Ces derniers désiraient que la première série soit réintroduite, jugeant la troisième série trop peu favorable au sécularisme[40]. Les nouvelles méthodes pédagogiques ont aussi provoqué des réactions, certaines restant sceptiques quant à la possibilité de leur mise en œuvre[41], d'autres hostiles quant à l'approche elle-même.

Conclusion

Deux remarques en guise de conclusion : la première concerne la persistance de la vision de l'histoire nationaliste hindoue malgré l'introduction de la troisième série de manuels. Cette lecture continue à être transmise par un certain nombre de publications, par le réseau d'écoles lié au mouvement nationaliste hindou et par les écoles publiques des États gouvernés par le BJP. C'est le cas de l'État du Gujarat, dont les manuels ont été vivement critiqués et sont toujours utilisés[42].

La seconde remarque concerne l'attention dont bénéficient les manuels scolaires : cette attention n'a pas faibli après l'introduction de la troisième série de manuels. Les manuels se trouvent d'ailleurs de nouveau à la une de l'actualité. Cette fois, ce n'est pas la question de la prééminence de la composante hindoue dans l'histoire de l'Inde qui fait débat (considérée comme une composante parmi d'autres pour les historiens sécularistes ou comme la composante centrale pour les historiens nationalistes hindous). C'est un autre aspect de l'identité nationale, ou plutôt des conceptions divergentes de cette identité, qui est en jeu : la place des *dalits* (anciennement appelés « intouchables »). La controverse concerne une caricature d'Ambedkar qui se trouve dans le manuel de science politique élaboré après le retour du Congrès au gouvernement, en 2004[43]. L'à-propos de cette caricature a été débattu au Parlement, qui a unanimement condamné son inclusion dans le manuel. Le différent se fonde sur le manque de respect dont ferait preuve ce dessin pour la figure d'Ambedkar, défenseur des droits des *dalits* lors de la lutte pour l'indépendance et dans l'Inde postcoloniale[44].

Les contenus des manuels demeurent donc investis d'un pouvoir de construction nationale (que cela se vérifie ou pas dans les faits), ce qui laisse supposer que d'autres « guerres d'histoire » risquent fort d'avoir lieu. Nous pouvons nous en réjouir, car elles permettent d'ouvrir le débat sur ce que la société désire transmettre. Elles reflètent également le mouvement des identités nationales, la réévaluation des différents éléments qui peuvent composer ces identités et la modification des rapports de force qui donnent la prééminence à un élément ou à un autre. •

41. Voir notamment Deepa A., « New Curriculum Framework : A Few Chapter Short », India Together, 7 décembre 2005, [http://indiatogether.org/2005/dec/edu-ncf2005.htm], consulté le 30 mai 2012.

42. Sur les manuels utilisés au Gujarat, voir Nandini Manjrekar *et al.*, *Gujarat. Textbooks Regime. A Feminist Critique of Nation and Identity*, New Delhi : Nirantar, 2010.

43. L'introduction de ce manuel en 2007 avait déjà attiré l'attention pour d'autres raisons. Ce manuel mentionne des événements violents de l'histoire de l'Inde postcoloniale (notamment les violences contre les sikhs à New Delhi en 1986 et les violences contre les musulmans au Gujarat en 2002) qui ne se trouvaient pas dans les ouvrages précédents (Suhas Palshikar et Yogendra Yadav [éds], *Textbook in Political Science for Class XII*, New Delhi : NCERT, 2007).

44. Prabhat Patnaik, « Parliament's say extends to the classroom », *The Hindu*, 22 mai 2012.

Analyse didactique d'une séance ordinaire d'histoire à l'école élémentaire. D'une image globale des processus cognitifs des élèves à des phénomènes particuliers

Catherine Souplet
(IUFM d'Amiens et Équipe Theodile CIREL, Université Lille 3) [1]

Je propose d'analyser ici une séance d'histoire à l'école élémentaire, séance issue d'un corpus de recherche constitué dans le cadre d'un projet de thèse qui s'intéresse, par une observation longitudinale sur la durée d'une année scolaire, au processus global d'appropriation de connaissances en histoire en situation scolaire, sans introduire de variable particulière (du point de vue du chercheur) au sein de ce processus. Il s'agit donc d'une recherche descriptive visant à *«affiner la description de la situation didactique en histoire»* [2], en se centrant sur l'activité de l'élève, le but étant de *«connaître les opérations qui se passent quand on apprend une discipline»*, tel que le déclare Henri Moniot. J'ai procédé pour cela à une observation non participante des leçons d'histoire d'une classe de cycle 3 durant une année scolaire, leçons qui ont bien le statut de séances *«ordinaires»*, *«en situation habituelle de classe»* (Le Marec, 2007; Cariou, 2006 [3]).

S'inscrivant dans la continuité de travaux antérieurs en didactique de l'histoire (Lautier, Cariou, Deleplace, Doussot), une hypothèse initiale guide mes investigations: il y a apprentissage en histoire, dans un cadre scolaire, lors d'un mouvement (des modes de pensée et des activités langagières) qui permet un passage d'un niveau premier de connaissances spontanées à un niveau plus élaboré de connaissances rationnalisées [4]. Il s'agit pour cela de repérer les éléments qui révèlent ces mouvements principalement au travers des productions langagières ou, dit autrement, d'observer comment, au sein de situations didactiques, modes de pensée et productions langagières s'articulent pour mener vers la construction de connaissances en histoire.

Je focalise ici mon attention sur une séance, que je recontextualiserai tout d'abord dans

1. catherinesouplet@free.fr. Voir note 12, p. 177.
2. Nicole Lautier (1994), «La compréhension de l'histoire, un modèle spécifique», *Revue française de pédagogie*, N° 106.
3. C'est-à-dire volontairement en situation habituelle, par opposition à son choix méthodologique tel qu'il est décrit ici: *«Il ne s'agit pas de constater et de décrire ce qui se passe en situation habituelle de classe, car on connaît bien le malentendu qui préside à l'apprentissage de notre discipline (Audigier, 1996) et de toutes les disciplines en général (Bautier et Rochex, 1997): les élèves pensent qu'ils doivent restituer une somme de connaissances apprises par cœur (une énumération de dates et de faits) pour faire la preuve qu'ils ont appris le cours. Les enseignants, de leur côté, attendent qu'ils montrent qu'ils ont compris ce qu'ils ont appris. Ce malentendu gêne considérablement l'apprentissage»*. Or, ce que je choisis d'observer est bien la manière dont procède un apprentissage «habituel», avec le postulat qu'il y a bien apprentissage en situation ordinaire, que ce dernier soit disciplinaire ou autre.
4. Cette idée de mouvement d'un niveau à un autre est perceptible au travers de plusieurs théories, tant en ce qui concerne les modes de pensée que les productions langagières: concept quotidien et concept scientifique chez Vygotski, pensée naturelle ou représentative et pensée scientifique ou informative chez Moscovici, genre premier et genre second chez Bakhtine, variété basse et variété haute chez Ferguson, discours horizontal et discours vertical chez Bernstein.

l'ensemble de la séquence dans laquelle elle s'inscrit, avant de la soumettre à une analyse plus fine permettant de voir la multiplicité des processus en œuvre.

Présentation de la séquence

Niveaux d'analyse

Si le corpus des données recueillies se situe à une échelle macro, puisque composé des leçons d'histoire d'une année scolaire, le premier grain d'analyse choisi est celui de la séquence, unité organisée autour d'un objet d'apprentissage qui, comme le posent Dolz, Schneuwly et Thévenaz-Christen (2008), *«semble constituer l'unité d'analyse optimale dans la mesure où elle contient l'essentiel du processus d'enseignement. La séquence est le lieu temporel et spatial où se construisent les objets enseignés dans l'interaction entre élève et enseignant.»* De fait, si la séquence est bien le niveau qui permet de comprendre et de suivre les modalités d'élaboration du savoir en jeu, son analyse s'articule avec celles de séances (ou «leçons») qui, elles, se situent à un niveau donnant à voir plus finement les processus cognitifs mobilisés, au travers de l'analyse des productions langagières.

La séquence évoquée ici est constituée de neuf séances et nous nous intéresserons plus particulièrement à la huitième.

Le savoir en jeu

Il reprend un des thèmes prescrits par les programmes de 2008: «Conflits et échanges en Méditerranée: les croisades, la découverte d'une autre civilisation, l'islam» et est décliné sous la forme d'un intitulé: «la Méditerranée: un espace de conflits». Il est perceptible selon trois niveaux:

– **Le savoir prescrit**, tel qu'indiqué ci-dessus,

– **Le savoir historien en jeu:** sur ce thème d'étude, Pierre Kessas (2008) a montré que dans les nouveaux programmes, «*la croisade n'est plus envisagée comme une guerre de reconquête. C'est un des effets de la vulgate car la sacralisation de la guerre a été redéfinie…, ne faisant plus de la croisade une guerre sanctifiée par le pape, légitimée, mais* une guerre sainte, *au même titre que le djihad (Flori, 2002, pp. 191-205) … Le thème de* la Méditerranée au *Moyen-Âge… modifie l'approche de la prise de Jérusalem de 1099, non plus comme une conquête des chrétiens, mais comme une prise qui doit interroger aussi le point de vue des Occidentaux et des Arabes au Moyen-Âge.*»

– **Le savoir historien scolaire «perceptible» de la classe**, élaboré conjointement au fil de la séquence, qui peut donc être considéré, pour cette classe, comme le savoir valide rationalisé qui est à s'approprier. Le thème d'étude («la Méditerranée…») se traduit essentiellement par la connaissance de la première croisade et de la prise de Jérusalem: les chrétiens d'Occident vont faire la guerre contre les Turcs et les Arabes à Jérusalem, pour sauver leurs frères attaqués (les chrétiens d'Orient). Il semblerait que, tout au long de la séquence, les élèves doivent passer de la notion de pèlerinage (aller prier sur le tombeau du Christ), abordée en début de séquence, à la notion de croisade (associée à la guerre). L'arrière-fond historiographique est peu interrogé (ce que l'on peut penser être «ordinaire» dans une pratique d'école élémentaire[5]), la croisade reste davantage considérée comme une guerre de reconquête que comme une guerre sainte. Cette vision de l'événement étudié se laisse percevoir par quelques mots clés qui reviennent de manière récurrente dans les propos des élèves.

Les références établies au sein de la classe pour cette séquence d'apprentissage sont très contextualisées (le rôle du pape, le tombeau du Christ, la ville de Jérusalem, les pèlerins),

5. En référence aux constats issus de la recherche coordonnée par Audigier et Tutiaux-Guillon, détaillés dans l'ouvrage *Regard sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris: INRP, 2004.

mais rien ne garantit qu'elles seraient les mêmes avec un autre groupe d'élèves (comme le souligne Audigier, 2007, p. 16: *«les didactiques étudient des phénomènes sociaux et aucun de ces phénomènes ne peut être répliqué à l'identique»*).

Le monde du savoir en jeu

Le travail d'analyse mené sur cette séquence a permis d'élaborer l'hypothèse d'une image globale, comme un univers de savoir en élaboration qui conjuguerait plusieurs «mondes»: en premier lieu, le monde du savoir étudié, (en référence au savoir visé). La classe semble s'être approprié l'idée de guerre comme une forme de «trame» sous-jacente (sollicitée à la manière d'un prototype) pour comprendre le savoir en question. Dès la première séance, le mot «guerre» est introduit par une élève (pour expliquer le mot «conflit») et il restera prégnant, de manière souvent implicite.

Il est mobilisé par la classe à la manière d'un script, notion issue de la psychologie cognitive. Jean-Pierre Rossi (2006) rappelle que Schank et Abelson (1977) ont développé la notion de script comme moyen de description des actions composant des événements sociaux, avec différentes «têtes de chapitre»:

- le nom du script (pour nous, la guerre);
- le rôle des acteurs (des partis, des clans opposés);
- les circonstances dans lesquelles les actions peuvent se développer (« reprendre le tombeau du Christ», «sauver leurs frères»);
- les résultats (le clan «gagnant»).

Dès 1932, Bartlett (cité dans Baddeley, 1993) énonçait le fait que *«les processus d'apprentissage et de remémoration nécessitent du sujet un constant effort de compréhension. L'application d'un schéma (le script étant une forme de schéma) est donc d'aider à la compréhension du monde par la comparaison d'une situation vécue avec les modèles de situation mémorisés»*. Nicole Lautier (1997) avait déjà esquissé cette piste en soulignant que *«le script est envisagé à la fois comme structure d'accueil… et comme un directeur de traitement»* (p. 70) et en posant cette question: *«Après tout, pourquoi ne posséderions-nous pas un scénario de la crise ou un scénario de la guerre tout prêt à fournir le cadre de référence à telle crise ou telle guerre particulière?»* Elle avait conclu que cette hypothèse du recours à un script (ni totalement vérifiée, ni totalement éliminée) se devait d'être vérifiée chez des élèves plus jeunes (son étude portant sur des élèves de la 5e à la terminale).

Dès lors, au sein de cette classe et pour cette séquence, le premier niveau prototypique disponible (niveau prototypique étant entendu au sens décliné dans les travaux de Lautier et Deleplace) pour accueillir les notions de conflit et de croisade serait celui de la guerre, associé à un script; il se développe avec un réseau lexical et un réseau de références (ou «attributs» stabilisés au sein du groupe).

Parallèlement se développent aussi *«les mondes des élèves»*, qui mobilisent chacun, sur le mode du bricolage, leurs modalités de pensée, leurs savoirs mondains[6], leur sensibilité personnelle.

Les mondes des élèves

Les élèves étudiés sont les plus participants au sein de la classe, et il apparaît que chacun mobilise son univers de pensée et ses modalités afin de comprendre la situation et s'approprier le savoir en jeu. Chacun son paradigme? Et, finalement, ça ne bouge guère, on en retrouve les caractéristiques, comme une forme de permanence (même si la séquence avance et si des connaissances sont en cours d'élaboration), telles qu'elles sont rapidement décrites ci-dessous.

Fatoumata: elle mobilise fortement tous les acteurs de l'événement étudié, que ce soit en termes d'entités (musulmans, chrétiens

6. Tel que l'entend Tutiaux-Guillon (2008): savoirs qui relèvent du «monde», acquis hors de l'école.

d'Occident, chrétiens d'Orient, les frères) ou d'individualité (le pape, le Christ). Elle remet de l'humain partout (on ne peut manquer là d'évoquer que les hommes, comme aiment à le rappeler les historiens, sont les *«seuls objets de l'histoire»*, cf. Lucien Febvre) et est fréquemment dans le registre du récit. Elle a recours à des raisonnements pour orchestrer sa mise en scène (sa *«synthèse de l'hétérogène»*, au sens de Ricœur) et élaborer une compréhension de l'intrigue en construction.

Kawtar: nul besoin pour elle de personnification: de manière surprenante, jamais elle n'utilise le mot «chrétiens», ni le mot «pape». L'événement est en quelque sorte «dépersonnalisé». Dès la première séance, elle montre le lien qu'elle fait avec la guerre (synonyme qu'elle propose pour le mot conflit). C'est à partir de là que le script de la guerre va s'installer implicitement dans la classe. Pour elle, ce lien est associé à l'idée de territoire et de massacre, éléments récurrents dans ses productions langagières.

Yassine: sa compréhension s'étaie sur ses savoirs «mondains», il mentionne ce qu'il voit à la télévision, ce qu'il a lu, ce qu'il a trouvé sur l'internet. On constate que ses répliques reflètent ce mode d'approche des connaissances, avec notamment une mobilisation forte de connaissances relevant de la géographie: la référence à l'Égypte, l'idée de prendre le territoire et de renvoyer les musulmans au Pakistan, le lien avec La Mecque.

Anissa: chez elle, on perçoit peu ce que l'on pourrait nommer le «premier niveau» pour la classe (aller voir le tombeau du Christ et prier). Elle aboutit en fin de séquence à la compréhension de l'événement comme s'agissant du massacre des musulmans. Ses interventions laissent penser qu'elle est immédiatement sur un «sens scolaire» en tentant de stabiliser ses énoncés.

Nous nous trouvons en présence de «profils» bien différenciés, que l'on pourrait qualifier de manière succincte.

Fatou: de l'humain et du récit (comme spontanément sur un registre d'intimité avec l'épistémologie de la discipline).

Kawtar: événements dépersonnalisés et prégnance d'un script.

Yassine: savoirs mondains et penchant personnel (pour la géographie).

Anissa: processus scolaire d'effort de stabilisation des savoirs proposés.

Pour autant, ils mènent ensemble, dans un contexte commun, leur élaboration du savoir. Lautier avait bien mis en évidence l'importance du *«monde de l'élève»* (1997, p. 75), avec *«son stock de connaissances, sa pensée sociale»* (p. 214), qui joue le rôle de structure d'accueil de nouveaux savoirs. Elle souligne que, *«pour pouvoir rencontrer le texte de l'histoire, l'individu doit être prêt à l'accueillir, c'est-à-dire à le traduire et le retraduire, à le reconstruire avec son étayage intellectuel, selon un bricolage indéfiniment recommencé… et où la façon dont chaque individu identifie les informations historiques va mettre en œuvre des processus différents»* (p. 221).

Ces différents mondes, monde du savoir et mondes des élèves, cohabitent, évoluent conjointement, mais au final ne forment pas un tout homogène.

Présentation de la séance analysée

Il s'agit de l'avant-dernière leçon de la séquence. Dans ses objectifs déclarés, l'enseignante souhaite amener les élèves à confronter deux points de vue différents d'un même événement. Les élèves travaillent avec une fiche réalisée par l'enseignante et l'activité effective consiste à identifier les auteurs de deux textes, découverts et lus lors de la séance précédente, afin de répondre aux deux questions figurant sur la fiche:

Quel événement est décrit dans les documents 1 et 2?

Texte 1
Entrés dans la ville, nos pèlerins poursuivaient et massacraient les Sarrasins jusqu'au temple de Salomon (mosquée Al-Aqsa), où ils livrèrent aux nôtres le plus furieux combat pendant toute la journée, au point que le temple tout entier ruisselait de leur sang.
Enfin, […] ils coururent bientôt dans toute la ville raflant l'or, l'argent, les chevaux, les mulets et pillant les maisons qui regorgeaient de richesses. Puis, heureux et pleurant de joie, ils allèrent adorer le tombeau de notre Sauveur Jésus.

Histoire anonyme de la première croisade, XIe siècle

Qui est le probable auteur du texte 1? Surligne les indices.

Texte 2
Les Francs marchèrent donc sur Jérusalem […] et y mirent le siège pendant plus de quarante jours. […] La population fut passée au fil de l'épée et les Francs massacrèrent plus de soixante-dix mille personnes parmi lesquelles une grande foule d'imams et de docteurs musulmans, de dévots et d'ascètes qui avaient quitté le pays pour venir vivre en une pieuse retraite dans ces lieux saints. Sur le Rocher, ils dérobèrent plus de quarante candélabres d'argent, chacun d'un poids de trois mille six cents drachmes, un grand lampadaire d'argent du poids de quarante livres syriennes et d'autres candélabres plus petits, cent cinquante en argent et plus de vingt en or, ainsi qu'un énorme butin.

Ibn Al-Athir, *Histoire parfaite*, X, 193-195

Analyse didactique de la séance

L'analyse est menée à partir d'un outil méthodologique qui se présente sous forme de tableau synoptique, correspondant à une de mes hypothèses de recherche qui s'attache à étudier l'activité langagière contextualisée de l'élève, afin de saisir ce qu'elle laisse voir de ce qu'il mobilise, construit, s'approprie; la finalité de cet outil consiste à comprendre le rapport entre productions langagières et processus cognitif en situation scolaire d'apprentissage en histoire. C'est à partir de ces tableaux synoptiques que les premiers constats exposés auparavant ont été dégagés.

Pour la séance analysée ici, je m'appuie de nouveau sur ce tableau et des «morceaux choisis», en organisant mon analyse selon trois axes: le suivi de la tâche prescrite, des moments significatifs, des «anicroches».

Le suivi de la tâche prescrite

Globalement, la séance s'organise sans conteste sur le mode du cours dialogué: la tâche est déroulée à partir des questionnements successifs de l'enseignante, qui ponctuent différents moments de la séance, et tout s'élabore au travers des échanges oraux, des documents (écrits ou iconographiques) venant étayer le tout.

On constate bien cette élaboration conjointe du savoir évoquée dans le sous-chapitre «Le monde du savoir en jeu», sans qu'un consensus apparaisse nettement en étant validé et institutionnalisé. Quelques exemples permettent d'appréhender ce constat.

Exemple 1: afin de solliciter les élèves, la consigne donnée par l'enseignante reflète d'emblée le script implicite de la guerre, puisqu'elle dit en réplique 69: *«Dans cette phrase [il s'agit de la première phrase du texte 1], il y a un terme qui me fait pencher dans un clan et non pas dans un autre.»*[7]

Les mots «massacrer» et «Sarrasins» seront repérés et ce premier temps se conclut sans qu'une réponse soit nettement validée:

134. **P:** Donc on nous dit «massacrer les Sarrasins». Ce sont les Arabo-musulmans ou ce sont les chrétiens qui massacrent les Sarrasins?
135. Ly: Les… les… les chrétiens d'Occident.
136. **P:** Est-ce que tout le monde en est convaincu?
137. Oui… non…
134. **P:** Donc on nous dit «massacrer les Sarrasins». Ce sont les Arabo-musulmans ou ce sont les chrétiens qui massacrent les Sarrasins?
135. Ly: Les… les… les chrétiens d'Occident.
136. **P:** est-ce que tout le monde en est convaincu?
137. Oui… non…

7. De nombreux moments au sein de la séance confirment ensuite que ce script est la trame sous-jacente du travail de compréhension qui s'élabore.

Exemple 2: l'enseignant souhaite qu'un autre indice, à savoir l'expression «nos pèlerins», soit trouvé; ce moment s'achève de manière assez similaire au premier:

152. **P:** En effet, le terme de «massacrer les Sarrasins» nous donne une indication, mais même avant ça y avait une autre indication. Mata, est-ce que tu as cette indication?
…
155. K: C'est les pèlerins qui…
156. **P:** NOS pèlerins.
…
170. **P:** C'est une personne qui se rend dans un lieu saint, et le tombeau du Christ fait partie de ces lieux saints, oui. Donc, si on dit «NOS pèlerins»…
171. F: Ça veut dire c'est à eux et pis.
172. K: Ça veut dire c'est eux qui massacrent???…
173. **P:** Ça veut dire que on est forcément dans la partie des…
174. F: Arabo-musulman.
…
177. Ly: Des chrétiens d'Occident.
178. **P:** Des chrétiens.
…
182. **P:** On essaie de savoir, comme c'est anonyme, on essaie de savoir si la personne qui a écrit ce texte fait partie des chrétiens d'Occident ou bien des Arabo-musulmans, donc dans cette première longue phrase y a le terme «nos pèlerins», l'expression «massacrer les Sarrasins», K.?
183. K: Oui maîtresse, la personne qui a écrit le texte, il fait partie des pèlerins parce que y a écrit nos pèlerins et c'est leurs pèlerins.

Exemple 3: il s'agit maintenant de comprendre qui est l'auteur du deuxième texte, et de nouveau revient la métaphore du «camp» d'appartenance. Les élèves doivent là encore relever des «indices», mais la réponse n'est une nouvelle fois pas réellement stabilisée.

205. **C:** Donc on a identifié le camp. Est-ce que le texte 2 fait partie du même camp?
…
211. C: Alors avons-nous un indice qui nous fait pencher d'un côté ou d'un autre?
212. Y: Ah, maîtresse, ils nous parlent des Francs.
…
249. F: Maîtresse, ils les ont appelés, ils ont dit venez nous aider, après ils sont venus.
250. **P:** Donc les Francs, premier indice. Qu'y a-t-il, Kawtar?
…
265. **P:** Hum, hum, mais le gros indice, moi, y a un mot…
266. F: Ils ont massacré.
267. **P:** C'est le terme de «massacrer».

Exemple 4: en fin de séance, un moment est consacré à l'élaboration des réponses aux deux questions posées. De fait, lorsqu'il s'agit d'identifier l'événement étudié, c'est «la guerre» qui constitue la réponse. La séance se termine avec la réponse à la deuxième question, mais les répliques montrent qu'il n'y a pas réellement consensus.

291. **P:** Mais que s'est-il passé?
292. K: Y a eu la guerre, ils ont massacré.
293. **P:** Voilà, ils ont été tués alors qu'ils étaient dans un lieu saint pour prier, c'est ce que dit ce texte.
…
349. **P:** Anonyme, ça veut dire qu'on n'a pas son nom. Mais en effet nous avons la question «Qui est le probable auteur du texte 1?», on a surligné les indices.
350. K: C'est nos pèlerins, maîtresse.
351. **P:** Donc, qui est le probable auteur?
352. K: C'est un pèlerin.
353. F: Non, c'est un des chrétiens d'Occident.
354. Ani: C'est un Franc.
355. K: Un qui est dans les pèlerins.
356. F: Un qui est dans les chrétiens.

La tâche proposée induisait d'identifier les catégories de population mobilisées dans les textes pour définir l'appartenance des auteurs. Il apparaît finalement que l'on assiste à une réelle mise en scène de ces catégories (chrétiens, pèlerins, Sarrasins, Francs, Arabo-musulmans) avec des associations entre elles, mais pour autant, aucune des réponses exprimées n'est clairement validée et stabilisée. Chacun des quatre moments évoqués ici se termine sur une forme de flou et la notion de point de vue, initialement visée, ne peut être travaillée.

Quelques moments significatifs

Indice grammatical et compréhension

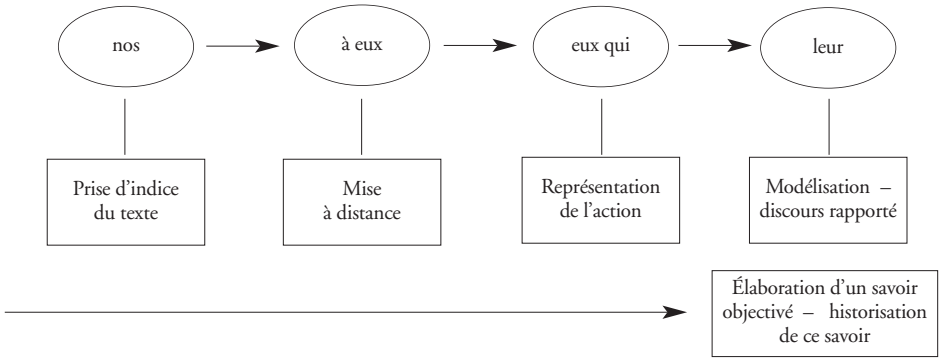
Dans le passage ci-dessous, un échange montre comment les élèves utilisent un indice (le possessif «nos») dans un même mouvement qui permet d'apporter une réponse à la demande de l'enseignante et d'élaborer une compréhension.

170. **P:** C'est une personne qui se rend dans un lieu saint, et le tombeau du Christ fait partie de ces lieux saints, oui. Donc, si on dit «NOS pèlerins»…

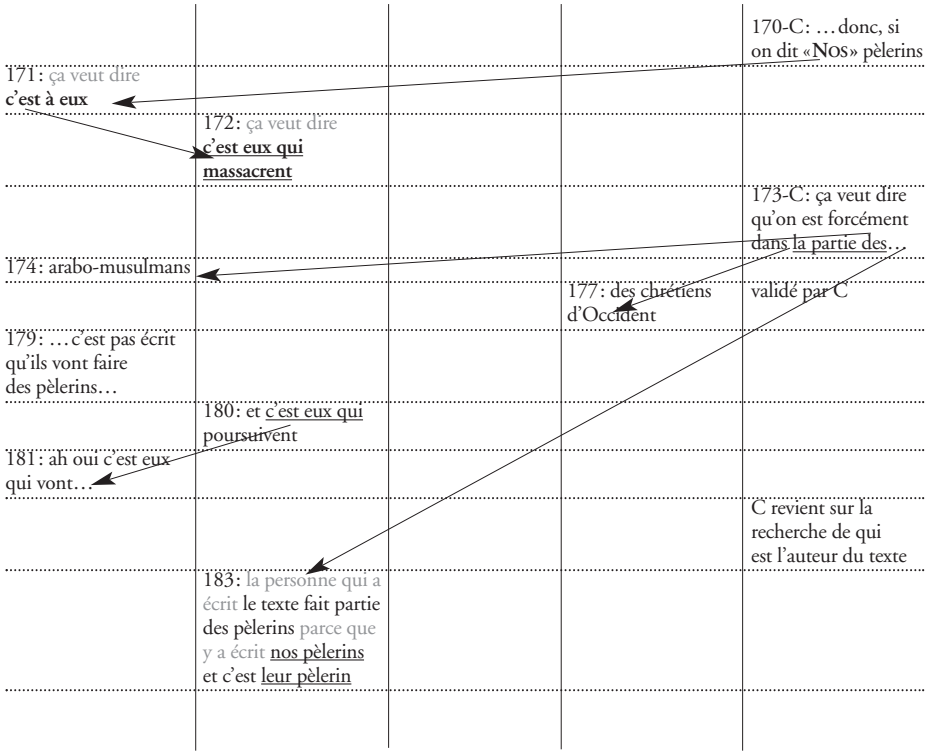
171. F: Ça veut dire c'est à eux et pis…
172. K: Ça veut dire, c'est eux qui massacrent???…
173. **P**: Ça veut dire que on est forcément dans la partie des…
174. F: Arabo-musulmans.
…
176. ?: Pèlerins.
177. Ly: Des chrétiens d'Occident.
178. **P**: Des chrétiens.
179. F: Ben maîtresse, c'est pas écrit qu'ils vont faire des pèlerins.
180. K: Et c'est eux qui poursuivent…
181. F: Ah oui c'est eux qui vont…??..
182. **P**: On essaie de savoir…
183. K.: Oui, maîtresse, la personne qui a écrit le texte, il fait partie des pèlerins parce que y a écrit «nos pèlerins» et c'est leur pèlerin.

On voit bien que le déterminant NOS est transformé en pronom complément «À EUX» (on change de catégorie grammaticale tout en conservant une unité sémantique). Il y a déjà là une première forme d'interprétation et de mise à distance du texte puisqu'on sort du discours direct du récit. Le NOS est d'abord substitué par une expression du même registre grammatical, À EUX, qui se transforme elle-même pour indiquer l'acteur mobilisé: c'est EUX qui. Dans les répliques 172 et 180, les verbes du texte (massacrer, poursuivre) sont repris pour expliciter l'action du EUX, mais ils sont utilisés au présent, ce qui montre l'effort de compréhension de l'élève, que l'on peut supposer en train de se représenter la scène. Et, en 183, un véritable effort de mise à distance est perceptible: «la personne qui a écrit», «parce que y a écrit», avec l'utilisation du passé, et la transformation du EUX en LEUR. Cette réplique manifeste une forme d'orchestration de l'hétéroglossie (selon M. Jaubert): un moment où l'élève opère une synthèse de divers éléments circulant dans l'espace de la leçon, associés ici à des indices grammaticaux réinterprétés. Ce phénomène permet à l'élève d'accéder à une compréhension proche d'une pensée historienne dans la mesure où, s'il n'y a pas encore vraiment critique de la source, il y a au moins prise de conscience et réinterprétation de cette source.

Le processus de compréhension peut s'illustrer selon le schéma suivant:



Processus de compréhension



Manifestation d'une inscription temporelle

La temporalité, la périodisation ne sont pas des objets travaillés durant la leçon. Pourtant, il s'avère que Fatou, l'une des élèves évoqués dans le sous-chapitre «Le monde des élèves», manifeste une manière d'inscrire les événements étudiés dans une temporalité appartenant bien au passé. Deux courts moments peuvent illustrer ce processus.

190. F: Maîtresse, ils ont dit qu'ils sont contents parce que **ils ont les maisons,** ça veut dire que c'est les chrétiens d'Occident.
191. **P:** Et moi là j'ai un ÉNORME mais énorme indice qui confirme ma pensée.
192. F: Maîtresse, moi aussi je l'ai, l'indice.
193. **P:** Ah bon!
194. F: Oui, ben **ils adorent** le tombeau du Christ, ça peut pas être encore les chrétiens d'Occident.
195. **P:** Ils allèrent adorer le tombeau de NOTRE sauveur Jésus.
196. F: Maîtresse **c'est à eux** le sauveur [processus identique à celui décrit précédemment].
…
199. **P:** Donc l'événement qui est décrit, on me le rappelle… quelle est la grande chose qui se passe?
200. F: **qu'ils ont eu leur maison**, ils ont gagné la guerre.
201. **P:** Ils ont gagné quoi?
202. F: La guerre contre les Arabo-musulmans, ça veut dire que **maintenant, ils habitent** à Jérusalem, **ils ont répondu** à l'appel du pape Urbain II et puis **ils ont fait** une bonne action et puis **on va leur enlever** leurs péchés.

En 190, l'élève interprète un passage du texte: *«…pillant les maisons qui regorgeaient de richesses. Puis, tout heureux et pleurant de joie, ils allèrent adorer le tombeau de notre Sauveur Jésus.»* Elle a tout d'abord recours au discours rapporté *«ils ont dit que…»* pour appuyer son interprétation *«ça veut dire que…»*; dans les propositions correspondant au discours rapporté et dans son interprétation, c'est bien le présent qui est mobilisé (ils ont, c'est, ils adorent), alors qu'en réplique 200 elle recontextualise dans le passé (*«ils ont eu»*,

«ils ont gagné»). Quant à la réplique 200, on assiste à une véritable mise en récit, commençant d'ailleurs par le dénouement, au présent *(«maintenant ils habitent»)*, avant de dérouler, au passé cette fois, les causes de la situation obtenue *(«ils ont répondu, ils ont fait»)*, pour finir en envisageant un futur *(«on va leur enlever»)*; le tout ponctué de connecteurs temporels: et puis. Il y a bien là une réelle inscription (sauvage, car non sollicitée et non intentionnelle) dans une temporalité.

Cela se retrouve un peu plus loin, à propos du texte 2, où elle utilise une indication temporelle *(«pendant une semaine»)* pour en déduire la durée de la croisade. (Et le recours aux mêmes procédés se répète: *«ils nous disent que…»*, *«ça veut dire que…»*)

258. F: Maîtresse, on a un gros indice.
259. **P:** Lequel?
260. F: Ben, ils nous disent: les Francs attaquèrent les musulmans **pendant une semaine**.
261. Kh: Les Francs?
262. F: Ça veut dire que la guerre **elle a duré une semaine…** [inaudible]
263. Y: Ça veut dire que les Français ils ont attaqué les musulmans.
264. F: Eh ben maîtresse, **la guerre, la première croisade, elle a duré une semaine.**

Mobilisation de valeurs

Jusqu'alors, dans la progression de la séquence, la croisade est comprise comme pour *«aller sauver leurs frères»*, avec la référence à la bonne action qui permettra d'enlever les péchés. Soudainement, dans cette séance, une contradiction apparaît et est développée par deux élèves, car l'objectif de *«sauver leurs frères»* paraît difficilement compatible avec l'idée de massacre, de vol. Les deux élèves s'expriment alors sur le registre des valeurs (*«ça se fait pas»*, *«le pape, il a pas dit qu'il prend l'argent»*, *«on va pas leur enlever leurs péchés»*). Y a-t-il eu, pour elles, un mouvement provoqué par la perception de cette contradiction qui leur laisse percevoir un autre enjeu dans la situation que la guerre des chrétiens à Jérusalem? Comme si l'apparition de valeurs faisait basculer la compréhension jusqu'alors élaborée. Elles effleurent là l'enjeu de la leçon, c'est-à-dire percevoir l'événement de points de vue différents. Pour autant, cela reste fugace, car non repris et discuté au sein du groupe[8].

Par ailleurs, ce court moment illustre bien comment les mots et expressions circulent et sont réappropriés par les élèves (que ce soit leurs propres mots ou ceux des autres) pour faire progresser leur compréhension et tenter de l'exprimer. (Voir tableau p. 175.)

Des «anicroches» didactiques

Le terme d'anicroche est volontairement choisi pour désigner des moments de séances non conformes aux attendus, qui détournent un peu le cours de la séance. Un lien peut être fait avec la notion de dysfonctionnement, décrite par Reuter[9]; mais ce lien demande à être réfléchi à la lumière de la suite de l'analyse des autres séances de mon corpus. Je choisis pour le moment de rester fidèle à la définition du mot «anicroche», comme élément «qui accroche», des petits obstacles qui arrêtent la réalisation de quelque chose, qui provoquent «un désagrément passager». En effet, ces anicroches n'enclenchent pas l'ouverture d'un «espace-problème» qui aboutirait sur un consensus, elles restent bien souvent isolées au cours de la séance. Une fois dépassées (de quelque façon que ce soit), la séance se poursuit, apparemment, sans que cet épisode influe sur le déroulé de la leçon.

8. À propos de la place des valeurs dans l'apprentissage de l'histoire, je rappelle les propos de Lautier (2001), qui avait identifié ce levier: *«sur le mode de l'identification aux personnages, aux événements, aux valeurs, on mémorise les connaissances du passé par l'émotion, par les images, par tout ce qui attache ou, au contraire, révolte… les valeurs partagées fournissent la tension,* «le besoin»*, nécessaire à l'apprentissage-appropriation»*.

9. Reuter (2005, 2007) pose le terme de dysfonctionnement en lieu et place de l'erreur. Pour autant, ici, les moments évoqués ne sont pas problématiques, ils participent tout simplement de la séance, ils ont une réelle valeur descriptive pour le chercheur. Mais quel est leur statut didactique? Cela reste à affiner.

294 : le pape il a dit qu'ils déclenchent la guerre et qu'ils sauvent leurs frères *(reprend un savoir antérieur)* mais le pape il a pas dit qu'il prend l'argent et ils ont pas parlé de leurs frères *(souligne la contradiction entre situation initiale et situation obtenue)*

296 : des gens qu'ils devaient sauver, qui faisaient partie de leur peuple, ils ont pas dit qu'ils les ont sauvés…

298 : et quand ils ont volé de l'argent… eh ben ils vont pas… on va pas leur enlever leurs péchés

299 : si parce que ils sont partis à Jérusalem, ils ont gagné la guerre

300 : ils sont partis à Jérusalem, mais ils ont volé, …on va pas leur enlever leurs péchés

314 : oui mais c'était en temps de guerre, mais aussi ils auraient dû juste faire la guerre, pas voler

316 : parce que le pape il a pas dit *(mise à distance)* qu'ils volent, ils ont dit…

On peut distinguer ces types d'anicroches à partir de ce qui les provoque.

Anicroche morphosyntaxique : dans ce cas, la compréhension est entravée par un arrêt sur un indice morphosyntaxique, sans que le mot soit recontextualisé pour lever l'ambiguïté (ce qui focalise alors sur la signification du mot plutôt que sur son sens en contexte) :

124. **P :** Je te remercie d'avoir écouté ce qu'ont dit tes camarades. En effet, le terme de Sarrasin a été également vu dans le vocabulaire par rapport à l'alimentation, mais dans ce cas-là on n'a pas de S majuscule, dans votre texte, vous avez un S majuscule.
125. Y : Oui.
126. **P :** Donc, ce n'est pas le nom commun, c'est le nom propre et je te signale que Fatou a dit ce qu'étaient les Sarrasins.
127. Y : Un peuple.
128. **P :** Oui, d'où la distinction minuscule-majuscule, voilà l'une des raisons…
129. F : Maîtresse, les sarrasins qu'on mange et le Sarrasin, le peuple, c'est pareil ?
130. **P :** Ça s'écrit de la même façon.
131. F : À part que le S il est en majuscule.
132. **P :** Exactement.
133. Yassine : Y a deux r.

Des mots polysémiques : et l'on retrouve là une des particularités épistémologiques de la discipline, à savoir ce recours au « langage ordinaire » tant pour désigner les connaissances historiennes que pour se situer dans une approche compréhensive. Cela induit parfois des malentendus, ainsi à propos du mot « docteurs » entendus comme experts de la loi musulmane et compris ici au sens médical :

338. K : Ben c'est pas des professionnels, parce que y a des docteurs qui sont venus.
339. **P :** Oui, mais les médecins, ils étaient là pour aller prier.
340. A : Maîtresse, ça veut dire quoi médecins sans frontières.
341. **P :** C'est une organisation, ce sont des médecins qui vont là où on a besoin, dans des pays où il y a peu de moyens pour aider les populations.
342. A : Comme Haïti ?
343. **P :** Oui.

Des mondes étanches : en lien avec l'idée déjà exposée des modes que chacun (élève et enseignante) mobilise au sein des leçons d'histoire ; et si, sur certains moments, il n'y a aucune coïncidence entre ces mondes, il y a fort à parier que des incompréhensions ou des interprétations erronées s'installent.

Passage 1 : l'enseignante demande un indice particulier, l'élève lui livre ce qu'elle a repéré (et qui n'est pas l'attendu de l'enseignante), à partir de quoi elle élabore sa représentation ; or, ce n'est ni relevé ni corrigé par l'enseignante en quête de l'indice voulu :

258. F: Maîtresse, on a un gros indice.
259. **P:** Lequel?
260. F: Ben, ils nous disent «les Francs attaquèrent les musulmans pendant une semaine».
261. K: Les Francs?
262. F: Ça veut dire que la guerre elle a duré une semaine. [inaudible]
263. Y: Ça veut dire que les Français ils ont attaqué les musulmans.
264. F: Eh ben maîtresse, la guerre, la première croisade, elle a duré une semaine
265. **P:** Hum, hum, mais le gros indice, moi, y a un mot.

Passage 2: l'enseignante souhaite faire comprendre que les Francs sont des chrétiens d'Occident; elle passe pour cela par un repérage géographique; mais, là encore, chacun restera probablement sur sa représentation, faute de consensus.

228. **P:** Mais les Chrétiens d'Occident ils sont situés où?
229. F: En…
230. K: Qui sont Rhé… nanie.
231. F: Maîtresse, là ils sont à Jérusalem pour l'instant.
232. **P:** Non, mais au départ…
233. F: Au départ? Eh ben, ils étaient chez eux.
234. **P:** Et c'est où chez eux?
235. F: C'est, c'est…
236. Kh: C'est là, là.
237. F: c'est, c'est à Rome.
238. A: Près de Milan.
239. **P:** Donc ça, ça fait pas partie des chrétiens?
240. Kh: Ils habitent à Lyon.
241. F: Si.
242. **P:** Là, tu reconnais pas cette zone géographique.
243. F: Ben, maîtresse, c'est la France.
244. **P:** C'est la France, donc est-ce que les Francs?
245. F: Ben maîtresse, ils habitaient ici les Francs avec????
246. **P:** Est-ce que ce sont des chrétiens?
247. F: Ben oui.
248. **P:** Voilà!
249. F: Maîtresse, ils les ont appelés, ils ont dit «Venez nous aider». Après ils sont venus.
250. **P:** Donc, les Francs, premier indice. Qu'y a-t-il K.?
251. K: Les Francs, ils font partie du peuple germanique.
252. Y: Germanie, c'est l'Allemagne
253. P: Voilà!

Des éléments de savoir sont manipulés de manière collective, mais chacun intervient «à partir de son monde», sans qu'une convergence (en termes de consensus ou de savoir validé) n'émerge nettement.

Éléments de discussion

Il était signalé, en introduction à cette analyse, que l'enseignante souhaitait amener les élèves à confronter deux points de vue différents d'un même événement. Si cet objectif ne s'est pas vu être l'objet d'un consensus validé et formalisé, il semble bien, pour autant, que certains élèves s'en sont approchés (mais cela reste une hypothèse).

Il est certes difficile de définir les apprentissages effectifs (qu'ils soient historiens, scolaires, langagiers) dans le cadre de cette séance, et ceux-ci sont probablement très différenciés selon les élèves, mais, au-delà de ce constat, des malentendus et des anicroches repérés, l'analyse laisse poindre un foisonnement des processus mobilisés.

Revenons sur l'arrière-fond épistémologique, cadre théorique structurant de la didactique de l'histoire et éclairant les phénomènes à l'œuvre. Il est avéré qu'en situation d'enseignement, l'épistémologie de la discipline est rarement convoquée, et ce de manière encore plus accentuée à l'école élémentaire[10]. De fait, certains leviers identifiés comme pouvant permettre l'accès à une pensée et à des savoirs historiens (tels que Cariou a pu les mettre au jour dans ses recherches en situation didactique, à savoir le contrôle du raisonnement didactique ou l'élaboration d'un récit historique) sont peu utilisés. Or, en se penchant du côté des élèves (qui, rappelons-le, sont de jeunes élèves de l'école élémentaire), apparaissent des éléments laissant penser que l'inscription disciplinaire joue le rôle de matrice implicite pour les efforts de compréhension mis en œuvre afin de répondre aux sollicitations de l'enseignante: la mise à distance de la source, le recours à une forme de temporalité, des valeurs qui surgissent.

Dans le cadre d'une analyse didactique, cette mobilisation de l'épistémologie est tout à la fois éclairante au niveau des processus

10. Je renvoie à nouveau à la recherche coordonnée par Audigier et Tutiaux-Guillon (2004) sur l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire.

spontanément mobilisés (ce qui tend à induire que s'inscrire dans une discipline scolaire implique, dans une perspective historico-culturelle, d'en adopter implicitement la forme et le genre en référence à la discipline savante) et stimulante au niveau de l'analyse des productions langagières en invitant à ne pas s'arrêter à un niveau premier des discours produits semblant occulter toute trace d'élaboration de savoirs et de rationalisation de la pensée, lorsqu'on se réfère à la discipline mère qui manipule grandement le langage quotidien.

Cette réflexion interroge la notion de topogenèse[11], mobilisée par les didactiques des disciplines, et qui analyse la position des élèves et de l'enseignant par rapport au savoir. Une forme de tension apparaît. En se référant à la forme scolaire, il est assez évident que professeur et élèves occupent des positions différentes : c'est bien le premier qui garde la maîtrise du déroulé de la leçon, qui oriente la teneur des échanges par ses questions ou par la répartition des prises de parole, qui apporte des éléments de connaissance (notamment par l'introduction de matériaux), qui recentre sur son objectif (que celui-ci soit plus ou moins précis). Mais si l'on se situe par rapport au savoir disciplinaire, la différence de positionnement entre professeur et élèves paraît beaucoup moins nette. Confronté tout à la fois à la gestion des échanges dans la classe, à sa participation à ces échanges et à l'analyse des matériaux proposés, le maître, même s'il sait autrement que les élèves, n'est-il pas également en train d'élaborer sa représentation de l'événement étudié simultanément ? Cela demanderait, d'une part d'adopter ce prisme de la topogenèse pour analyser la séance – ce ne fut pas le cas ici – et d'autre part d'observer une autre séance sur le même sujet mené par le même enseignant pour en tirer des constats plus précis.

Il est également possible de lire cette question de la position des élèves et de l'enseignant avec le cadre du modèle de l'interaction didactique proposé par Tutiaux-Guillon (1998). On constate bien que la parole de l'élève est très présente, mais maîtrisée par le maître qui dirige les échanges. Pour autant, l'idée d'« un texte déjà clos sur lui-même » semble peu perceptible ici ; ce texte a plutôt tendance à s'élaborer conjointement et implicitement, effet probablement lié (en se référant toujours au modèle de l'interaction didactique en cinq temps) au fait que seuls les deux premiers temps sont repérables (question et réponse), suivi parfois par le troisième temps, à savoir l'évaluation (en acceptant ou refusant la réponse), mais formalisation (qui passe souvent par la reformulation) et apport d'éléments complémentaires restent rares. De fait, ce modèle, élaboré dans le contexte du collège et du lycée, demande à être modéré lorsqu'on se trouve à l'école élémentaire.

Par ailleurs, l'étude de cette séance révèle un foisonnement de modalités. Outre la mobilisation implicite de ressorts épistémologiques, il apparaît que, dans les processus des élèves, le recours aux matériaux et l'appui sur des éléments langagiers offre une prise pour la construction de savoirs. Ajoutons à cela la tension entre processus collectif de la « leçon qui avance » et processus individuels bien différenciés (tel que cela a été montré dans le sous-chapitre « Le monde des élèves »).

Cette séance, abordée à la manière d'une étude de cas, accrédite les propos de Moniot lorsqu'il écrivait que *« les ressorts de la pensée historienne, eux, sont accessibles à tous »* (1993) et ouvre différentes perspectives d'analyse qui demandent, bien évidemment, à être approfondies[12]. •

11. Initialement théorisée par Yves Chevallard (1999) et redéfini par Dominique Lahanier-Reuter (2007).

12. Ce texte a été rédigé en 2011. Une version mise à jour est disponible sur le site du GDH : [www.didactique-histoire.net].

Bibliographie

Audigier, François (2007). « Temps subi, temps construit », in Dominique Lahanier-Reuter et Éric Roditi (éds), *Questions de temporalité: les méthodes de recherche en didactiques*, N° 8, Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Audigier François et Tutiaux-Guillon, Nicole (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon: INRP.

Baddeley, Alan (1993). *La mémoire humaine*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Bakhtine, Mikhaïl (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris: Gallimard.

Bernié, Jean-Paul *et al.* (2008), « Du contexte à la construction du sujet cognitif: l'hypothèse énonciative », in Michel Brossard et Jacques Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.

Cariou, Didier (2003). *Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, thèse de doctorat, Université de Picardie Jules-Verne.

Cariou, Didier (2006). « Un modèle d'apprentissage de l'histoire à l'épreuve des différenciations sociales et scolaires », communication présentée au colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, *Apprentissages des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie. Nouvelles perspectives de recherche*, Reims, sur CD-Rom.

Cariou, Didier (2007). « Les références à l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines dans deux recherches en didactique de l'histoire », communication présentée au colloque international de didactique HGEC, *Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire: la question des références pour la recherche et pour la formation*, Valenciennes.

Deleplace, Marc et Daniel Niclot (2006), *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie, Enquête au collège et au lycée*, Reims, CRDP de Champagne-Ardennes.

Dolz, Joaquim *et al.* (2008). « L'articulation vygotskienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique », in Michel Brossard et Jacques Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques*, Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, pp. 143-156.

Doussot, Sylvain (2009). *Écrits non linéaire et apprentissage de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et tableaux pour construire un savoir problématisé (collège, cycle 3)*, thèse de doctorat, Université de Nantes.

Kessas, Pierre (2008). « Écriture, raisonnement et construction du concept de ‹croisade› à l'école élémentaire », *Le cartable de Clio*, Lausanne: Antipodes, N° 8, pp. 170-180.

Jaubert, Martine (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*, Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.

Lautier, Nicole (1994). « La compréhension de l'histoire: un modèle spécifique », *Revue française de pédagogie*, N° 106, Lyon: INRP, pp. 76-77.

Lautier, Nicole (1997). *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Lautier, Nicole (2001). « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, N° 53, Paris: INRP, pp. 61-68.

Moniot, Henri (1993). *La didactique de l'histoire*, Paris: Nathan.

Passeron, Jean-Claude (1991/2006). *Le raisonnement sociologique*, Paris: Albin Michel.

Prost, Antoine (1996). *Douze leçons sur l'histoire*, Paris: Seuil.

Ricœur, Paul (1983/1985). *Temps et récit*, t. 1. Paris: Seuil.

Reuter, Yves (2005). «Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique», *Repères*, N° 31, Paris: INRP.

Reuter, Yves (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles: De Boeck.

Rossi, Jean-Pierre (2006). «Le rôle des schémas cognitifs», *Sciences humaines trimestriel*, N° 3, p. 48.

Tutiaux-Guillon, Nicole (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXe siècle*, thèse de doctorat, Université de Paris 7.

Tutiaux-Guillon, Nicole (2001). «Emprunts, recompositions… Les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins: perspectives de recherche», *Perspectives documentaires en éducation*, N° 53, «15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie», Paris: INRP.

Tutiaux-Guillon Nicole (2008). «Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie», *Les cahiers Théodile*, N° 9.

Entretien avec Roman Kroke

Roman Kroke est un artiste berlinois qui met en images des événements historiques, en particulier la Shoah. Il est aussi avocat, spécialisé dans les droits humains. En 2009, il illustre le journal intime de la juive néerlandaise Etty Hillesum, morte à Auschwitz en 1943[1] et, en 2010, l'histoire du commandant Tuvia Bielski, résistant juif qui, avec ses deux frères, organisa une force armée de plus de 1200 membres cachée dans les forêts biélorusses.

Roman Kroke intervient dans des écoles, des musées et des productions télévisées. Il a animé à deux reprises un atelier pour les élèves des écoles du secondaire I à Genève, sur le journal d'Etty Hillesum et le témoignage de Sarah Montard[2].

Quel est le concept de vos ateliers?

Ils s'adressent à des élèves d'environ 15 ans. L'idéal est qu'ils s'étendent sur trois ou quatre demi-journées. La classe est divisée en plusieurs groupes, qui reçoivent chacun des citations du témoignage, accompagnées d'une de mes illustrations et de photos historiques. Chaque élève choisit un extrait sur lequel il a envie de fonder sa propre création. Le travail consiste plus précisément à insérer la citation dans une histoire qui se joue dans le *présent*. Les citations présélectionnées traitent de sujets universels et permettent ainsi une interprétation *indépendamment* de leur contexte historique. Les ateliers se terminent par une présentation des travaux au reste de la classe.

Ainsi, mes ateliers ont une dimension interdisciplinaire. Tout d'abord, ils consistent en un travail artistique, puisque les élèves sont amenés à créer des peintures, des dessins et collages qui débouchent sur une exposition. Le but est de développer leur potentiel créatif en explorant des moyens d'expression divers. Ils traitent ensuite d'histoire, puisque les réalisations sont fondées sur des témoignages de rescapés de la Shoah. L'objectif est de sensibiliser les élèves au caractère *construit* de toute présentation historique. Dans leur vie quotidienne, les jeunes rencontrent des sujets historiques à travers les médias et la culture. En analysant mes bandes dessinées et en créant ensuite des illustrations eux-mêmes, ils se rendent compte de ce caractère construit et de la nécessité de critiquer les sources et d'analyser les intentions qu'il y a derrière. Mes ateliers approchent également la littérature, car je mets en évidence les qualités littéraires des témoignages. Enfin, on peut parler encore de philosophie, puisque les élèves sont amenés à réfléchir aux valeurs, par l'étude d'un contexte de violation des droits humains. L'œuvre d'Etty Hillesum s'y prête particulièrement, car elle est aphoristique, elle parle de la mort par exemple, dans une réflexion universelle, qui dépasse le contexte.

1. Etty Hillesum, *Une vie bouleversée*, Paris: Seuil, 1985.
2. Sarah Montard, *Chassez les papillons noirs*, Paris: Le Manuscrit, 2011.

R. Kroke.

Les frontières entre les disciplines tiennent finalement beaucoup aux étiquettes qu'on leur met, qui sont nécessaires, mais qui peuvent aussi s'estomper lors d'une activité comme celle-ci. Un travail interdisciplinaire fortifie un contenu car, en ouvrant sur plusieurs branches, il valorise tout l'éventail des compétences des élèves.

Pourquoi avez-vous choisi le journal d'Etty Hillesum et le récit de Sarah Montard?

Une des raisons pour lesquelles j'ai choisi d'illustrer le journal intime d'Etty Hillesum, c'est qu'il n'est pas seulement une source historique, mais aussi une œuvre littéraire. On y trouve une métaphore particulière, celle d'une araignée qui lance son fil devant elle et qui symbolise l'auteure adressant son témoignage aux futures générations; en effet, Etty Hillesum s'était donné une mission: décrire l'occupation nazie en Hollande et ses conséquences sociales dans le but que cette horreur ne se reproduise pas; et elle est consciente que pour sa propre génération, c'est déjà trop tard. Mettre en relation les élèves avec cette femme n'est donc pas seulement un projet d'enseignant, mais correspond aussi à l'intention première de l'auteure. C'est la raison pour laquelle elle a choisi le chemin vers la mort, refusant des offres de passer dans la clandestinité pour essayer de sauver sa vie, préférant aller à la rencontre de ses «prédateurs», pour pouvoir le raconter aux futures générations; son parcours était conditionné par cet objectif. Mon atelier s'inscrit donc dans une situation de communication réelle avec le témoin. Les élèves reprennent le fil d'araignée d'Etty, en travaillant sur ses textes dans le contexte de notre société actuelle.

De la même manière, le témoignage de Sarah Montard permet aussi d'établir un véritable échange, puisqu'elle vit encore, témoigne dans les écoles et reçoit par mon entremise les réalisations des élèves. Il ne s'agit pas simplement de monter une exposition, mais aussi de lui faire un cadeau; on trouve ainsi des phrases sur les dessins des élèves qui disent par exemple: *«Salut Sarah, je fais ce dessin pour toi!»*, ou: *«Le courage dans ton regard m'a impressionné!»*

Un autre point commun entre ces deux témoignages est que tout en racontant l'horreur, ils révèlent un grand amour de la vie. On trouve chez Sarah Montard une passion pour la musique, qui l'a beaucoup aidée durant sa déportation et qui joue ici le rôle

de valeur universelle dans laquelle les élèves se reconnaissent.

Elle utilise elle aussi une métaphore, celle du papillon. Il y a donc certains textes qui rendent plus facile la tâche de transposer un écrit dans le domaine graphique. Pendant la lecture, des images vont surgir dans la tête des élèves et ils pourront ensuite les représenter sur une feuille.

Comment en êtes-vous arrivé à vouloir travailler sur la Shoah?

Enfant et adolescent, quand je voyageais à l'étranger, je me suis trouvé sans cesse confronté au sujet. En effet, en tant qu'Allemand, on est immédiatement associé à cette histoire. Je me sentais donc en quelque sorte attaché à cet événement, sans l'avoir vécu. De plus, à l'école, en Allemagne, on l'étudie beaucoup. Or, ce qui m'a manqué dans la manière dont il était enseigné, c'était de transposer, d'exprimer les informations reçues. C'est ce que permet une création artistique.

D'après vous, que peut apporter l'art à l'histoire?

Si l'on se demande comment les gens d'aujourd'hui peuvent apprendre quelque chose de la Shoah, *apprendre* au sens de l'intégrer à leur vie, il faut prendre en considération le fait que le contexte de la Seconde Guerre mondiale n'a rien à voir avec l'environnement des élèves, leur apparaît comme totalement étrange. Les images d'Auschwitz leur semblent irréelles, le degré de déshumanisation paraît grotesque.

Dans l'idée d'éviter que de telles horreurs ne se reproduisent, il faut en quelque sorte injecter aux jeunes des anticorps, afin de leur donner la capacité de réagir. Il faut alors leur montrer qu'avant d'en arriver à Auschwitz, la situation a évolué progressivement; c'est ce processus qu'il faut expliquer. Il faut les amener à définir leurs valeurs et à réfléchir à leurs réactions potentielles face à des situations où ces valeurs ne seraient pas respectées. En d'autres termes, quel est leur engagement? Comment rendre cohérentes leurs valeurs intérieures et le monde extérieur? Pour cette réflexion, l'art peut jouer un rôle important.

Après avoir étudié l'histoire de la Shoah, une réalisation artistique demande aux élèves d'intégrer leurs propres idées, d'exprimer leur positionnement. Pour cela, ils peuvent choisir des mots, des couleurs, ce qu'ils veulent. Quand ils créent quelque chose d'artistique, ils tiennent à ce qu'ils font. Car l'art implique toujours l'émotion. C'est d'ailleurs parfois difficile pour eux, car ils se mettent en quelque sorte à nu devant leurs camarades.

Décrivez-nous les particularités de votre dispositif.

Il est important de créer un univers particulier, en rupture avec l'environnement habituel. Par exemple, je place les tables à l'envers, renversées. Car le cadre a des répercussions sur l'état d'esprit des élèves, même si ce n'est pas toujours conscient. Il faut vaincre les réticences qu'ont certains élèves vis-à-vis de la Shoah. Il faut donc d'une part les surprendre et d'autre part amener différents éléments du contexte de l'époque, pour le rendre réel, en passant un morceau de musique d'Édith Piaf par exemple, afin ne pas en rester toujours aux mêmes photos horribles.

Vous faites en sorte que l'espace de travail revête un caractère un peu désordonné, vous évitez la propreté parfaite, la perfection dans le matériel. Pourquoi?

Le temps de ces ateliers est limité, le but est donc de mettre davantage l'accent sur le processus que sur le résultat final. Je leur demande aussi d'expliquer ce qu'ils auraient fait d'autre s'ils avaient eu plus de temps. Une autre possibilité est de ne pas fournir de gomme, pour laisser apparaître les imperfections. Le but est de dédramatiser. Je montre parfois mes propres travaux et, afin d'éviter un effet d'inhibition, je leur raconte que j'ai travaillé longtemps pour arriver à ce résultat.

Quelles sont les réactions des élèves et des enseignant·e·s?

Ce n'est pas à moi de le dire, mais elles sont positives. J'ai reçu des messages d'élèves sur Facebook, me disant qu'ils avaient apprécié l'atelier et qu'ils étaient heureux qu'il continue pour d'autres.

Les sensibilités des enseignant·e·s sont très variées. Il me semble que ce sont les enseignant·e·s d'art qui apprécient le plus mes ateliers. En ce qui concerne les enseignant·e·s d'histoire, il faut leur montrer que l'art n'est pas un moyen bon marché pour motiver les élèves; car ils sont critiques, prennent le sujet au sérieux et craignent que l'atelier soit uniquement destiné à occuper les élèves et à gagner un moment de calme. Je m'attache à leur montrer que l'histoire n'est pas un prétexte, mais qu'elle acquiert plus d'épaisseur à travers l'art. •

Propos recueillis par
Valérie Opériol

Une approche de l'écriture de l'histoire par la bande dessinée : *Maus*, d'Art Spiegelman

Guillaume Rihs (Université de Genève)

Il n'est sans doute pas utile de présenter trop longuement *Maus*[1], d'Art Spiegelman, chef-d'œuvre de la littérature contemporaine paru par chapitres entre 1980 et 1991. Maus est l'adaptation en bande dessinée du récit d'un rescapé d'Auschwitz, Vladek Spiegelman, père de l'auteur, qui fut déporté au printemps 1944 et vécut quelque dix mois dans le camp avant de s'établir aux États-Unis, dans les années 1950. *Maus* est aussi le récit de ce récit, alors que l'auteur se met en scène tout au long de l'ouvrage et laisse à voir son processus de création, ses choix de contenu et de forme, les difficultés qu'il rencontre et celles de ses proches. Cette double trame narrative où le temps de l'histoire se confronte au temps de sa narration confère au livre un grand intérêt quant à la question de l'écriture de l'histoire. Par ailleurs, à l'occasion des 25 ans de *Maus*, l'ouvrage *Metamaus*[2] est constitué d'une longue interview de l'auteur relative à sa démarche, augmentée d'un DVD proposant au format numérique l'intégralité de l'œuvre et présentant la documentation sur laquelle s'est appuyé Spiegelman.

Aussi, en plus d'aborder *Maus* en cours d'histoire pour comprendre les camps de la mort, on aurait tort de ne pas se pencher sur ses caractéristiques formelles, et c'est dans ce but que nous proposons une séquence d'enseignement consultable sur internet[3]. Celle-ci traite des questions de témoignage, de démarche historienne et d'écriture de l'histoire en s'appuyant sur des extraits de la bande dessinée, des extraits de *Metamaus* et quelques documents complémentaires. Nous présentons ici les questions autour desquelles elle a été pensée et auxquelles les élèves sont invités à réfléchir.

Maus, le témoignage d'un survivant d'Auschwitz

« Vladeck : Ce que je viens de te raconter… sur Lucia et tout ça… Je ne veux pas que tu le mettes dans ton livre.

Art : Quoi ? Pourquoi ?

Vladeck : Ça n'a rien à voir avec Hitler et l'Holocauste !

Art : Mais Papa, c'est un matériel extra. Ça rend l'histoire plus vraie, plus humaine. Je veux raconter ton histoire, comment ça s'est vraiment passé[4]*. »*

1. Art Spiegelman, *L'intégrale Maus*, Paris : Flammarion, 2012 (premières publications en français 1987 et 1992).
2. Art Spiegelman [interviewé par Hillary Chute], *Metamaus*, Paris : Flammarion, 2012. Le premier tome de *Maus* en version longue est paru en en 1986, le second en 1991 ; la version originale de *Metamaus* est parue en 2011, soit vingt-cinq ans après le premier tome de *Maus*.
3. Voir [www.unige.ch/fapse/edhice/sequencesressources.html], consulté en juillet 2012.
4. *L'intégrale Maus*, *op. cit.*, p. 25.

Ce dialogue entre un témoin et son fils, qui ferme le premier chapitre de *Maus*, illustre précisément la complexité de l'ouvrage dont aucune définition ne s'impose a priori. Aux souvenirs de l'expérience d'Auschwitz se mêlent des éléments d'un tout autre registre, qui complexifient la lecture autant qu'ils l'enrichissent, et qui ont trait au vécu du fils à qui l'on transmet le souvenir, qui s'efforce d'y trouver une cohérence et qui confesse, en ouverture du deuxième volume et en écho à la citation précédente:

« C'est tellement présomptueux de ma part. J'veux dire, je n'arrive même pas à comprendre mes relations avec mon père. Comment pourrais-je comprendre Auschwitz? L'Holocauste?»[5]

Maus est d'abord un *témoignage*, scrupuleusement transcrit en bande dessinée par un auteur qui respecte le souvenir du témoin, et jusqu'à ses fautes de langue, reproduites dans le texte original. Puisque le témoin n'est pas l'auteur et puisque l'auteur ne se satisfait pas toujours du seul témoignage et propose un récit débordant les années passées à Auschwitz, *Maus* est aussi une *biographie*, qui s'intéresse à plus de quarante années de la vie de Vladek Spiegelman. Parce que l'auteur est un personnage majeur de son œuvre, *Maus* est encore une *autobiographie*, qui présente le quotidien d'un écrivain de bande dessinée travaillant à l'élaboration de son ouvrage. Enfin, *Maus* est un second *témoignage*, celui du fils, qui parle au nom d'une «deuxième génération», héritière d'un traumatisme difficile à accepter[6].

En tant que *témoignage* (ici nous évoquons le premier, celui du père), *Maus* est ainsi une *source*, c'est-à-dire un document sur lequel l'historien peut travailler. En cela, l'entreprise de Spiegelman s'apparente aux premiers pas de n'importe quel professionnel de la discipline: réunir une documentation. Spiegelman définit ainsi son ouvrage: *«Le sujet de* Maus*, c'est la récupération de la mémoire et, en fin de compte, la création de mémoire.»*[7] *Mémoire*: le terme est ambigu pour l'historien, qui évoque à la fois le processus individuel de remémoration de son propre passé (ce à quoi s'évertue Vladek) et le projet collectif de transmission de ce passé d'une génération à l'autre, contre l'oubli collectif. Dans *Maus*, l'un et l'autre projets se confondent, sans doute: l'auteur désire savoir ce que son père a vécu autant qu'il cherche à transmettre à ses lecteurs une expérience participant de l'histoire collective du XXe siècle.

La mémoire individuelle est une source fragile, ce que *Maus* montre de façon éloquente. Spiegelman explique notamment qu'ayant ressassé maintes et maintes fois l'histoire de son internement à Auschwitz, son père tendait à répéter mots pour mots les mêmes phrases, prouvant qu'il s'était construit un rapport figé à son passé, comme un récit définitif. Au contraire, lorsque son fils lui demandait de préciser un détail qu'il avait laissé de côté, le discours se faisait plus embrumé, moins clair, et l'oubli faussait le souvenir[8]. Un passage éclairant du livre illustre ces apories de la mémoire: à la page 214, Art[9] explique à Vladek qu'il a appris l'existence d'un orchestre jouant à Auschwitz et le questionne sur le sujet. Vladek ne s'en souvient pas et nie catégoriquement. Art rétorque alors: *«C'est un fait très bien documenté»*, et le dialogue en reste là. Ce qui est intéressant ici, ce n'est pas tant

5. *Maus*, p. 174.
6. Dans un article récent, l'historien Yan Schubert affirme, p. 162, que le livre est «avant tout un récit autobiographique et une illustration de la difficulté de la transmission des souvenirs traumatiques liés aux persécutions, à la déportation et à l'extermination des populations juives européennes». Yan Schubert, «Des chats, des souris et des cochons. La bande dessinée et le génocide juif», in Michel Porret (dir.), *Objectif bulles. Bande dessinée et histoire, Équinoxe. Revue romande de sciences humaines*, Genève: Georg, 2009, pp. 161-180.
7. *Metamaus*, *op. cit.*, p. 73.
8. *Ibid.*, pp. 21-22 et 28-29.
9. Nous nous référons à «Art» ou «Vladek» pour évoquer les personnages de la bande dessinée; nous nous référons à «Spiegelman» pour évoquer l'auteur, notamment lorsqu'il s'exprime dans *Metamaus*.

le désaccord lui-même, mais le fait que ce désaccord soit ainsi mis en scène dans l'ouvrage. Sur une seule planche se superposent de manière explicite le témoignage, la confrontation du témoignage à d'autres témoignages et le parti pris critique de l'observateur, qui témoigne à son tour de sa propre démarche. Spiegelman *«montre le livre en train de se faire»*[10] et, partant, offre au lecteur l'occasion d'en discuter la nature.

Maus, un travail d'historien ?

Source, témoignage et mémoire, *Maus* est-il encore un livre d'histoire ? Une réponse négative s'impose de prime abord, ne serait-ce que par l'absence de marqueurs méthodologiques tels que bibliographie et notes de bas de page. En effet, comme l'indique l'historiographe Krzysztof Pomian :

« Une narration se donne donc pour historique lorsqu'elle comporte des marques d'historicité qui certifient l'intention de l'auteur de laisser le lecteur quitter le texte et qui programment les opérations censées permettre soit d'en vérifier les allégations, soit de reproduire les actes cognitifs dont ses affirmations se prétendent l'aboutissement. »[11]

Dans *Maus*, rien de tout cela : la narration suivie s'apparente à celle d'un roman et ne permet pas au lecteur d'en vérifier le propos. Cela étant, le livre d'histoire se caractérise aussi par un effort de distanciation et d'objectivisation, quant à lui très présent dans l'œuvre. Pour l'historien Antoine Prost, la mémoire fait place à l'histoire lorsque *«le registre froid et serein de la raison remplace celui, plus chaud et plus tumultueux, des émotions»* et lorsqu'il *«ne s'agit plus de revivre, mais de comprendre»*[12].

Il est alors indiscutable que *Maus* propose une telle approche.

L'exemple de l'orchestre présenté plus haut montre en effet que Spiegelman ne se contente pas de retranscrire les souvenirs de son père sans les questionner, mais qu'au contraire, il les critique et les complète. Dans un autre passage[13], Art voudrait consulter les carnets de notes de sa mère Anja, qui fut elle aussi déportée et qui elle aussi survécut aux camps, mais qui se donna la mort avant que Spiegelman n'entame son enquête. Apprenant que son père a détruit ces carnets, Art y voit un désastre. Il aurait voulu donner des camps un regard *«plus équilibré»*[14], dit-il, affranchi d'une vision unilatérale.

Si la source complémentaire manque ici, elle fut trouvée à d'autres occasions et transparaît nettement dans le dessin. Le lecteur rencontre par exemple plusieurs planches augmentées d'un schéma explicatif, des fours et des chambres à gaz notamment, qui ne peuvent provenir des seuls souvenirs de Vladek. Il découvre des illustrations d'une extrême précision, dont la proximité avec des photographies des lieux témoigne incontestablement d'une intention de précision. Il suit Art interrogeant rigoureusement son père, orientant l'interview, confrontant le témoin à ses propres contradictions, cherchant à établir une chronologie précise et à ne jamais tomber dans la caricature[15].

Découvrant que le *New York Times* avait classé *Maus* sous la rubrique «fiction», Spiegelman réagit aussitôt par une lettre adressée au quotidien, dans laquelle il s'exprimait ainsi : *« Si votre liste se décomposait entre littérature et non-littérature, j'accepterais gracieusement le compliment, mais dans la mesure où le terme de «fiction» suppose une œuvre qui ne soit pas factuelle, je me sens un peu mal à l'aise. En tant*

10. La formule est de Pierre Alban Delannoy, dans un ouvrage qui est à notre connaissance la recherche en français la plus aboutie qui existe sur *Maus* : Pierre Alban Delannoy, Maus *d'Art Spiegelman : Bande dessinée et Shoah*, Paris : L'Harmattan, 2002, p. 138.
11. Krzysztof Pomian, *Sur l'histoire*, Paris : Gallimard (coll. Folio histoire), 1999, p. 34.
12. Antoins Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Seuil (coll. Points histoire), 2010, p. 114.
13. *Maus*, *op. cit.*, pp. 160-161.
14. *Ibid.*, p. 134.
15. Voir notamment *ibid.*, pp. 129, 132-135, 159, 215, 228 et 230.

qu'auteur, il me semble que j'aurais pu retrancher quelques années aux treize que j'ai consacrées à ce projet en deux volumes si seulement j'avais pu prendre une licence romanesque tandis que je cherchais une structure romanesque. »[16]

La posture d'honnêteté intellectuelle, de transparence et d'explicitation systématique de Spiegelman rapproche incontestablement son œuvre d'un livre d'histoire, quoiqu'il n'en épouse pas la forme stricte. De surcroît, la publication récente de *Metamaus*, qui inclut quantité d'archives audiovisuelles (dont une partie des enregistrements de Vladek), laisse à voir le matériel utilisé par l'auteur. L'extraordinaire mise en lien sur le DVD de chaque planche avec les documents sur lesquels elle se fonde nous tenterait de dire que, vingt-cinq ans plus tard, *Maus* est devenu un livre d'histoire à tous points de vue.

Maus, une écriture de l'histoire par la bande dessinée

Maus présente encore un caractère spécifique que l'on se devra d'aborder en cours d'histoire, car c'est là un réel défi à la discipline: *Maus* est une bande dessinée! Une fois le travail documentaire et d'analyse accompli, l'historien fait des choix d'écriture. Point de vue, structure, style: le livre d'histoire pas moins qu'un autre livre est une narration, qui exige des partis pris. Est-il donc légitime de présenter un document à caractère historique – qu'il soit témoignage ou histoire – sous la forme d'une bande dessinée? *Maus* nous semble à plusieurs égards défendre par lui-même la validité de ce médium hors norme.

Mentionnons tout d'abord deux planches[17] où Vladek raconte sa première découverte du drapeau nazi, en Tchécoslovaquie en 1938: Spiegelman offre au lecteur une case de très grande taille occupant plus de la moitié de la première planche et au centre de laquelle flotte la croix gammée. Sur la deuxième planche, l'emblème se retrouve en arrière-plan de quatre cases, alors qu'un personnage raconte les pogroms en Allemagne. Cette scansion d'un élément visuel n'est pas seulement esthétique, mais sert selon nous véritablement le discours historique: Vladek témoigne de l'omniprésence du drapeau, qui fut la source d'une inquiétude permanente. C'est ici une réalité visuelle du passé, dont le dessin rend sans doute mieux compte que le texte.

Au-delà d'effets graphiques de ce type, l'effort de réalisme qui parcourt l'œuvre renseigne le lecteur d'une manière inédite. En effet, le dessin, qui ne peut quasiment rien passer sous silence, à la fois exige et donne la possibilité de la précision: Comment étaient habillés les détenus et les gardiens? Quelle taille avaient les bâtiments? À quoi ressemblaient les lits, les toilettes, les gamelles, les grillages? Consciencieux dans son travail, s'appuyant notamment sur des dessins de survivants des camps[18], Spiegelman offre une multitude de détails qui échappent en général au livre d'histoire et qui n'en sont pas moins riches d'enseignement.

L'usage d'animaux, ou plutôt d'hommes à têtes d'animaux dans la bande dessinée accentue la distanciation vis-à-vis du réel et semblerait plutôt rapprocher *Maus* d'un travail fictionnel. Ce choix n'est néanmoins peut-être pas aussi arbitraire qu'il peut paraître[19]. Le jeu de masques pourrait en effet être compris comme une acceptation des limites du travail de l'historien. La narration de l'histoire n'est pas l'histoire elle-même; elle n'en est qu'une approximation. Le Vladek historique est le fruit de la mémoire vacillante et partiale d'un Vladek plus âgé, ainsi que d'une transposition littéraire incomplète et altérée par le regard de l'écrivain. Sa représentation sous les traits

16. La lettre est reproduite en traduction française in *Metamaus*, *op. cit.*, p. 150.
17. *Maus*, *op. cit.*, pp. 34-35.
18. On en trouve plusieurs sur le DVD d'accompagnement de *Metamaus*.
19. Spiegelman donne différentes explications de son recours aux animaux, dont un projet de renversement des stéréotypes, les nazis qualifiant les juifs de «vermine»; voir *Metamaus*, pp. 111-125.

d'une souris en souligne ostensiblement la nature construite.

Enfin – et c'est à nos yeux l'élément le plus intéressant – la planche de bande dessinée se présente par une architecture de cases superposées et offre une lecture à plusieurs vitesses, alors que l'œil regarde les cases les unes après les autres autant qu'il contemple la planche dans son ensemble[20]. *Maus* alterne l'histoire de Vladek et l'histoire d'Art, et lorsque ces deux temporalités se retrouvent sur une même planche, passé et présent apparaissent pour ainsi dire de manière synchronique. Spiegelman exprime cette idée parfaitement:

« Le plus intéressant en BD pour moi, c'est l'abstraction et la manière de structurer inhérente à la planche de BD, le fait que des moments dans le temps soient juxtaposés. Dans une histoire qui s'efforce de rendre l'incompréhensible chronologique et cohérent, la juxtaposition du passé et du présent insiste sur le fait que passé et présent sont toujours présents. »[21]

Ici, le genre se met très directement au service du contenu. Comme nous l'avons vu, dans son intention de mise en perspective de la mémoire avec les conditions de sa récupération, Spiegelman propose un médium rendant visible, aussi subtilement que systématiquement, un questionnement partagé entre différentes temporalités.

Ainsi, *Maus* entraîne le lecteur dans l'atelier d'un auteur de bande dessinée et dans l'effort d'un fils cherchant à comprendre son père. Avec toutes les précautions que nous avons évoquées jusqu'à présent, *Maus* nous entraîne encore dans le travail d'un historien, qui récolte une source, la complète et la critique, puis recourt à un mode narratif inédit pour transmettre sa connaissance à ses lecteurs. Par sa complexité, *Maus* permet à l'enseignant d'histoire d'aborder de nombreux sujets fondamentaux, parmi lesquels le processus de recherche et d'écriture de l'histoire, précisément, mais encore la dichotomie histoire/mémoire, les notions de témoignage, de source, de narration, de communications écrite et orale, de temporalités et d'héritage. En interrogeant la forme de *Maus* plutôt que son contenu, l'enseignant proposera un cours d'histoire qui ne sera pas seulement une transmission de connaissances, mais aussi une réflexion sur les modalités de cette transmission et un pas vers une compréhension critique de la discipline. •

20. Cela est expliqué par Pierre Alban Delannoy, *Maus…*, *op. cit.*, p. 93, qui parle quant à lui d'une triple lecture: lecture fragmentée (case par case), lecture narrative (les cases dans leur enchaînement), lecture panoptique globale (la planche dans son ensemble).
21. *Metamaus*, *op. cit.*, p. 165.

«Buoni e cattivi» nell'insegnamento di Auschwitz. Tracce per percorsi didattici sul tema[1]

Alessandro Frigeri (Scuola media di Tesserete, Ticino)

« Il male estremo, più che del malvagio, è caratteristico di colui che non si pone mai domande sul significato del suo agire. »

Georges Bensoussan

Negli ultimi anni mi è capitato, in qualità di insegnante di scuola media, di interrogarmi con sempre maggiore frequenza su come affrontare le crescenti tentazioni dei miei allievi quindicenni di leggere la tragedia di Auschwitz[2] attraverso l'esclusiva lente della dicotomia «buoni-cattivi», che – per utilizzare una efficace formula dello storico Giovanni Gozzini – applica a quel fenomeno tanto complesso il modulo deformante del film western.

Un indispensabile premessa

Tale tendenza, non certo nuova[3], è senza dubbio alimentata dal particolare clima nel quale oggi ci troviamo a trasmettere la conoscenza dei crimini perpetrati dal nazismo. Yannis Thanassekos nell'ultimo numero di questa stessa rivista, fa notare come il contesto attuale sia segnato da un forte *«culto del ricordo»* (quasi debordante, lo definisce addirittura un *«troppo pieno di memoria»*), ma anche paradossalmente da crescenti difficoltà nell'attribuire senso a ciò che si intende lasciare in eredità alle giovani generazioni[4]. Anche nelle occasioni in cui ci si pone seriamente il problema del significato da dare al ricordo – ciò avviene soprattutto in ambito scolastico –, Auschwitz si limita sovente ad essere lo spunto sulla base del quale offrire lezioni di morale e appelli alla tolleranza, con il prioritario proposito di mettere in evidenza lo iato esistente tra la barbarie di un tempo e la civiltà odierna. La contrapposizione «noi-loro», «amici-nemici», «buoni-cattivi» rischia di risultare funzionale proprio a questo approccio: grazie ad uno schema semplice e rassicurante, essa aiuta a prendere le distanze da quell'orrore, emblema del «male assoluto», spauracchio da utilizzare per dare legittimità alla «normalità» dell'oggi.

Non va certo negata l'importanza di presentare Auschwitz come esempio evidente di negazione dei diritti più elementari dell'uomo. Ma, pur riconoscendo l'importanza degli sforzi tesi a sensibilizzare in tal modo gli

1. Questo articolo prende spunto da una lezione e da un'attività proposta dall'autore nell'aprile 2012 presso il DFA-SUPSI di Locarno sul tema dell'insegnamento della Shoah.

2. Si intenda l'uso del termine Auschwitz in senso lato, come l'esperienza più emblematica dell'insieme dei crimini nazisti.

3. Ricordiamo che il celebre capitolo sulla «zona grigia» che Primo Levi inserì nel suo *I sommersi e i salvati* un quarto di secolo fa nacque proprio dall'esigenza di riflettere su tale questione.

4. Yannis Thanassekos, «Auschwitz. Connaissance du passé et critique du présent», *Le cartable de Clio*, N° 11, 2011, pp. 252-253.

studenti ai valori della democrazia e della libertà, operazioni di questa natura non mi pare rispondano in maniera del tutto soddisfacente ai compiti educativi che Auschwitz impone ad un insegnante. Con George Bensoussan ritengo che *«lo sforzo pedagogico [riguardante Auschwitz] deve porre gli interrogativi che sembrano superati quando le cose hanno ripreso il loro corso naturale»*[5], che cioè la memoria di Auschwitz deve obbligatoriamente mettere in discussione le strutture del presente, non normalizzarle, coscienti che – ce lo ricorda Enzo Traverso – «i meccanismi sociali, politici e psicologici sfociati nel genocidio degli ebrei possono riprodursi ancora oggi, sebbene in un contesto mutato e su scala diversa»[6]. L'approccio oggi dominante, che cerca innanzitutto di offrire alle giovani generazioni gli strumenti necessari per riconoscere i caratteri barbarici di Auschwitz, va insomma accompagnato da iniziative capaci di far cogliere i legami ancora esistenti tra quell'orrore e i «contesti di vita» nei quali i nostri alunni sono inseriti: senza tale aggiunta l'insegnamento di quanto è avvenuto correrebbe il forte pericolo di perdere gran parte del suo senso e della sua efficacia.

Le proposte di percorso didattico che illustrerò qui di seguito intendono proprio stimolare, a partire dallo studio dei crimini nazisti, l'interrogazione del presente, provando a sottoporre a critica un nodo particolare: l'eccessivamente netta bipartizione «buoni-cattivi» («vittime-carnefici») così solidamente radicata nelle menti di molti nostri allievi. Si tratta dunque – è bene precisarlo – di proposte puntuali, ben delimitate, che sole non portano di certo allo sviluppo di attività in classe capaci di fare i conti con tutte le dimensioni che l'insegnamento di Auschwitz dovrebbe comprendere[7]. Esse concentrano la loro attenzione su un unico attore (il «carnefice») e su un solo aspetto, certo importante ma parziale, della vicenda: i meccanismi di psicologia collettiva che, seppur non da soli, possono spiegare – ma mai giustificare – eventi come i genocidi.

Tappe per un possibile percorso didattico

Il percorso proposto fa riferimento a un modello di apprendimento di stampo costruttivista e allo schema proprio delle «situazioni-problema», che a nostro giudizio meglio di altri dispositivi riesce a mettere in crisi griglie di lettura così apparentemente efficaci quali quella «buoni-cattivi»[8].

Tappa 0. La costruzione della conoscenza del fenomeno Auschwitz

Si tratta delle attività attraverso cui gli studenti vengono a conoscenza dei crimini nazisti, che è indispensabile svolgere prima di concentrarsi sull'oggetto che qui a noi interessa. Per l'economia del nostro discorso vi sono solo due vincoli da porre.

5. Georges Bensoussan, *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare*, Torino: Einaudi, 2002, p. 51.

6. Enzo Traverso, «Fare i conti con il passato», in Enzo Traverso (dir.), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Torino: Bollati Boringhieri, 1995, p. 17. Sui profondi nessi tra crimini nazisti e civiltà moderna, si veda anche Enzo Traverso, *La violenza nazista. Una genealogia*, Bologna: Il Mulino, 2002, oltre naturalmente a Zygmunt Bauman, *Modernità e Olocausto*, Bologna: Il Mulino, 1992.

7. A proposito delle diverse dimensioni del lavoro da svolgere in classe su tale fenomeno, che non puó naturalmente limitarsi a quanto qui proposto, vedi Charles Heimberg, *Comment aborder la Shoah à l'école?*, intervento alla Tavola rotonda della Lega Internazionale contro il Razzismo e l'Antisemitismo, Ginevra, 2005, scaricabile dal sito [www.didactique-histoire.net], consultato in giugno 2012 (in italiano, Charles Heimberg, *Come parlare della Shoah a scuola?*, disponibile sul sito [www.clio92.it], consultato in giugno 2012).

8. Si è fatto riferimento, nell'elaborazione delle proposte, alle indicazioni di testi quali Philippe Meirieu, *Faire l'école, faire la classe*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 2004; Gérard de Vecchi e Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Parigi: Hachette, 2002. Chiare e utili anche le schede elaborate su questi temi da Pierre-Philippe Bugnard e disponibili sul sito [www.didactique-histoire.net], consultato in giugno 2002.

Il primo è di carattere generale: la capacità di storicizzare con rigore gli avvenimenti (rievocando puntualmente contesto e fatti ed evitando di puntare esclusivamente sulle inevitabili emozioni che suscitano i racconti, le testimonianze, i documenti filmati che si utilizzeranno in aula) renderà sicuramente più facile assolvere ai compiti delle tappe successive, che si propongono proprio di spingere gli allievi ad andare oltre i soli strumenti di lettura della realtà di ordine affettivo-emozionale. Il secondo riguarda invece più puntualmente la documentazione sulla base della quale costruire le attività. Si lascia a questo proposito ampia libertà di scelta al singolo insegnante, chiedendogli però di inserire nelle sue lezioni alcuni riferimenti a due avvenimenti su cui si tornerà successivamente: i rastrellamenti perpetrati in Polonia dal famigerato Battaglione 101 della Riserva di Polizia tedesca tra il luglio 1942 e il novembre 1943 (alla fine furono coinvolte quasi 85 000 persone, uccise sul posto o deportate nei campi di sterminio) e il massacro della comunità ebraica del villaggio di Jedwabne del luglio del 1941 (che vide coinvolti con un ruolo di primo piano molti dei residenti polacchi)[9].

Tappa 1. L'individuazione dell'ostacolo cognitivo

A conclusione delle attività atte a ricostruire la vicenda di Auschwitz, vale la pena prevedere un momento nel quale far emergere le «rappresentazioni» di cui gli studenti dispongono di fronte al problema che metteremo al centro della nostra attenzione. Solitamente un quesito del tipo «Quali caratteristiche vi sembra possano/debbano avere coloro che hanno contribuito attivamente alla tragedia di cui abbiamo appena trattato?» porta con una certa facilità alla raccolta di considerazioni che vanno in maniera quasi univoca nella stessa direzione. Con l'intento più o meno inconscio di allontanare da sé la figura del «carnefice», sono messi in risalto quasi esclusivamente i suoi tratti disumanizzanti, quelli tipici del «cattivo» hollywoodiano: un fanatico, un sadico, un «mostro» a tutto tondo.

Tappa 2. La rottura dell'equilibrio cognitivo basato sulla dicotomia «buoni-cattivi»

È il momento che si propone di rendere evidenti le debolezze intrinseche alle concezioni degli alunni appena esplicitate. L'idea è quella di mettere gli studenti a confronto con alcuni documenti da cui emerge con chiarezza una significativa discrepanza tra la rappresentazione manichea del «cattivo», così come emersa in classe, e le caratteristiche di coloro che nella realtà storica parteciparono in misura più o meno diretta al genocidio:

- Una delle numerose fotografie oggi reperibili in rete che ritraggono Goebells con la propria famiglia, da cui emerge l'immagine sorridente di un padre e di un marito affettuoso, a cui affiancare una breve nota biografica del gerarca nazista.
- Alcuni spezzoni di un documentario-intervista dedicato all'ultima segretaria personale di Hitler, Traudl Junge, dai quali emerge l'immagine di una ragazza che divenne complice delle scelte del leader nazista spinta innanzitutto dalla curiosità, dall'orgoglio, dal fascino del potere, senza che mai si fosse considerata una convinta nazionalsocialista[10].
- Una scheda che riassume i dati riguardanti i componenti del Battaglione 101 della Riserva di Polizia tedesca, gente dalla vita «normale», provenienti perlopiù da Amburgo, una delle città meno nazistificate dell'intero Terzo Reich[11].

9. I due episodi sono ricostruiti in Christopher R. Browning, *Uomini comuni. Polizia tedesca e «soluzione finale» in Polonia*, Torino: Einaudi, 1995 (1992) e Jan T. Gross, *I carnefici della porta accanto*, Milano: Mondadori, 2002 (2001).

10. Si tratta del documentario di André Heller e Othmar Schmiderer, *L'angolo buio. La segretaria di Hitler*, Vienna: Dor Films, 2002.

• La testimonianza di uno degli accusati del pogrom di Jedwabne, Jerzy Laudański, in cui convivono sentimenti antisemiti e sentimenti antinazisti, deportato ad Auschwitz poiché membro della Resistenza polacca[12].

Tappa 3. Alla ricerca di strumenti più adeguati ad interpretare la realtà di Auschwitz

Di fronte all'inadeguatezza delle spiegazioni fino ad ora utilizzate («Auschwitz è frutto della cattiveria umana»; «Tutto si spiega dividendo il mondo in buoni e cattivi»), gli allievi sono a questo punto costretti a cercare risposte diverse alle domande concernenti i motivi che hanno spinto i protagonisti dei crimini nazisti a diventare «carnefici». Essi vanno ora spronati ad attivare una sorta di autointerrogazione che, smontando la rappresentazione risultata non sufficientemente pertinente, riesca a costruire griglie di lettura più efficaci.

L'attività può essere utilmente avviata presentando alcune dichiarazioni che Kurt Waldheim – segretario generale dell'ONU e presidente austriaco tra gli anni 1970 e 1980 del secolo scorso – rilasciò in occasione dell'«affaire» che lo riguardò, quando nel 1985 venne accusato di nascondere il suo passato nazista: *«Non facevamo altro che il nostro dovere di soldati onesti. Non eravamo dei criminali, ma uomini onesti di fronte ad un terribile destino.»*

Ulteriori stimoli alla riflessione – che conviene organizzare a gruppi, affinché il confronto tra «pari» aiuti a montare e smontare le ipotesi che vengono avanzate di volta in volta dagli studenti stessi – vanno ricercati nella presentazione di alcuni esperimenti di psicologia sociale diventati celebri proprio in riferimento alle domande che Auschwitz pose alle generazioni del secondo dopoguerra. Si fa qui riferimento in particolare agli esperimenti di Salomon Asch (che si concentrò sui meccanismi propri del conformismo), di Stanley Milgram (che si occupò in special modo del tema dell'assoggettamento dell'individuo all'autorità del potere) e di Philippe G. Zimbardo (che, attraverso l'esperimento carcerario di Standford, mise in luce il peso del ruolo sociale, della situazione contestuale nel determinare atteggiamenti degradanti e violenti)[13].

Affinché però i tentativi di spiegazione individuati dagli studenti non cadano in un piatto determinismo («È stato il contesto che ha reso le persone «carnefici», non avrebbero potuto comportarsi diversamente»), è di fondamentale importanza includere tra gli stimoli da sottoporre alla classe un elemento capace di mettere in evidenza la funzione decisiva dell'autonomia del singolo. Ci viene incontro a questo proposito lo stesso Browning, che ricorda come vi furono membri del Battaglione 101 che si rifiutarono di partecipare ai massacri:

11. (Note de la p. 191.) Si prenda spunto da Christopher R. Browning, *Uomini…*, *op. cit.*, pp. 38-48.
12. Jan T. Gross, *I carnefici…*, *op. cit.*, pp. 100-102.

13. I filmati originali dell'esperimento di Asch sono facilmente rintracciabili su YouTube e sono adatti all'uso in aula. Le implicazioni dell'esperimento di Milgram possono essere illustrati utilizzando parti del film di Christophe Nick, *Le jeu de la mort*, Parigi: France Télévisions Distribution, 2010), documentario che riproduce l'esperimento di Milgram in versione «quiz televisivo»; si veda ovviamente anche Stanley Milgram, *Obbedienza all'autorità*, Milano: Bompiani, 1975. Il significato dell'esperimento carcerario di Standford è spiegato nel dettaglio sul sito ufficiale [www.prisonexp.org], consultato in giugno 2012; si veda però anche Philip G. Zimbardo, *L'effetto Lucifero. Cattivi si diventa?*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2008, libro scritto dopo il coinvolgimento dell'autore in qualità di consulente, nel processo ai carcerieri di Abu Ghraib; non spendibili didatticamente a mio avviso i due tentativi cinematografici di ricostruire l'esperimento di Zimbardo, entrambi intitolati *The Experiment* (diretti da Oliver Hirschbiegel, Germania, 2001 e Paul Scheuring, Stati Uniti, 2010). Una utilissima bussola per l'insegnante, che in questa fase del percorso assume il delicato ruolo di colui che orienta e incalza la riflessione evitando però di offrire soluzione preconfezionate «calate dall'alto», è: Marcella Ravenna, *Carnefici e vittime. Le radici psicologiche della Shoah e delle atrocità sociali*, Bologna: Il Mulino, 2004 (in particolare pp. 89-134).

«coloro che uccisero non possono essere assolti sulla base dell'assunto che chiunque, in quella situazione, avrebbe fatto lo stesso: anche fra i poliziotti ci fu chi abbandonò i plotoni d'esecuzione. La responsabilità umana è, in ultima analisi, una questione individuale.»[14]

Tappa 4. Dal caso concreto di Auschwitz alla generalizzazione dei nuovi modelli esplicativi

È bene, in conclusione, proporsi di dare alle attività fin qui condotte uno sbocco che non si limiti al pur decisivo sforzo teso a spiegare quali meccanismi abbiano potuto contribuire all'orrore di Auschwitz. Tre sono le piste individuate.

Innanzitutto è necessario aver presente che spingere gli allievi a confrontarsi con nodi fondamentali quali quelli riguardanti i meccanismi del conformismo sociale, il peso del pensiero gregario, le difficoltà a garantirsi un'autonomia critica nei confronti dell'autorità, ecc., significa metterli in condizione di riflettere con più cognizione di causa su loro stessi e sui loro «contesti di vita», che ora non paiono più così sideralmente lontani da quelli nei quali misero radici le atrocità naziste. In secondo luogo, essi potranno ora essere introdotti con maggiore facilità a dibattiti fondamentali quale quello che Hannah Arendt innescò a partire dalle sue considerazioni attorno al processo Eichmann *(«Le azioni erano mostruose, ma chi le fece era pressoché normale, né demoniaco né mostruoso»)* o al tanto efficace concetto di «zona grigia» esposto da Primo Levi in riferimento ai labili confini che nei lager talvolta separavano i prigionieri dagli aguzzini[15]. Infine, quanto appreso potrà sicuramente ritornare utile nel momento in cui si affronterà il tema della Resistenza al nazifascismo (o in generale il tema della lotta alle dittature): si potrà apprezzare con maggiore profondità il valore della scelta di campo compiuta da chi – in quella *«responsabilità totale nella solitudine totale»*, di cui parla Sartre[16] – optò per la disobbedienza all'autorità costituita. •

Résumé
Alessandro Frigeri propose un parcours didactique autour de l'enseignement de la destruction des juifs d'Europe, qui s'efforce d'historiciser ces faits abominables et de les soumettre à une interprétation historique. Pour ce faire, l'auteur suggère de dépasser une vision trop manichéenne de ces faits traumatiques, au-delà d'une perception en noir-blanc qui opposerait des «bons» à des «mauvais», au moyen de nouvelles problématisations. Il insiste également sur l'importance d'orienter toute pédagogie du passé traumatique sur les enjeux du présent, en interrogeant le rôle des acteurs et leurs responsabilités sociales.
Les étapes du parcours proposé sont au nombre de quatre. La première consiste à faire émerger des représentations des élèves sur les bourreaux dans le contexte de la criminalité nazie. La deuxième est fondée sur des documents susceptibles de remettre en cause ces représentations en montrant que certains des bourreaux étaient des individus ordinaires (à partir notamment des travaux de Christopher R. Browning et Jan T. Gross). La troisième permet de faire travailler les élèves, par un aller et retour entre ce contexte et des contextes contemporains, autour de la question de la responsabilité. Enfin, la quatrième et dernière étape, qui prolonge la précédente, vise plus généralement à faire réfléchir les élèves à la question de l'engagement.

14. Christopher R. Browning, *Uomini…*, *op. cit.*, p. 198.
15. Hannah Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Milano: Feltrinelli, 2001 (1964) e Primo Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino: Einaudi, 2007 (1986), pp. 24-52.
16. Jean-Paul Sartre, *La repubblica del silenzio*, cit. in Claudio Pavone, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Torino: Bollati Boringhieri, 1991, p. 26.

Einblicke in die Geschichtsdidaktik in der Romandie

Eine neue internationale Organisation, die sich der Forschung zu Geschichtsdidaktik und zur Didaktik der Sozialwissenschaften widmet, führte im September 2012 ihre erste Konferenz an der Universität La Sapienza in Rom zum Thema «Geschichte und Sozialwissenschaften unterrichtet: Umsetzungen und Perspektiven durch (siehe [http://irahsse.org/fr/], konsultiert im Juli 2012).

Die Kollegen der Geschichtsdidaktik von der Romandie nahmen am Anlass mit fünf Präsentationen teil, zu denen nachstehend die Abstracts wiedergegeben werden.

Pierre-Philippe Bugnard (Universität Fribourg), *Den Blick auf das politische Dekor lenken, jenseits der Erinnerungs-Perspektiven*

Geschichte in der Schule ist mehr denn je mit dem Dilemma politischer Orientierungen konfrontiert. Bedroht in ihren eigenen Ressourcen eröffnet sich ihr eine Teilung zwischen zwei Haltungen: Die einen beruhigen sich im Errichten eines lehrreichen Korpus und die andern nehmen bezüglich einer engagierten Unparteilichkeit eine kritische Haltung ein.

Hält die Vermittlung von Geschichte stand angesichts einer para-schulischen Konkurrenz, die die Öffentlichkeit mit reduktionistischen Erzählungen solcher Perspektiven bedient? Die didaktische Umsetzung der neuen, populären nationalen Narrative scheint allen Registern kritischer Historizität zu entwischen.

Warum nicht zurückgreifen auf die Fundamente der politischen Monumentalität in der Umgebung, angesichts der postmodernen Bibeln, die immer stärker geglättete Geschichten erzählen? Zum Beispiel, indem die suggestiven und offensichtlichen Zeichen des historischen Dekors der historischen Erinnerung aufgenommen werden, die sich dem Blick der Bürger beider republikanischer Nationen mit reicher Geschichte und einzigartigen politischen Formen darbieten: Frankreichs und der Schweiz. In den ausgestrahlten Fernsehnachrichtenmagazinen wird von jedem der symbolischen Orte und ihrer Umgebung, der Deputiertenkammer in Paris, des Nationalratsaales von Bern, eine hohe Symbolik entworfen: Mythen und Werte der beiden Nationen werden transportiert, um in die Identitätsbildung überzugehen.

Mit der von Paul Veyne angestossenen Frage nach dem Glauben der alten Griechen an ihre eigenen Mythen kann diskutiert werden, ob die Öffentlichkeit und die Schule auf der Schaumkrone der Erinnerungswelle segeln sollen oder ob sie, ausgehend von ihren eigenen Orten der politischen Erinnerung eingeladen werden können teilzuhaben an einer tiefer schürfenden Geschichte, die

Le cartable de Clio n° 12-2012, pp. 194-197

bezogen auf diese entwickelt werden kann. Falls dies nicht möglich ist, braucht es eine Vorstellung dazu, wie die zurecht gemachte Erinnerung und die überkommenen Erinnerungsrituale getrennt werden können.

Nadine Fink und Alexia Panagiotounakos (Universität Genf), *Konzeptionen und Praktiken des Geschichtsunterrichts auf der Primarstufe*

Wie in der gesamten Romandie ist in Genf auf das Schuljahr 2011 (schrittweise bis 2013) ein neuer Lehrplan (PER) in Kraft getreten. Seine Umsetzung auf Primarschulstufe wird durch die Einführung einer neuen Stundentafel begleitet, in der für die sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer mehr Stunden zur Verfügung stehen. So ist vom ersten Jahr (bei 4-jährigen Kindern) bis zum achten Jahr (11-jährige Kinder) Geschichte mit einer Wochenlektion dotiert. Diese Verstärkung ist von ambitionierteren Lernzielen als in früheren Lehrplänen begleitet. Es geht nun darum, den Geschichtsunterricht neu zu konzeptionieren, um vorrangig die intellektuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu schulen. Denn sie sollen dahin geführt werden *«die Kulturen und Arten unterschiedlichen Denkens in unterschiedlichen Räumen und Zeiten zu entdecken; das System von Beziehungen zu benennen und zu analysieren, das jedes Individuum und jede soziale Gruppe mit der Welt und den Anderen verbindet»*. So sollen Lehrpersonen Vergangenes behandeln, indem sie den Wandel und das Unveränderte befragen, die Beziehung zur Wahrheit thematisieren und davon Mythen unterscheiden, das Bewusstsein für die Rekonstruktion der Vergangenheit ausgehend von den Überresten schärfen und die Gedenk- und Erinnerungsdiskurse distanzierend zur Kenntnis nehmen.

Um eine geplante Studie vorzubereiten, haben wir im Frühling 2012 eine Vorstudie bei rund zehn Lehrpersonen unterschiedlicher Schulhäuser und Unterrichtsstufen gemacht. Wir wollten ihre Vorstellungen von Geschichte und von Geschichtsunterricht kennenlernen. Wir erkundigten uns nach der Art, wie sie diesen Unterricht realisieren, und danach, welchen Stellenwert sie diesem geben, welche Unterrichtsmittel sie benützen und welchen Schwierigkeiten sie begegnen. Die ersten Resultate aus den Interviews betreffen die Planung, die konkreten Aktivitäten und die Ziele, die dieselben erreichen sollten.

Charles Heimberg (Universität Genf), *Museumsbesuch mit einer Klasse: die Suche nach der Authentizität in der Verfolgung der Museumsgeschichte*

Vor mehr als einem Jahrhundert insistierten reformerische pädagogische Theorien, dass Schülerinnen und Schüler aus dem Klassenzimmer zur Beobachtung der Natur oder zur Betrachtung originaler Objekte geführt werden sollten – so auch in die historischen Museen zu den Zeugen der Vergangenheit.

Die kritische Begutachtung nicht nur der musealen Erzählungen als solchen sondern auch der Geschichte ihrer Schaffung und sich wiederholender Neugestaltungen eröffnet interessante Perspektiven der Reflexion.

Welche Elemente einer solchen Museumsgeschichte sind also wichtig, wenn mit einer Klasse ein Museum besucht wird. Warum und wie soll der konstruktive Charakter der Museums-Erzählung hervorgehoben werden? Welches Gewicht ist dem Kontext der Entstehung des Museums oder eine aktuellen Ausstellung zu geben? Ausgehend von Fallbeispielen soll der mögliche didaktische Gebrauch der Museumsgeschichte reflektiert werden.

Der Vortrag thematisiert die didaktische Dimension von Reflexionen, die aus einem Forschungsprogramm zu historischen Museen in Europa hervorgingen. Sie basiert auf den Elementen einer Grammatik der Befragung

der unterrichteten Geschichte, die die schulische Erzählung mit gewählten Themen verbindet, um die Verständlichkeit von Vergangenheit zu konstruieren. In der Tat besteht eine gewisse Übereinstimmung zwischen den organisierenden Prinzipien von Narrationen der Schulgeschichte und von Museums-Narrationen über die Vergangenheit. Die Frage danach, ob es wahre Inhalte von Geschichte gebe, ist den Situationen, der schulischen und der musealen gemeinsam. Sie betrifft insbesondere das Gewicht der Emotion, der Identifizierung mit Opfern oder den Willen, aus den «Lektionen» der Vergangenheit zu lernen.

Valérie Opériol (Universität Genf), *Die Geschlechterperspektive in der schulischen Geschichte: Ziele und Wirkungen*

Die Geschlechterperspektive soll in den Unterricht Eingang finden. Die Geschichte der Frauen und die Geschlechtergeschichte sind seit geraumer Zeit ein wichtiges historiographisches Feld, das die schulische Geschichte nicht mehr vernachlässigen kann. Es wird hier davon ausgegangen, dass dieses Forschungsgebiet dank seiner spezifischen Fragestellungen und seiner kritischen Haltung speziell geeignet ist, um Schülerinnen und Schülern die der Disziplin eigenen Denkformen wirksam nahe zu bringen.

Die Geschlechterbeziehungen, die Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit bzw. der sexuellen Unterschiede begründen die Organisation aller Gesellschaften; darüber kann mit den Schülerinnen und Schüler mithilfe der Dichotomien Natur/Kultur, Arbeit/Familie, öffentlich/privat, Sex/gender, Gleichheit/Differenz, Einbindung/Autonomie nachgedacht werden.

Die Definitionen von Geschlecht und Sexualität haben variiert, Unterscheidungen haben eine Geschichte, was nicht nur die soziale Konstruiertheit von Evidenz verdeutlicht, sondern auch den Gebrauch der Kategorie Geschlecht relativiert. Man kann Schülerinnen und Schüler zeigen, dass um Herrschaftsverhältnisse zu verstehen, diese Kategorie mit anderen (Rasse, Klasse, Alter) zu kombinieren ist, da sie verschränkt funktionieren.

Ein anderer Aspekt betrifft die Repräsentation, die Artikulation zwischen Diskurs und Praxis. Denn die direkten Spuren von Frauen sind selten, im Gegensatz zur Überfülle von solchen von Männern über Frauen. Entsprechend fordern wir Schülerinnen und Schüler auf, schriftliche Quellen unter einem anderen Blickwinkel zu befragen, da sie ebenso sehr über den Verfasser wie über das Objekt Auskunft erteilen.

Die Quellenkritik im Unterricht zu Geschlechterfragen wird auch bei den mündlichen Quellen wirksam. Damit können in Klassen Erfahrungen mit dem Sammeln von Zeugnissen gemacht werden.

In einem Alter, in dem Schülerinnen und Schüler stark befasst sind mit ihrer sexuellen Identität, kann die Beschäftigung mit kollektiven Identitäten, mit den normativen Variablen der Männlichkeit und Weiblichkeit, die etwas anderes darstellen als die gelebte Realität und die durch politische, religiöse und gesellschaftliche Institutionen auferlegt werden, Möglichkeiten zeigen und die Emanzipation von Normen erleichtern.

Maria de Sousa (Universität Genf), in Zusammenarbeit mit der Gruppe der Didaktik der Geschichte und der «citoyenneté» (ÉDHICE), Was tun mit Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zur schweizerischen Neutralität?

Die Präsentation berichtet von einer laufenden Forschung, an der Wissenschafterinnen bzw. Wissenschafter und Lehrpersonen, die auch als Dozierende der Didaktik der Sek I und II tätig sind, beteiligt sind. Diese Zusammensetzung ermöglicht direkte Beobachtungen zu berücksichtigen und die

Resultate in der Forschendengruppe zu diskutieren.

Die Arbeit befasst sich mit den Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern. Da wir beobachtet haben, dass gewisse Schülerinnen und Schüler den Begriff «Schweiz» automatisch und sofort mit dem Konzept der Neutralität verbinden. Diese Assoziation wollen wir befragen und die Möglichkeiten untersuchen, sie auseinanderzunehmen.

Vorerst galt es die Vorstellungen sichtbar zu machen, indem nach den *Bildern* gefragt wurde, die Schülerinnen und Schüler von der Schweiz haben. In den ersten Auswertungen finden wir Elemente, die Mythen, Karikaturen und Falschinformationen zugeordnet werden können. Dabei lehnen sich jüngere Kinder eher an Mythen, während ältere Schülerinnen und Schüler kritischer sind. In einem zweiten Schritt verlangen wir von ihnen nun, dass sie ihre Vorstellungen bearbeiten, indem sie sich einander vorstellen und kommentieren, um dann zum zentralen Konzept der Neutralität vorzustossen.

Zwar ist die Frage der Neutralität diachron anzugehen, aber wir beschlossen uns auf die Zeit des Zweiten Weltkriegs zu konzentrieren. Dabei behandeln wir die Flüchtlingsfrage, um den Mythos der humanitären Schweiz zu dekonstruieren.

Der Zweck der dargestellten Forschung besteht darin zu wissen, in welchem Mass eine didaktische Intervention das durch die Schülerinnen und Schüler geäusserte Verständnis zu beeinflussen und mit dem Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse ihr historisches Denken zu entwickeln vermag. •

Übersetzung von Béatrice Ziegler,
Pädogogische Hochschule Nordestschweiz,
Aarau und Universität Zürich

Cartable de Clio

Éducation à la citoyenneté

Politisation et cinéma de fiction du temps présent au lycée

Sophie Toulajian (Lycée Pierre Mendès France, Savigny-le-Temple)

Les enseignants de l'histoire du temps présent sont confrontés à des exigences contradictoires: ils doivent développer l'esprit critique des élèves par l'apprentissage du raisonnement scientifique, mais ils sont aussi censés inculquer des valeurs et répondre à la demande d'histoire venant de la collectivité. Ces injonctions tendent ainsi à saturer de finalités civiques la transmission de la discipline et à la placer sous tension. D'autre part, les élèves sont rassurés par les certitudes et les simplifications, et les enseignants, par souci de clarté, cherchent à gommer tout ce qui peut être interprété comme complexe, confortant le modèle des 4R théorisé par François Audigier, dont le refus du politique. Tout cela tend à évacuer le politique du cours d'histoire[1], alors qu'il peut être le lieu du politique, entendu comme élément de compréhension globale du monde.

Pour aller à l'encontre de ce risque de dépolitisation, nous nous proposons d'utiliser avec les élèves des sources peu exploitées, des films de fiction politique de l'histoire du temps présent, car prendre un document original est un moyen d'éclairer autrement la compréhension du monde actuel. Le cinéma est un support légitime, mais souvent réduit à une approche esthétique ou sémantique. Nous voulons en faire un usage plus spécifique à la discipline, par la contextualisation et l'historicisation de la source, et, dans un objectif peu conforme, politiser les élèves. En effet, l'image animée est souvent le seul médium des élèves; elle exerce un pouvoir de fascination provoquant des émotions qui, mises à distance, peuvent les émanciper; de plus, leur déferlement est un obstacle à l'intelligibilité du passé: il faut donc que les élèves apprennent à faire le tri entre les images aseptisées, les images séduisantes et les images critiques, qui les libèrent de l'inféodation des discours dominants. Mais l'image ne produit pas seule les mises en relation qui constituent le savoir, le recours à l'expression écrite ou orale par l'entremise de l'enseignant est aussi nécessaire.

Art collectif dans sa fabrication et dans sa diffusion, dans le cadre d'un régime démocratique pluraliste où le cinéaste est libre de s'exprimer, un certain type de cinéma, critique, peut exercer une fonction de contre-pouvoir et diffuser des clés de compréhension du monde à grande échelle, car il est le lieu privilégié de l'espace public où se forme la conscience politique des hommes par la réception collective simultanée[2]; il peut donc participer à la démocratisation de la société. Par film de fiction politique de l'histoire du temps présent, nous

1. Françoise Lantheaume, «Des héros aux victimes, le risque d'une dépolitisation de l'enseignement de l'histoire», *Le cartable de Clio*, Lausanne: Antipodes, 2009, N° 9, pp. 152-159.

2. Walter Benjamin, *Œuvres*, Paris: Gallimard (coll. Folio), 2000.

entendons film qui se saisit d'une part de la réalité sociale du passé proche, qui lui donne un sens, propose une analyse de la société et un discours sur le monde, en faisant réfléchir sur l'écriture de l'histoire. Il exprime ainsi une vision de la *polis* et du lien social qu'il cherche à faire partager, et il pose des enjeux politiques dans l'espace public, poussant les élèves à un questionnement permanent. À la différence du documentaire, qui a trait au collectif et qui est plus démonstratif, la fiction appréhende les sociétés en partant des individus et de leur intimité, ce qui peut davantage interroger les élèves. *Ressources humaines*, de Laurent Cantet[3], sorti en 1999, nous servira ici d'exemple; il s'inscrit dans un double contexte, cinématographique de renouveau social du cinéma français, et historique, de désillusion politique[4]. D'autres films sont utilisables[5], qui croisent l'histoire, la géographie, l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), favorisant ainsi une approche transdisciplinaire[6]; qui sont contemporains des événements filmés (et non des films de reconstitution, trop souvent réduits à une fonction illustratrice auxquels les élèves sont habitués) et dont leur prisme événementiel tente d'ouvrir vers une nouvelle compréhension du monde[7]; enfin, qui superposent plusieurs niveaux de lecture (artistique, militant, historique, pédagogique).

Notre propos s'appuie sur deux classes de terminale où nous enseignons, peu représentatives de la moyenne nationale (une banlieue populaire), mais le savoir scolaire doit être le même pour tous: le cinéma de fiction peut faire apprendre l'histoire du temps présent de manière critique, s'emparer du politique en questionnant l'intime dans une perspective sociale, et peut ainsi favoriser la politisation des élèves. Comment, dans un monde et un enseignement qui rejettent le politique par crainte du conflit, donc dans un monde dépolitisé, repolitiser les élèves, par l'analyse de films de fiction politique de l'histoire du temps présent, pour favoriser la réflexion autonome de l'élève, la construction d'une citoyenneté critique, tout en élaborant une passerelle entre leur savoir personnel et leur savoir scolaire?

Le premier axe tentera de légitimer l'intérêt de l'usage du cinéma en classe dans la construction d'une citoyenneté critique, le second étudiera comment l'analyse d'un film complexe peut participer à la politisation des élèves, enfin le troisième tentera de mesurer la réception du politique en classe.

Que signifie politiser les élèves par des films?

1. Une des finalités de la discipline historique est de fournir aux élèves des armes cognitives et méthodologiques qui les aident à se situer dans la société d'aujourd'hui pour la rendre intelligible et leur donner des clés de compréhension du monde où ils seront adultes plus tard, malgré l'incertitude du futur. Ses défis sont de dépasser le sens commun, de construire des savoirs émancipateurs, une conscience historique, critique, civique et d'avoir une vision du monde problématisée. Cela signifie

3. Le film narre le parcours d'un jeune cadre issu d'un milieu modeste qui effectue un stage, lors de la mise en place des 35 heures, dans une usine qui emploie son père depuis trente ans. Le héros est pris entre deux appartenances, la classe ouvrière confrontée aux restructurations d'entreprise et le patronat qui vise l'amélioration de la productivité et la hausse des profits. La question sociale, à travers le mouvement de grève, est au cœur du film.

4. Dans un contexte de baisse du militantisme, de revendications uniquement catégorielles des syndicats, le film prend acte de la précarisation du monde ouvrier et de la faible conscience ouvrière des jeunes: il tend plus vers un cinéma citoyen, local, que vers un cinéma empreint du récit marxiste qui faisait sens.

5. L'exploitation pédagogique peut être effectuée avec *La bataille d'Alger*, *Welcome* (sur l'immigration clandestine), *11/09* (sur le coup d'état du 11 septembre au Chili), *Le cauchemar de Darwin* (sur le pillage néocolonial de l'Afrique).

6. *Ressources humaines* peut être traité en classe de 1re dans le cadre de la question ouvrière en histoire, à propos des délocalisations en France en géographie, et sur le monde du travail en ECJS.

7. Alban Bensa, *Qu'est-ce qu'un événement?*, « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain*, 38, Paris: Éditions du patrimoine, 2002, pp. 5-20.

cerner ensemble en classe, par la contextualisation, l'étude des différentes temporalités (la situation du cadre spatiotemporel dans lequel le film et l'événement se déroulent et l'époque où il est reçu), par l'historicisation (sa mise en perspective temporelle et sa mise à distance), la complexité des grands enjeux politiques de l'espace public républicain, et ainsi comprendre les clivages qui animent les sociétés, ce qui constitue une initiation à la politisation.

2. Que signifie être politisé? Un premier sens possible serait la prise de conscience politique: se reconnaître dans un courant politique, maîtriser un vocabulaire politique clair et les données du champ politique (noms, institutions, enjeux des débats publics) avec comme finalité le vote, signe de l'intégration républicaine[8] (les élèves acquièrent la majorité électorale au lycée, entrée mesurable donc de la politisation), et aussi l'aptitude à participer à des actions collectives (pétitions, manifestations). Un second sens serait de dépasser cette définition d'opinion politique et d'identification partisane, et aller au-delà, dans l'attention portée aux affaires publiques, par une imprégnation de la culture politique. Cette acculturation s'opère par différents biais, celui des acteurs du processus de mobilisation comme l'école[9] ou celui de l'environnement familial, social et géographique (l'identité politique peut aussi se construire contre l'histoire familiale) qui développent un rapport affectif, émotionnel ou scientifique dans la prise de conscience du politique. Ensuite tout dépend du contexte: un événement, un lieu, sont autant de processus de politisation. Mais il y a des nuances et des résistances, des modalités variées et spécifiques d'apprentissage du politique, des niches, qui se font toujours par capillarité et sont propres aux histoires personnelles: chacun bricole son rapport au monde. Un troisième sens possible serait de définir la politisation comme le signe de l'appropriation des formes de la citoyenneté républicaine, par des modes d'intégration ou de protestation: elle est *« l'acceptation par soi et par l'autre, du conflit régulé, du partage des voix, du pluralisme »*[10], selon Michel Offerlé; elle est donc initiation de manière collective à la complexité du monde, la conflictualité.

3. Mais aborder frontalement la question du politique en classe est problématique, car l'enseignant d'histoire est celui qui met à distance. Politiser les élèves ne signifie pas les endoctriner en idéologisant des films. Notre rôle d'enseignant est de les initier à la problématicité du monde et non de leur faire adhérer à des discours, ce qui est difficile car les élèves préfèrent le consensus au dissensus (comme les autres acteurs du processus scolaire: parents, institutions). Par ailleurs, il est difficile de mesurer le degré de politisation des élèves. D'après une enquête auprès des classes, trois profils se distinguent: ceux qui s'intéressent à la politique, ceux qui n'y prêtent pas attention et ceux dont le rapport est plus équivoque. L'étude des écritures de l'histoire, comme l'écriture cinématographique de l'histoire, peut être opératoire dans l'initiation au politique. Ainsi, même si le vote n'est pas le signe le plus tangible de l'appropriation du politique, les élèves se situent par leur âge dans une prépolitisation, d'où l'importance d'un vecteur en amont, des films critiques, support à leur réflexion. Mais un film ne peut rien seul, il n'est qu'un médium entre l'enseignant et l'élève, qui joue le rôle d'un passeur. L'intérêt de *Ressources humaines* est de poser des questions plutôt que d'apporter des réponses.

8. Yves Dormagen et Céline Braconier, *La démocratie de l'abstention*, Paris: Gallimard (coll. Folio), 2007. Les auteurs s'interrogent sur les liens entre vote et politisation.
9. Anne Muxel, *Avoir 20 ans en politique*, Paris: Seuil, 2010. L'auteur montre qu'il n'y a pas de dépolitisation des jeunes, mais que la socialisation politique passe par de multiples canaux et que le rôle de l'école est faible dans ce processus.

10. Michel Offerlé, « Capacités politiques et politisations: faire voter et voter, XIXe-XXe siècle », *Genèses*, N° 68, Paris: Belin, 2007, pp. 145-157.

Comment politiser les élèves ? Articuler des champs sous tension

Entre fiction et approche documentaire, des personnages complexes[11]

Le montage du film alterne dans sa mise en scène sphère publique et sphère privée : part documentaire qui traite du collectif et s'intéresse au monde du travail (avec des acteurs amateurs dans des scènes d'improvisation et une usine en activité), dans une quête de faire émerger des fragments de réel ; et part fictionnelle, qui aborde un drame individuel familial à travers la figure du narrateur, seul acteur professionnel qui donne une intensité dramatique et qui crée du continu. Cette alliance de la fiction et du documentaire traduit une forme de vérité historique et permet, de manière dialectique, de déclencher une prise de conscience qui se révèle dans l'affrontement final du père et du fils lors de la grève, et qui permet de faire accéder à la compréhension de l'histoire au sens cinématographique et non scientifique. En effet, cette scène de grève, typique du documentaire social, est pourtant mélodramatique, car elle est aussi l'expression d'une révolte familiale du fils qui reproche au père son inaction par un geste violent. Une tension perpétuelle s'opère entre les deux formes, du documentaire : dans la fiction (ainsi la visite de l'usine du père par le fils), et du fictif dans le documentaire, l'affrontement entre le père et le fils pendant la scène de la grève, qui semble réelle (le réalisme consistant à réécrire la réalité). En donnant vie à l'histoire par la montée dramatique, le cinéaste tente ainsi de transmettre une réflexion à un plus grand nombre, il a une manière subjective et horizontale de parler du politique, sans passer par la médiation du discours politique : *« le cinéma par le mélodrame corporel est contemporain d'une époque en manque de politique »*[12].

Le cinéaste évite le manichéisme, il ne livre pas une critique frontale du patronat, plutôt humain au début du film, il n'héroïse pas les ouvriers : la syndicaliste est outrancière, le père qui devrait être en grève ne l'est pas. Pourtant, son silence ne signifie pas la soumission, sa mutité est l'expression de l'incapacité de croire à la lutte, ce qui traduit bien l'état de la classe ouvrière aujourd'hui : la figure ouvrière existe toujours, *« comme réel de l'exploitation »*, mais non plus *« comme imaginaire de l'émancipation »*[13]. Le père est muet car il ne veut pas de la révolte de son fils, de la lutte des classes, son mutisme est parole, il dit à sa manière la déréliction de la parole ouvrière.

Ensuite, le héros est hésitant, il ne parvient pas à trouver sa place : ni ouvrier car il a réussi de brillantes études, ni vraiment cadre car il refuse de penser en patron et soutient la grève, il semble condamné à osciller en permanence entre deux appartenances sociales, comme si la société n'avait pas prévu de place pour lui. Sa rencontre avec l'ouvrier immigré aussi déclassé montre de nouvelles coupures sociales, la lutte des classes n'a pas disparu, comme le discours dominant voudrait nous le faire croire, mais elle s'est transformée en « lutte des places », et construire sa place est difficile. La fin du film se termine sur une question sans réponse *(« Elle est où ta place ? »)*, montrant l'opacité de l'avenir et l'ouverture du film : on ignore si la lutte peut être gagnée et quel va être l'avenir de Franck.

11. Les élèves, après un travail préparatoire en amont sur les personnages, l'aspect docufiction et les temporalités du film, mènent une discussion en demi-groupe, en mobilisant des concepts, et en questionnant la complexité des intentions du réalisateur.

12. Michael O'Shaughnessy, « *Reprise* et les nouvelles formes du cinéma politique », in Graeme Hayes et Michael O'Shaughnessy (dir.), *Cinéma et engagement*, Paris : L'Harmattan, 2005, pp. 83-98.

13. Jean-Louis Comolli, *Voir et pouvoir*, Lagrasse : Verdier, 2004. La discussion a opposé les élèves considérant le père comme un vaincu, humilié par son fils, ou comme un homme digne.

Historiciser et contextualiser un film entre émotion et distanciation : l'appropriation spécifiquement disciplinaire

La pédagogie par l'émotion, qui rencontre le savoir personnel des élèves, quand elle est suivie de distanciation, de mise en perspective historique, est une voie possible pour aborder le politique ; mais le pathos seul est contre-productif, il doit être relayé par la raison. La sociologue Alexandra Oeser[14] explique comment s'opère la construction du politique en cours d'histoire sur le nazisme par la saisie émotionnelle du passé : celle-ci peut être compatible avec le savoir scientifique et peut servir de cadre d'entendement à l'appropriation du politique. Sensibiliser les élèves à une question historique par le biais émotif prenant pour support le cinéma peut être une amorce pour provoquer leur réflexion. Ainsi, *Ressources humaines* entre en résonance avec leur vie quotidienne (chômage, fermetures d'usines), il met en scène un personnage jeune, d'origine sociale modeste, et qui connaît par l'école un phénomène d'ascension sociale. D'abord du côté du patron, il agit contre lui avec les syndicats pour soutenir le mouvement de lutte. Le réalisateur crée les conditions de l'identification du spectateur au héros, pour avoir prise sur le public et pour favoriser l'apprentissage de la compréhension d'une crise politique, puis de la solidarité (il soutient la lutte ouvrière) et donc de la responsabilité et de la citoyenneté démocratique. Ce qui est mobilisé au départ est un régime de croyance pour inciter les élèves à adhérer affectivement de manière constructive à des valeurs humanistes (ici, la défense des grévistes), donc à un système politique démocratique qui est un régime de droit, et de manière négative à des valeurs anti-autoritaires (par les réactions de rejet que provoque le patronat), avec donc le pari du passage de l'affectif au comportement politique.

Cette démarche s'accompagne d'un régime de raison ou de critique, la connaissance des faits passés est nécessaire pour stimuler la réflexion des élèves, être attentifs à la démagogie des pouvoirs politiques et des discours dominants, pour parvenir à penser de manière autonome et à prendre position sur des questions qui sont au cœur de l'actualité et sur lesquelles ils doivent réfléchir[15]. La distanciation en art est comme l'historicisation, elle s'effectue d'abord par un processus d'identification au personnage principal, puis par deux formes de recul critique : l'action se situe dans un ailleurs temporel (1999) par rapport à sa réception (2012) et spatial (une ville de province), le film étant vu par des jeunes de banlieue.

Un film peut poser la question de la manière d'écrire l'histoire et de lui donner sens. Une trace du passé proche, contextualisée, peut permettre de produire du débat. En effet, la temporalité d'un film est multiple, il peut être sans cesse réinterprété à la lumière d'un nouveau contexte et de l'actualité, il représente une époque, il reflète les préoccupations de l'époque représentante (ici le temps de la réalisation, 1999, année de la mise en place des 35 heures), et il est reçu par une autre époque (le temps de la réception, 2012, année électorale qui plus est). D'autre part, historiciser l'actualité signifie la mettre à distance et la réinsérer dans une perspective temporelle (l'histoire des luttes sociales, comme le front populaire et les 40 heures, sa critique par la droite, sa défense par la gauche faisant écho aux 35 heures, ou Mai 68[16]). Cette historicisation

14. 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 (coll. du CIERA, dialogiques), 2010.

15. Gérard Noiriel, *Théâtre et politique*, Marseille : Agone, 2009, pp. 47- 84. Pour avoir prise sur le public, l'historicisation des rapports sociaux (souvent synonyme de distanciation) permet d'introduire une distance par rapport au présent grâce à laquelle le dramaturge peut, dans un second temps, mettre en lumière les problèmes universels sur lesquels il veut que le public s'interroge.

permet d'aborder une question sociale chaude, la grève, mais refroidie et neutralisée par les médias, et le pouvoir politique, car elle dérange, et traitée en classe à la lumière du raisonnement historique. Montrer l'historicité du monde peut enrichir l'esprit critique des élèves.

Un film qui questionne le monde

En effet, le cinéaste partage des doutes et non des évidences, sans adopter la posture de porte-parole, il assume un rôle critique, il laisse advenir le questionnement et non le discours, sans démontrer.

Par un regard critique d'analyse historique du sens du film, on peut questionner la complexité du réel passé jamais achevé, en processus. Ce type de cinéma, analysé en classe, ne défend pas de bonnes causes et n'assène pas des vérités, mais il peut donner des outils pour analyser les mécanismes de domination qui animent la réalité historique des rapports sociaux, leur devenir permanent, laissant une ouverture pour de multiples interprétations.

Art de la mise en relation des hommes en société et art de la durée, il peut mettre à l'épreuve et reconfigurer notre rapport au monde: il n'a pas le pouvoir de le changer, mais de déplacer son regard sur lui, *« le spectateur rentre dans le jeu, sort du film différent, indigné ou en doute par rapport au discours extérieur dominant »*[17]. La confrontation à l'autre filmé pousse l'élève à s'interroger sur le passé proche et sur sa propre place. La part critique du film se trouve donc dans des choix subjectifs assumés de mise en scène et de montage analysés par les élèves et faisant ainsi d'eux des acteurs quand ils sont contraints de la prendre en charge, car c'est à eux d'élaborer du sens: *« L'art n'est pas séparé de l'idéologie: sa progression n'est pas dans la dramaturgie, mais dans l'avancée de la compréhension du processus en question. »*[18] Plutôt que de vouloir normaliser la lecture d'un film ou de l'imposer, nous pouvons aider les élèves à prendre conscience de la leur et d'en proposer une autre ensemble. Cela nécessite de reconstruire les modèles de transmission de la discipline et de remobiliser les apprentissages pour initier des élèves de niveau hétérogène à la complexité.

Comment mesurer la politisation ?

Comment s'approprier le nouveau savoir ?

Dans cette approche cinématographique, les 4R sont refusés. Le film étudié ne refuse pas la politique, puisqu'il aborde frontalement des conflits sociétaux et des questions sensibles. Son choix est polémique, il exprime un point de vue partiel et partial, et il pose un acte dans l'espace public. Ensuite, il refuse de transmettre un référent consensuel, une vérité, en abordant des controverses. Il ne cherche pas non plus à nous apprendre des résultats, il questionne les savoirs des élèves, met à mal leur déjà là, leurs représentations. Il ne nous fait pas croire que la réalité historique est directement compréhensible, il montre le rôle du langage comme producteur de sens et de manière de penser le monde; une image ne dit pas le réel, c'est le montage d'images qui exprime un point de vue. Il refuse de dire la réalité telle qu'elle est, les élèves comprennent que l'objectivité est difficile à atteindre et que l'histoire est interprétation[19]. Ce type de films placent les élèves en situation d'apprentissage, car ils mobilisent leurs représentations, qu'ils transforment. La construction du nouveau

16. (Note de la p. 205.) Le visionnage de *Reprise* (8 minutes de plan fixe autour d'une femme qui refuse de reprendre le travail après une grève en juin 1968) est possible dans une perspective comparatiste. Voir sa réédition et le documentaire d'Hervé Le Roux qui l'accompagne: *Reprise. « Un voyage au cœur de la classe ouvrière »*, Paris: Éditions Montparnasse, 2004.

17. Erika Thomas, *Ken Loach, cinéma et société*, Paris: L'Harmattan, 2008, p. 49.

18. Gérard Leblanc, « Quelle avant-garde? », *Une histoire du spectacle militant*, Montpellier: L'entretemps, (coll. Théâtre et cinéma), 2007, pp. 344-354.

19. Sa lecture marxiste de l'histoire dans une vision conflictuelle de la société, où il exprime le point de vue des opprimés, nous permet d'aller contre le refus du politique.

savoir implique un travail d'appropriation complexe qui passe par un dispositif didactique qui met l'élève en situation de remise en question partielle des connaissances préalables et une reconstruction du savoir médiatisé par le film. Les représentations sont nombreuses, et le film les y conforte parfois (syndicaliste fort en gueule contre jeune peu politisé) ou non (un jeune cadre du côté des ouvriers, un ouvrier – le père – soutenant le patron); elles sont reformulées en savoir scolaire élémentaire (la lutte ouvrière existe toujours), puis en savoir scolaire historicisé par une comparaison avec d'autres sources (elle est ancienne), pour ensuite être transformée en savoir critique et problématique (elle évolue et est complexe), par une mise en questionnement (comment concilier vérité scientifique et vérité cinématographique).

Les trois savoirs disciplinaires sont mobilisés. Les savoirs cognitifs (événementiel, thématique, notionnel) montrent le monde du travail, ses luttes; les savoirs intellectuels interrogent la mise en scène de la lutte sociale et permettent l'apprentissage de l'argumentation et de la conceptualisation; les savoirs civiques sont de comprendre quel regard le cinéaste porte sur son sujet et son engagement qui défend un point de vue, celui des ouvriers, en montrant la pénibilité du travail et les dérives du système capitaliste (les humiliations, les licenciements). Le film choisi permet aux élèves de se situer dans une dynamique d'élucidation, une posture de recherche en vue de connaissance. Ensuite, il tente de montrer l'incertitude du présent, donc du temps. Enfin, il inscrit l'individu dans le collectif, en prenant parti. La discussion en demi-groupe donne à l'enseignant une posture de régulation, même si elle laisse place à l'incertitude. Elle favorise l'interaction et l'approfondissement, car elle permet d'appréhender un phénomène dans toute sa complexité, en tenant compte de la multiplicité des interprétations des élèves qui hiérarchisent selon leurs références culturelles, psychologiques, sociales et économiques, ce qui suscite des pistes de réflexion nouvelles, relançant la discussion. L'apprentissage est ainsi tâtonnement: le sens d'un film résulte d'une négociation entre un potentiel de significations propres et sa prise en charge collective[20].

Profils d'élèves[21]

Quatre sources nous ont permis de mesurer la réception de notre travail: les travaux des élèves qu'indiquent une compréhension des différents niveaux de lecture des films; les évaluations, qui ont pris une double forme (spécifiques au film, et celles, plus disciplinaires, pour sécuriser les élèves dans l'objectif de l'examen), montrent le faible lien qui existe dans leur esprit entre ce travail a-scolaire, cette éducation non formelle, et les exigences de l'examen, cadre scolaire, les deux restant cloisonnés, car les élèves ne pensent pas à mobiliser des apprentissages innovants dans le champ de l'éducation formelle; enfin les discussions et les questionnaires, tous deux montrant la perception de l'intérêt de la démarche.

Il s'agirait de mesurer jusqu'à quel point l'analyse de ces films leur permettra dans le futur de se positionner politiquement: par le vote, en allant à une manifestation, en se forgeant des idées politiques… Il est difficile de mesurer quel rôle joue un film dans l'intérêt pour le politique. On peut tenter d'analyser la réception des films dans le lien qui s'opère entre histoire et politique: en le croisant avec le niveau scolaire de l'élève, trois catégories émergent. Le premier groupe concerne les bons élèves, qui ont compris l'intérêt de la démarche de l'analyse filmique et s'investissent toutefois, le support serait autre, le résultat serait le même, ils seraient actifs: ils ont parfaitement

20. Quand l'enseignant fait le geste de montrer un film, il est porteur de plusieurs rôles: le relais de l'institution, l'enseignant qui lutte contre le refus du politique, qui prend ainsi des risques et s'engage, mais il est aussi une personne sensibilisée au film pour des raisons intimes.
21. Voir Alexandra Oeser élaborant cinq profils d'élèves dans leur réception des cours d'histoire sur le nazisme.

intériorisé la demande scolaire, mais, ici, leur sensibilité personnelle trouve d'avantage à s'exprimer que dans un cours traditionnel, ce sont déjà des élèves politisés. Le second groupe concerne le tiers des élèves qui s'investit de façon honnête, dont les résultats scolaires sont moyens, mais qui, lors de la discussion, formule des réponses très fines; on peut l'associer avec un autre groupe, les élèves passifs, ou faibles, qui se révèlent, ou qui ont l'occasion, par un surcroît de travail, de progresser: ces deux profils d'élèves accèdent à une forme de politisation par une prise de conscience des rapports de domination et par leur questionnement. Enfin les «blasés», parfois absentéistes, présents lors des séances de projection et de discussion, ils rendent leurs travaux avec retard, et «les largués», qui ne travaillent pas, sont en échec scolaire: ils semblent refuser le politique, mais par posture. En réalité, une réelle curiosité se manifeste chez ces deux catégories par la découverte de l'altérité. Le cinéma est bien un outil pour permettre à tous les élèves d'une classe de niveau hétérogène de comprendre que l'histoire peut éclairer leur vision du monde. Les apprentissages liés à la discipline (conceptualisation, historicisation, problématisation) sont réalisés, les élèves sérieux sont motivés, les élèves faibles accrochent, les élèves d'habitude laissés de côté se mobilisent.

Conclusion

Dans une démarche collective où il est actif, l'élève part de l'objet artistique en mobilisant son savoir personnel, transformé en savoir scolaire puis en savoir citoyen, et qui est donc réutilisable hors du champ scolaire. Cela lui permet de comprendre une page d'histoire, puis d'accéder au politique, et cela par un apprentissage disciplinaire: l'historicisation d'un film par l'étude de sa mise en scène lui permet d'analyser un langage spécifique qui est un discours sur le monde à un moment donné. Loin de toute finalité de transmission factuelle ou identitaire, l'analyse de films de fiction peut constituer un outil de médiation qui confronte les élèves à l'altérité et à la complexité de l'incertitude du temps afin de leur faire comprendre que l'histoire peut faire saillie partout. Cela leur donne le goût pour l'histoire en tant que savoir et savoir faire disciplinaire, et apporte également du sens à la discipline en reconstruisant leurs connaissances par des questions qu'ils pourront mobiliser ailleurs que dans un cours: l'esprit critique, la pluralité de pensée, et donc la conflictualité politique, les incertitudes du temps et non un discours d'adhésion et, ainsi, leur donner des clés de compréhension de la complexité du passé proche, une des finalités de l'enseignement de l'histoire. •

Enseignement du fait religieux ou enseignement religieux à l'école publique française ?

Sébastien Urbanski (Université d'Aix-Marseille)

Cet article entend analyser la mise en place, dans l'école publique française au cours de la dernière décennie, de «l'enseignement du fait religieux» qui fait suite au rapport Debray[1]. La thèse défendue ici est que les directives ministérielles comme les propositions pédagogiques concrètes peuvent parfois dériver vers la mise en place d'un enseignement à caractère religieux.

Commençons par présenter brièvement certains points significatifs de la pensée de Régis Debray et de l'ex-ministre de l'Éducation Luc Ferry, qui pourraient surprendre tout esprit un tant soit peu rationaliste[2]. Les deux intellectuels partagent la thèse de l'impossibilité d'échapper au «religieux»: selon Ferry, *«dès que l'on pose des valeurs qui sont supérieures à la vie matérielle, biologique, on entre dans la sphère du religieux»*; de même, «l'absolu» renverrait forcément à «l'infini» et à «Dieu», puisque, selon l'ex-ministre, *«si on parle d'absolu, on est obligé de l'opposer au relatif, c'est-à-dire qu'on parle de l'infini opposé au fini, c'est-à-dire de Dieu opposé à l'homme»*[3]. Quant à Debray, il existerait d'après lui un *«principe d'incomplétude»* obligeant les membres de tout collectif à faire *«acte de foi»*: *«Aucun système ne pouvant se ‹clore› à l'aide des éléments intérieurs au système, la cristallisation d'un collectif supposerait alors la mise en rapport de ses membres avec une donnée jamais donnée dans l'expérience, objet d'un acte de foi, déposé en un mythe.»*[4] Il n'est dès lors pas étonnant de constater que l'ex-ministre délégué à l'enseignement scolaire Xavier Darcos parle de donner du sens à la vie des élèves: *«Il appartient plus que jamais à l'école de donner du sens à la vie. Comme vous le savez peut-être, j'ai ouvert, la semaine dernière, un séminaire national consacré à l'enseignement du fait religieux qui a réuni des formateurs et des cadres pédagogiques de toute la France.»*[5]

Le séminaire dont parle Xavier Darcos[6] a d'ailleurs réuni des historiens ayant une conception assez spéciale du «religieux». Ainsi,

1. Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport à M. le Ministre de l'Éducation nationale*, Paris: Ministère de l'Éducation nationale, 2002.
2. Luc Ferry est un fervent partisan de l'enseignement du fait religieux. Voir notamment sa «Conférence inaugurale», in *Faits religieux et laïcité aujourd'hui*, Versailles: CRDP, 2006, 1 DVD.
3. Luc Ferry (avec Marcel Gauchet), *Le religieux après la religion*, Paris: Grasset, 2004, pp. 29 et 84.
4. Régis Debray, *Dieu, un itinéraire. Matériaux pour l'histoire de l'Éternel en Occident*, Paris: Odile Jacob, 2001. p. 371. Sur Debray, voir les remarques de Jacques Bouveresse, *Peut-on ne pas croire?*, Marseille: Agone, 2007, pp. 193-209; et de Jeanne Favret-Saada, in Giordana Charuty et Martine Van Woerkens, compte rendu de la journée sur l'anthropologie et l'enseignement du fait religieux, *Lettre d'information APRAS (Association pour la recherche en anthropologie sociale)*, N° 32, 2003.
5. Xavier Darcos, «Déclaration sur l'éthique et la science et l'enseignement de la science», 27e colloque de Brive-la-Gaillarde sur le thème Science et Éthique, 2002, pp. 2-3. Voir [http://lesdiscours.vie-publique.fr/pdf/023003496.pdf/], consulté en avril 2012.
6. Cf. L'enseignement du fait religieux. Les actes de la DESCO, Versailles: CRDP, 2003.

l'historienne Nicole Lemaître soutenait en 1996 que la croyance en Dieu constitue une proposition scientifique: *«Dieu en effet […] crée le temps, c'est-à-dire qu'il continue à chaque seconde à arracher toute chose au néant […]. De même que pour le mathématicien la résolution de l'équation suppose qu'on ait admis des théorèmes, pour l'historien l'hypothèse de Dieu en vaut d'autres»*[7]. Trois années auparavant, Jean Delumeau affirmait son adhésion à l'idée d'un dessein intelligent: *«Les mécanismes qui ont présidé à la naissance et au développement de la vie ont, à l'évidence, un caractère finaliste. Ils manifestent un arrangement téléologique […]. ‹Le hasard?, écrivait Jean Rostand, il faut trouver autre chose.»*[8] Certes, Delumeau et Lemaître parlent ici en leur nom propre, non en tant que promoteurs de l'enseignement du fait religieux. Toutefois, il est possible que leurs conceptions personnelles influent sur les recommandations officielles. En particulier, Lemaître affirme, dans les *Actes de la Direction de l'enseignement scolaire*, que la théologie est *«nécessaire à la lecture de notre héritage matériel et mental»* et qu'elle doit à ce titre être enseignée à l'école: *«Comment penser autrement l'enseignement des religions?»*[9]

Cette contribution interroge le risque d'une dérive de l'enseignement du fait religieux vers un enseignement à caractère religieux. La première section aborde le problème du degré de prise en compte du fait religieux dans les différentes disciplines: histoire, français, philosophie, sciences de la vie et de la terre, éducation physique et sportive. La deuxième section se concentre sur la classe de français. Enfin, la troisième section propose d'étudier le cas de l'histoire.

Divers degrés de prise en compte du fait religieux

Degré faible

Dans les débats sur le nouvel enseignement, une question cruciale est celle du degré de prise en compte du fait religieux dans les disciplines. Guy Mandon, inspecteur pédagogique, tient à considérer ce dernier comme *une voie d'entrée* pour la compréhension des phénomènes qui intéressent, au final, les diverses disciplines. Par exemple, pour la compréhension historique des débuts du christianisme, il lui semble *«que la bonne solution [c'est de dire] au début du Ier siècle, on voit apparaître dans l'Empire romain un groupe nouveau, qui est constitué par des gens qu'on appelle les chrétiens – les premières sources extérieures l'attestent – et ces gens effectivement sont porteurs d'une croyance, d'une mémoire, etc. Alors, oui, à ce moment-là […] les choses deviennent jouables; car si on présente les chrétiens et si on présente la façon dont ceux-là mêmes voient Jésus, à ce moment-là, la question […] est évidemment relativement simplifiée.»*[10] Ainsi, l'objet central, pour Guy Mandon, n'est pas Jésus, difficile à aborder historiquement, mais le groupe des chrétiens au Ier siècle – dont les actions ne sont explicables que par la prise en compte de leurs croyances, de leur mémoire[11].

On retrouve cette prudence dans le compte rendu de la visite d'une église, lors d'une classe de neige: *«Les fresques ne sont pas lues comme des œuvres religieuses mais comme des œuvres d'art: quelle est la technique utilisée? le lien entre les différentes scènes? la taille et la place des personnages?»*[12] De même, pour une pratique de classe consistant à faire lire de la littérature de jeunesse: *«Certaines œuvres de littérature jeunesse abordent très explicitement les difficultés liées aux religions. Les élèves lisent,*

7. Nicole Lemaître, «Vérité historique et vérité de foi», in Delumeau (dir.), *L'historien et la foi*, Paris: Fayard, 1996, p. 165.
8. Jean Delumeau (dir.), *Le savant et la foi*, Paris: Champs-Flammarion, 1993, p. 12.
9. Nicole Lemaître, «Idée de modernité et patrimoine immatériel», in *L'enseignement du fait religieux. Les actes de la DESCO*, Versailles: CRDP, 2003.
10. Guy Mandon, Intervention dans un débat sur l'enseignement du fait religieux, 8e édition des *Rendez-vous de l'Histoire* sur le thème «Religion et politique», du 14 au 16 octobre 2005, Blois, disponible sur [www.canalc2.tv/video.asp?idvideo=3937], consulté en avril 2012.

par exemple, Les deux moitiés de l'amitié *de Susie Morgenstern, qui raconte une amitié entre une fillette juive et un garçon musulman […]. Mais le travail ne va pas nécessairement aborder le problème religieux […]. Le fait religieux n'est pas souvent abordé en tant que tel, mais il affleure de temps à autre dans les écrits des élèves, dans les supports pédagogiques, dans les réponses aux questions… »*[13] La focale est mise sur l'apprentissage du «vivre ensemble»: il s'agit de *«faire réfléchir à ce qui sépare ou rapproche»*. La religion, explique l'enseignante, n'est pas abordée directement, même si elle peut surgir dans la réflexion de l'élève. Par exemple, la lecture du conte de Grimm *Les musiciens de Brême* suscite chez une élève de CM des idées de «devise», telles que: La chanson fait l'union; Tous ensemble, nous pouvons agir; Pas pareils mais ensemble; Tous ensemble, nous sommes des pacificateurs[14]. Parallèlement, la thématique religieuse affleure: l'élève écrit – un peu maladroitement certes – que *«si on est arabe ou chrétien ou neutre on vit tous ensemble on peut devenir camarade».*[15]

Degré fort

D'autres propositions pédagogiques vont beaucoup plus loin et n'adoptent pas la même prudence. Sous prétexte de valoriser le «vivre-ensemble», il arrive alors que certaines d'entre elles véhiculent des idées audacieuses susceptibles d'être refusées par les élèves ou leurs parents. Par exemple, un livret destiné aux élèves intitulé *Récits de création*, publié sous la direction de Dominique Borne avec le concours de l'Institut européen en sciences des religions (IESR)[16], propose des pratiques qu'il serait difficile de ne pas qualifier de «religieuses». En éducation physique et sportive, afin d'approfondir leur compréhension du texte de la Genèse, les élèves sont invités à pratiquer une *«expression corporelle sur les séparations: lumière/ténèbres, eaux d'en haut/eaux d'en bas, mers/continents»*[17]. Peut-être cet exercice est-il destiné à faire voir la *«profondeur symbolique»*[18] du religieux. Il est possible, cependant, de se demander si le *«libre déploiement des ailes de l'imagination et du rêve»*, pour parler comme Dominique Borne[19], n'est pas un peu ambigu.

Même les banals exercices de grammaire, en classe de français, se trouvent dotés d'une profondeur symbolique: *«Exercice d'écriture sur le thème: ‹Si le premier jour, Dieu n'avait pas créé la lumière…, si le deuxième jour, Dieu n'avait pas séparé les eaux… ›, etc.»* En sciences de la vie et de la terre, l'élève doit mettre en rapport le cycle de l'eau avec *«les eaux d'en*

11. (Note de la p. 210.) L'édition 2004 du manuel d'histoire-géographie Hatier pour la classe de 6e débute le chapitre sur le christianisme par le titre *«Jésus et son message. Qui est Jésus et qu'enseigne-t-il?»*. De même, le manuel Hachette introduit le chapitre par: *«Au début du Ier siècle, dans la Palestine occupée par les Romains, Jésus de Nazareth, un juif né à Bethléem […]»* Cette mention de Bethléem est évidemment problématique, la majorité des historiens privilégiant la Galilée comme lieu de naissance de Jésus. Par contraste, le manuel Belin de 2009 prend pour objet non Jésus, mais les premiers chrétiens: le chapitre en question débute par un dossier intitulé *«Les premiers chrétiens».* Du coup, la vie de Jésus est déclinée au conditionnel: *«Jésus serait né à Bethléem et aurait vécu à Nazareth.»* Cf. Martin Ivernel *et al.*, *Histoire-Géographie 6e*, Paris: Hatier, 2004, p. 158; Vincent Adoumié *et al.*, *Histoire-Géographie 6e*, Paris: Hachette, 2004, p. 146; Stéphane Arias *et al.*, *Histoire-Géographie 6e*, Paris: Belin, 2009, pp. 130 et 134.

12. (Note de la p. 210.) Michèle Renaudeau, «Nous, on n'a pas le droit d'entrer dans les églises…», propos recueillis par Michèle Coupry, *Échanger. Valorisation de pratiques innovantes*, N° 76, 2006, p. 54.

13. *Idem*.

14. *Ibid.*, p. 55.

15. *Idem*.

16. Cet organisme est chargé de mettre en œuvre les directives ministérielles. Borne est président du conseil de direction de l'IESR.

17. *Récits de création*, Paris: La documentation française, 2009, p. 90.

18. Selon l'expression de Jean-Paul Willaime, «Qu'est-ce qu'un fait religieux?», in Dominique Borne et Jean-Paul Willaime (dir.), *Enseigner les faits religieux, quels enjeux?*, Paris: Armand Colin, 2007, p. 56.

19. *«N'hésitons pas à dire aux enfants: écoute! Le monde commence dans la fraîcheur retrouvée de l'aube des temps. Laissons se déployer librement les ailes de l'imagination et du rêve […]. Nous entrons dans un ordre d'intelligibilité qui n'est pas de l'ordre de la raison.»* Cité dans Dominique Borne, «Au commencement…», in *Récits…*, *op. cit.*, p. 8.

haut et les eaux d'en bas, 2e jour [de la création du monde]»[20]. Ainsi, de nombreuses disciplines sont mobilisées. Mais l'approche disciplinaire elle-même semble être remise en cause. Par exemple, la page 92 dudit livret comprend, notamment, les questions suivantes: *«Quel est le rôle des anges?»*; *«Quel est le rôle du diable?»*; *«Pourquoi les êtres humains ne sont-ils pas des anges?»*; *«Pourquoi l'être humain a-t-il cédé à la tentation?»*. Cela semble relever, à première vue, de l'explication de texte. Toutefois, ce n'est pas ainsi que les auteurs abordent le problème. Certes, ils rangent les deux premières questions *(«Quel est le rôle des anges?» «Quel est le rôle du diable?»)* dans la rubrique *«Travail sur le texte du récit»*, et la sous-rubrique *«Recherche de précisions sur les éléments du récit»*. Mais les deux autres sont classées dans la rubrique *«Atelier philo»*. Ainsi, les questions *«Pourquoi les êtres humains ne sont-ils pas des anges?»* et *«Pourquoi l'être humain a-t-il cédé à la tentation?»* seraient des questions philosophiques[21].

Il existe donc divers degrés de prise en compte du fait religieux. Dans les prochaines sections, l'attention sera portée sur les propositions pédagogiques accordant un poids important à ce dernier. C'est en effet ce genre de propositions qui illustrent le mieux les enjeux du nouvel enseignement dans ce qu'il a de spécifique et d'original, puisque le fait religieux en tant que tel était déjà largement pris en considération, dans un cadre disciplinaire, bien avant 2002[22].

20. *Ibid.*, p. 90.
21. *Ibid.*, p. 92. Par contraste, page 93, un autre *«Atelier philo»* propose de travailler sur des thèmes un peu plus «laïques»: la *«Lutte constante et éternelle entre le bien et le mal»*, *«L'impatience est-elle bonne conseillère?»*.
22. Comme le souligne Mireille Estivalèzes: *«On parle parfois encore d'introduire le fait religieux à l'école, alors même qu'un certain nombre de questions religieuses sont présentes dans les programmes, principalement d'histoire, depuis déjà fort longtemps.»* Mireille Estivalèzes, *«L'enseignement du fait religieux à l'école. Les paradoxes de la situation française»*, Archives du Festival international de géographie de Saint-Dié-des-Vosges, 2002, [http://archives-fig-st-die.cndp.fr], consulté en avril 2012.

En classe de français

Interdisciplinarité ou a-disciplinarité?

Tout comme le livret *Récits de création*, un guide pédagogique dirigé par René Nouailhat et Jean Joncheray (respectivement théologien et prêtre), publié par le CRDP23 de Franche-Comté, défend une pratique de l'interdisciplinarité fondée sur des thèmes qui mériteraient discussion. Les auteurs ont ainsi une idée très spéciale des sciences physiques qui devraient, selon eux, être reliées au cours de français. En fait, elles semblent plutôt soumises au cours de français: *«Le professeur de Physique propose un associogramme aux élèves à partir du mot ‹lumière›. Cette entrée en matière comprend deux séances d'une heure. Il intitule sa séance ‹propos libre› en lançant la question suivante: ‹Lorsque vous entendez le mot lumière, qu'est-ce que cela évoque pour vous? En vous?»*[24]

Les auteurs de la séquence notent qu'il arrive que des élèves soient choqués par cette pratique pédagogique; mais une ou deux séances sont prévues pour que ces derniers comprennent bien l'importance de ce type de «décloisonnement des matières»: *«Les élèves ont été surpris de voir Physique et Français ainsi associés. Certains ont même été ‹choqués› que ce soit le professeur de Physique qui propose l'associogramme. ‹C'est du temps perdu en Physique.› De telles réactions ont permis un échange intéressant sur l'importance du décloisonnement des matières scolaires. Pour signifier l'importance de ce décloisonnement, il faudrait prévoir une ou deux séances avec les deux professeurs devant le groupe, par exemple la séance de lecture de textes.»*[25]

Ainsi, afin de *«signifier l'importance de ce décloisonnement», le professeur de physique devrait (avec son collègue de français) apprendre*

23. Centre régional de la documentation pédagogique.
24. «Séquence 21», in René Nouailhat et Jean Joncheray, *Enseigner les religions au collège et au lycée: 24 séquences pédagogiques*, Besançon: CRDP de Franche-Comté, 1999, p. 168.
25. *Ibid.*, p. 170.

aux élèves la lecture de textes, dont la Bible (la «séance de lecture de textes» comprend en effet les premiers versets de la Genèse). Il s'agit par conséquent d'une interdisciplinarité fortement «littérariste»[26]. D'ailleurs, enseigner la «lumière» ne nécessiterait pas seulement que le professeur de physique se plie aux normes littéraires: c'est, plus globalement, une «pédagogie de l'imagination» qui serait requise. Dans un autre livre préfacé par Régis Debray, René Nouailhat écrit que *«c'est bien l'urgence d'une pédagogie de l'imagination qui est ici requise, pour faire d'un citoyen éclairé une personne non seulement savante mais capable de se référer à la lumière»*[27].

Poésie ou parole vivante?

Un autre problème qui se pose est celui de savoir si les récits de création sont à lire comme de la poésie ou comme une «parole vivante», comme le soutient Dominique Borne[28]. Pour Martine Marsat[29], il s'agit bien de parole vivante, car l'homme d'aujourd'hui serait encore acteur de la Genèse et héritier de «l'humain originel». Lors d'un colloque à l'IUFM du Limousin, elle explique que:

«contrairement au conte, le récit [de la Genèse] ne progresse vers aucune fin, c'est une histoire sans situation finale, sans dénouement, au schéma narratif incomplet. Nous habitons donc aujourd'hui cette même temporalité, celle de la première terre et du premier ciel et ces textes disent à l'homme qu'il vient de là et qu'il est toujours au même endroit là […]. L'homme est encore acteur de cette histoire-là [personnage, dirait le conte], héritier de l'humain originel, celui du commencement, ce qui lui donne une légitimité d'homme.»[30]

Dans un tel cadre, il n'est pas étonnant que les interactions avec les élèves donnent lieu à des réflexions métaphysiques très poussées: *«La situation d'énonciation ne répond pas non plus aux lois traditionnelles du conte: pas de localisation narrative […] mais un état: le vide, l'abîme, le chaos, le tohu-bohu. Autrement dit le RIEN. Les enfants demandent alors: ‹Madame, avant il n'y avait rien du tout?› Si, il y avait un état de manque qui rendait nécessaire la création comme un appel urgent. Eh c'est en effet de ce ‹rien› que va surgir l'univers, le cosmos […]. Cette notion d'état, les enfants la connaissent déjà puisqu'ils savent ce qu'est un verbe d'état: être. Et bien voilà, la vie vient d'une absence d'être. Où? Nulle part, c'est-à-dire partout. Les hommes sont accidentellement de quelque part. Pourquoi? Par nécessité d'être sur un manque.»*[31]

Précisons qu'il s'agit d'élèves de sixième. Quoi qu'il en soit, c'est bien au sens strict que, pour Martine Marsat, l'homme est encore acteur de la Genèse: celui-ci serait en effet héritier de «l'humain originel». Cette pratique pédagogique semble requérir des élèves qu'ils assument l'existence d'entités spécifiquement religieuses: humain originel, histoire de la Genèse dont l'homme serait encore acteur, temporalité de la Genèse que nous habiterions encore. En fait, en situant l'homme d'aujourd'hui dans la continuité de

26. Bouveresse appelle «littérarisme» la tendance à croire que ce que dit la science ne devient intéressant et profond qu'une fois retranscrit dans un langage littéraire. Jacques Bouveresse, *Prodiges et vertiges de l'analogie*, Paris: Liber, 1999. Les sociologues du curriculum ont insisté sur les dangers d'une interdisciplinarité immodérée. Basil Bernstein, notamment, soutient que cela peut tendre à *«créer un environnement dans lequel ni le personnel d'enseignement […] ni les élèves ne parviennent à saisir le sens des lieux, des moments ou des buts»*. Basil Bernstein, «À propos du curriculum», in Jean-Claude Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Bruxelles: De Boeck/INRP, 1997, p. 171.
27. René Nouailhat, *Enseigner le fait religieux: un défi pour la laïcité, seconde édition*, Paris: Nathan, 2004, p. 118.
28. *«Ces textes (…) [ceux de la Bible et du Coran] sont aujourd'hui encore livres de parole vivante pour les fidèles qui se réclament du judaïsme, du christianisme ou de l'islam, mais aussi pour tous ceux qui, face aux croyances, veulent affirmer la légitimité de la raison»*. Dominique Borne, «Au commencement»…, p. 10.
29. Professeur de français en collège et formatrice en IUFM.
30. Martine Marsat, «Lire les textes fondateurs en classe de français», in *Laïcité et faits religieux: une aventure de la modernité?*, Limoges: IUFM Limousin, 2005, p. 87.
31. *Idem*.

l'humain originel, la réflexion de Martine Marsat est d'ordre théologique.

En histoire

Enseignement du fait religieux ou enseignement de faits surnaturels ?

Mireille Estivalèzes, spécialiste de la mise en place de l'enseignement du fait religieux[32], écrit que *« l'enseignement du fait religieux […] demande d'être très vigilant vis-à-vis du discours utilisé, ainsi certains manuels pratiquent, probablement involontairement, la confusion des genres en utilisant des formulations croyantes pour présenter historiquement certains faits […]. Il serait beaucoup plus juste et conforme à l'esprit de la laïcité de l'école d'utiliser soit le conditionnel soit des formules comme ‹les juifs ou les chrétiens croient que…› »*[33]. Si cette remarque relève du bon sens, elle semble parfois difficile à mettre en pratique. En effet, Mireille Estivalèzes a elle-même rédigé, avec Christian Defebvre, des cahiers de travaux pratiques destinés aux élèves de collège. L'un d'entre eux débute ainsi : *« Par la religion […], l'homme relie le visible à l'invisible. Il lie son existence humaine et le monde qui l'entoure à une force supérieure, qui le dépasse et l'habite tout à la fois. »*[34] On pourrait se demander, conformément aux recommandations de Mireille Estivalèzes, si la mention de ladite force supérieure ne devrait pas être précédée d'une formule du type « certaines personnes croient que… ». Plus loin, les auteurs expliquent ce qu'est un chaman : *« Le chaman est un homme qui est capable de voyager dans le monde des esprits. Il bénéficie de certains pouvoirs comme, par exemple, celui de guérir les maladies, celui de prédire l'avenir. »* Afin que l'élève comprenne bien, quelques lignes sont à sa disposition pour répondre à la question : *« Qu'est-ce qu'un chaman ?*[35] » Encore une fois, on pourrait se demander si une formule du type « certains individus croient que le chaman… » serait vraiment de trop.

De même, dans un autre cahier rédigé par Defebvre et Estivalèzes, on peut lire : *« En Afrique noire, en Sibérie, en Océanie ou en Amérique, les animistes transmettent des traditions orales lors de cérémonies qui relient les hommes aux esprits qui les entourent. »*[36] Le fait présenté ici est-il un fait de croyance (la croyance des animistes selon laquelle les hommes sont reliés aux esprits) ou un fait surnaturel reliant les hommes aux esprits ? La réponse est malaisée. Ou encore, considérons le passage suivant :

« Lorsqu'il passe devant le tabernacle, le catholique pratiquant s'incline ou fait une génuflexion par respect pour le corps du Christ, présent dans ces hosties consacrées. Une petite lampe de couleur rouge est allumée auprès du tabernacle. Elle indique la présence du Christ. »[37]

Le fait à enseigner n'est-il pas plutôt que le catholique *croit* que le Christ est présent dans les hosties ? Enfin, pour prendre un dernier exemple : *« Jérusalem est une ville sainte pour les chrétiens car Jésus y a vécu ses derniers jours, y a célébré la Cène, y est mort et ressuscité. »*[38] Mais Jérusalem n'est-elle pas plutôt une ville sainte pour les chrétiens parce que ceux-ci *croient* (pour la plupart) que Jésus y est ressuscité ?

Nous ne saurions répondre précisément à la question de savoir pourquoi les cahiers de travaux pratiques de Defebvre et Estivalèzes,

32. Voir notamment Mireille Estivalèzes, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris : PUF, 2005.
33. Mireille Estivalèzes, « L'enseignement du fait religieux à l'école. Les paradoxes de la situation française », Archives du Festival international de géographie de Saint-Dié-des-Vosges, 2002, [http://archives-fig-st-die.cndp.fr], consulté le 2 août 2012.
34. Christian Defebvre et Mireille Estivalèzes, *Sagesses et religions du monde, classe de 6e. Cahier de travaux pratiques*, Montrouge : Bayard, 2001, p. 1.
35. *Ibid.*, p. 3.
36. Christian Defebvre et Mireille Estivalèzes, *Les fêtes religieuses, classe de 5e. Cahier de travaux pratiques*, Montrouge : Bayard : 2010, p. 30.
37. Christian Defebvre et Mireille Estivalèzes, *Les lieux du sacré, classe de 4e. Cahier de travaux pratiques*, Paris : Bayard, 2010, p. 13.
38. *Ibid.*, p. 23.

destinés à l'enseignement public, sont aussi ambigus. Il est peu probable qu'il s'agisse d'ambiguïtés intentionnelles, puisque Estivalèzes elle-même recommande d'utiliser le conditionnel ou des formules comme *«les juifs ou les chrétiens croient que…»*[39] Remarquons cependant que les cahiers de travaux pratiques en question ont été publiés par un éditeur se déclarant catholique (Bayard) et que Defebvre a été directeur de l'Institut de recherche et de formation pour l'éducation à la citoyenneté (IRFEC) à l'École de professeurs de l'Université catholique de Lille.

L'académie d'Aix-Marseille recommande une séquence pédagogique, sur la résurrection, de Patrick Parodi, professeur au lycée Joliot-Curie d'Aubagne. Il la décrit comme se manifestant de manière surnaturelle auprès des croyants:

«Après un patient travail de recherche et de lecture des textes évangéliques, les objectifs cognitifs furent élaborés autour d'un axe essentiel: la Résurrection est un acte de foi; elle se manifeste de manière surnaturelle (les christophanies) auprès des croyants et ce qui compte, c'est moins d'en donner la preuve concrète mais d'en comprendre la symbolique et l'importance dans le christianisme.»[40]

Parodi insiste bien sur le fait que la christophanie est un fait surnaturel: en effet, il note plus loin que celle-ci est une *«manifestation de la divinité du Christ»*[41], et non pas une *représentation* de la divinité du Christ, ni une *croyance en* la divinité du Christ. Il reste que Parodi s'attache surtout à la symbolique de la résurrection.

Ce n'est pas le cas d'un autre professeur, Claude Martinaud, dont une séquence pédagogique est également recommandée par l'Académie d'Aix-Marseille. Martinaud ne voit pas la résurrection comme un acte de foi, mais comme un événement historique qui aurait bien pu avoir lieu et dont on pourrait chercher une confirmation:

«Aucun texte du Nouveau Testament ne raconte l'événement de la résurrection proprement dite. Matthieu s'en rapproche le plus lorsqu'il évoque un tremblement de terre et un ange qui roule la pierre. L'aspect des linges funèbres laissent deviner à Jean que Jésus est passé comme au travers d'eux […]. Certains ont voulu tirer appui des divergences entre les différents récits bibliques contre l'historicité des événements. Il semble bien au contraire que la sobriété des récits va plutôt dans le sens d'une plus grande crédibilité des témoignages.»[42]

Certes, le professeur n'affirme pas que la résurrection a eu lieu. Mais chercher des indices historiques de cet événement, c'est soit supposer que ressusciter est quelque chose de possible pour un homme, soit supposer que Jésus n'était pas un homme. De nombreux élèves pourraient donc être surpris, voire offensés, d'avoir à reconnaître la pertinence de la question des indices historiques de la résurrection (à laquelle peu de Français croient, qu'ils se déclarent chrétiens ou pas).

Histoire ou théologie?

De même, dans une publication – recommandée par l'Institut d'étude des sciences des religions (IESR) – des CRDP de Normandie et de Franche-Comté, le théologien Michel Quesnel cherche à étayer, à partir des Évangiles canoniques, la conception virginale de Jésus: *«L'affirmation chrétienne que Jésus n'est pas fils de Joseph, connue sous le nom de ‹conception virginale›, ne peut pas […] être l'objet d'une vérification par les historiens. Il existe pourtant, pour l'étayer, une certaine convergence d'indices. Dans l'Évangile de Marc, par exemple, qui ignore les récits d'annonciation, lorsque Jésus revient à Nazareth […], les villageois s'interrogent*

39. Voir le début de la présente section.
40. Patrick Parodi, «Une séance pédagogique sur la Résurrection», Académie d'Aix-Marseille, 2005. Voir [http://histgeo.ac-aix-marseille.fr], consulté en avril 2012.
41. *Ibid.*, note 6.
42. Claude Martinaud, «La résurrection?», Académie d'Aix-Marseille, 2005, même site internet.

en disant: ‹N'est-ce pas le charpentier, le fils de Marie?» [Marc 6, 3].[43]

La lecture symbolique, prônée par de nombreux promoteurs de l'enseignement du fait religieux, n'est donc pas privilégiée ici. Or, est-il vraiment pertinent de se poser en classe la question de savoir si Marie était *réellement* vierge ou pas? Par ailleurs, il n'est pas sûr que les Évangiles puissent ne serait-ce qu'*«étayer»* cette *«affirmation chrétienne»* dans la mesure où ils en sont eux-mêmes une expression, choisie par les exégètes. On pourra objecter que Quesnel est théologien et que, par conséquent, cette remarque ne le concerne pas vraiment. Mais l'ouvrage dans lequel se situe son propos est intitulé *Histoire des religions. Pour enseigner les origines de la chrétienté*. Ce titre est d'ailleurs assez surprenant dans la mesure où, parmi les principaux auteurs, il y a quatre théologiens, un prêtre, et… aucun historien.

Quant aux miracles de Jésus, une approche historique assez classique pourrait conduire à penser que ceux-ci ont été surévalués en raison de la posture croyante des évangélistes. Pour Quesnel cependant, c'est exactement l'inverse. Selon lui, tout témoin «neutre» pouvait constater les résultats des miracles:

«Jésus a accompli un certain nombre de gestes, gestes de guérison notamment, qu'on appelle ‹miracles›. On peut s'interroger sur leur nature miraculeuse, mais ils étaient tels que tout témoin neutre contemporain put en constater les résultats: tel homme était paralysé, il se mit à marcher, l'événement fut public de bout en bout.»[44]

On perçoit bien ici, malgré le titre *Histoire des religions*, le théologien qui s'estime en mesure de juger qui était «neutre» et qui ne l'était pas – jugement auquel peu d'historiens se risqueraient.

Un point de vue théologique est également défendu par l'inspectrice pédagogique Évelyne Martini, invitée le 11 janvier 2012 *«dans le cadre des mercredis de l'IESR consacrés à la présentation d'ouvrages en sciences religieuses»*[45]. Dans l'ouvrage présenté ce jour-là, elle écrit que *«l'enjeu profond de l'école est proprement théologique»*[46]. Le véritable objectif de l'école, selon l'auteure, est de donner aux élèves *«le sens du Mystère»*[47], ainsi que le goût de l'incompréhensible: *«De l'incompréhensible, nous devrions susciter le goût.»*[48] Plus précisément: *«Le sacré nous manque dans l'École. Et l'adoration. Et la prière. Nous ne les avons pas remplacés. Si j'osais, je dirais que l'école manque de Dieu.»*[49]

Le présent article a voulu suggérer que les objectifs de l'«enseignement du fait religieux» à l'école publique française ne sont pas toujours très clairs; en tout cas, ils semblent parfois difficiles à mettre en œuvre. Il arrive, en effet, que l'interdisciplinarité dérive vers la soumission d'une discipline à une autre, que l'enseignement de faits de croyance dérive vers un enseignement de faits surnaturels, et que l'enseignement historique dérive vers un enseignement théologique. •

43. Michel Quesnel, «Que savons-nous de Jésus de Nazareth?», in *Histoire des religions. Pour enseigner les origines de la chrétienté*, Besançon/Caen: CRDP de Franche-Comté et de Basse-Normandie, 1996, p. 97.

44. *Idem*.

45. [www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index6651.html], consulté en avril 2012.

46. Évelyne Martini, *Notre école a-t-elle un cœur?*, Montrouge: Bayard, 2011, p. 48.

47. *Ibid.*, p. 106.

48. *Ibid.*, pp. 106 et 111.

49. *Ibid.*, p. 105.

Le cartable de Clio

Histoire de l'enseignement

Esclavage et traite des Noirs au Sénégal (1903-2000): de l'usage idéologique des concepts

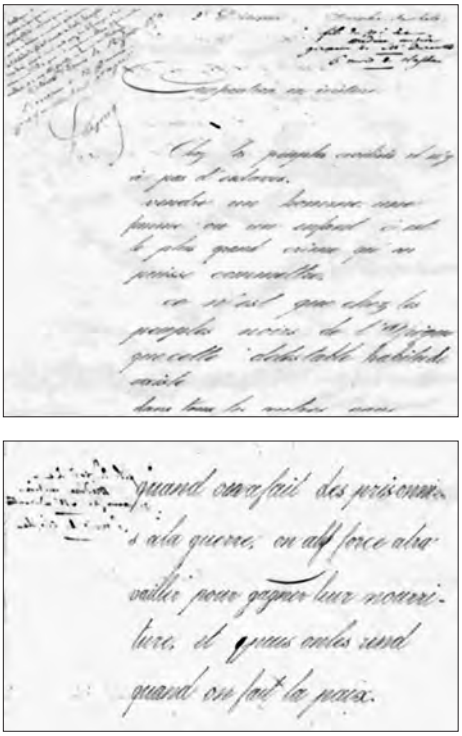
Abdoul Sow (Faculté des sciences et technologie et de l'éducation et de la formation, Université Cheikh Anta Diop, Dakar)

Avant la réforme de 1903, l'enseignement de l'histoire à l'école portait sur l'Ancien Testament, le Nouveau Testament et l'histoire profane. Ce qui pouvait ressembler à l'histoire ou aux faits de civilisation était enseigné lors de séances d'écriture dans un esprit idéologique. Les autorités ont débattu pendant longtemps de la nécessité d'enseigner ou de proscrire l'histoire pour les indigènes, surtout au niveau de l'école de village. À partir de 1903, le gouverneur Camille Guy a mis en place un véritable système éducatif fondé sur le principe de la laïcité. Toutefois, il a fallu attendre le plan de réforme de 1907 pour que soit accordée une place à l'histoire de l'Afrique occidentale française (AOF) dans les programmes d'enseignement.

Nous nous proposons d'analyser le contexte, l'esprit et les méthodes d'enseignement de l'esclavage et de la traite des Noirs. Nous expliquerons aussi pourquoi cette question de la traite des esclaves et/ou de l'esclavage est taboue tant pour l'école coloniale, que post-coloniale.

Seul l'enseignement de l'esclavage est pris en compte par l'école coloniale

À partir de 1903, le système éducatif mis en place comprenait l'école primaire élémentaire, l'école régionale pour les enfants indigènes, l'école urbaine, l'école primaire supérieure et l'école normale des instituteurs. Pour chacune de ces structures un programme était défini.



Composition en écriture d'élèves de l'école des Otages de Saint-Louis. Année scolaire 1856.

L'enseignement de la traite atlantique des Noirs occulté

Pour l'école primaire élémentaire, l'histoire ne figurait pas au programme, car son *«enseignement difficile à donner ne peut avoir que des conséquences fâcheuses»*[1]. En lieu et place, les devoirs des élèves étaient l'occasion de véhiculer une certaine idéologie.

Dans les autres cycles étaient enseignées des notions sommaires d'histoire moderne et contemporaine, les rapports entre la France et l'AOF, le programme français et les grands événements, ainsi que l'histoire des civilisations. Ce programme, même s'il était révolutionnaire dans ce contexte, restait extraverti: ni la question de l'esclavage ni surtout celle de la traite des Noirs n'étaient prises en compte par cette réforme.

En 1907, un réaménagement du programme est intervenu dans les écoles régionales et primaires (seul le cours moyen était concerné), centré sur l'histoire locale[2]. Le contenu portait sur le *«vieux Sénégal et l'histoire de France»*. Pas de trace de la traite des Noirs; tout au plus étudiait-on les compagnies commerciales et des personnages comme André Brue, directeur de la compagnie et gouverneur du Sénégal, impliqué dans un trafic d'esclaves avec le damel[3] du Cayor[4] Latsoucabé. L'arrestation du gouverneur Brue par le damel pour non-paiement des esclaves livrés, loin d'être un incident mineur, aurait pu constituer un prétexte pour informer les enfants sur l'esclavage et la traite des Africains. Mais il n'en a rien été. Au contraire, une approche pédagogique comparative était recommandée aux maîtres, qui consistait à raconter aux élèves dans un esprit manichéen *«l'histoire de leur propre patrie, les intéresser à l'histoire de France par une comparaison aussi fréquente entre les deux pays»*[5].

Les programmes de 1903 et 1907 restaient malgré tout assimilationnistes et visaient à dénationaliser l'enfant – contrairement à la volonté d'adaptation annoncée – par l'oubli des véritables faits historiques, ou plutôt l'omission volontaire des événements.

La libération des esclaves, une justification des guerres et des conquêtes

En 1914, une nouvelle réforme des programmes s'impose. À l'école régionale, le plan d'études justifie les guerres et les conquêtes coloniales; l'argument avancé est la bonté de la France illustrée par une scène de délivrance d'esclaves noirs sous le drapeau français.

Le manuel de Lavisse utilisé propose la morale suivante à l'élève, à la fin du paragraphe intitulé «La France en Afrique noire», qui est illustré par cette image: *«L'esclavage est donc une chose abominable. Aussi la France ne veut pas qu'il y ait des esclaves dans les pays qu'elle possède.»*[6] Par cet acte de libération d'esclaves noirs, la France fait donc preuve de «bonté» et de «générosité» pour les populations soumises à son autorité. Aussi vaut-il mieux pour l'indigène que son pays soit une possession française plutôt que d'être gouverné par des rois indigènes prompts à vendre leurs sujets à la première occasion. L'idée mythique ou mystificatrice qui est développée est que partout où est le drapeau de la France, il ne doit pas y avoir d'esclaves[7]. La leçon sur l'abolition de l'esclavage est aussi enseignée à l'enfant indigène dans le même esprit, à savoir la glorification de la France; en effet, le programme présente cette leçon comme un élément des conquêtes

1. Archives nationales du Sénégal (ANS), J 19, Rapport Gouverneur, 1903.
2. Abdoul Sow, *L'enseignement de l'histoire au Sénégal des premières écoles (1817) à la réforme de 1998*, thèse de doctorat d'État ès lettres et sciences humaines, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, 2003-2004, 3 tomes, t. 3 (à propos du plan d'études de 1907).
3. Souverain.
4. Ancien royaume, aujourd'hui région du Sénégal.
5 Abdoul Sow, *L'enseignement…*, *op. cit.*
6. Ernest Lavisse, *Histoire de France. Cours élémentaire*, Paris: Librairie Armand Colin, 1918, p. 166.
7. *Ibid.*, p. 167.

Scène de délivrance d'esclaves noirs sous le drapeau français, Lavisse (1918), p. 166.

sociales réalisées par la France. Mais la réalité est tout autre, puisque la France utilise la main-d'œuvre servile dans ses plantations des Antilles.

Le manuel de Leguillette[8] justifie la colonisation par la paix et l'ordre établis dans l'empire. Albert Sarraut affirme que la France est amenée à combattre l'esclavage pratiqué par les chefs locaux tout en occultant sa participation et sa responsabilité dans la traite négrière. L'affaire Chautemps de 1904[9] en est une illustration. Henri Chautemps, commis administratif à Thiès, fils d'un ministre des Colonies, a été mortellement poignardé à Tivaouane lors du jugement de Diéry Dior Ndella par le commandant de cercle. Selon la tradition orale rapportant l'affaire[10], Diéry se glorifiait de vivre des ressources tirées de la vente de ses esclaves, reconnaissant de fait le trafic de personnes dont il était accusé. *Le Bulletin de la Congrégation du Saint-Esprit* relate cet incident qui a eu lieu le 7 avril 1904, vers 17 heures[11] : il s'agit du jugement d'une affaire d'esclaves dont le coupable, condamné à quelques jours de prison, ne peut prendre son parti d'une telle condamnation du fait de son appartenance à la famille royale du Baol. Raison pour laquelle il tue celui qui refuse de commuer sa peine en amende. Devenu fugitif, Diéry Dior Ndella est finalement tué par l'un de ses parents.

Le plan d'études de 1914 occulte délibérément la traite atlantique des Noirs, comme si la France n'avait aucune responsabilité dans cet odieux crime qu'est la vente d'êtres humains. Alors que l'esclavage et la responsabilité des chefs locaux sont des questions sur lesquelles le maître met l'accent dans sa classe. Dans le contexte de l'après-Première Guerre mondiale, les rapports avec le colonisé ont inévitablement évolué. Les programmes de l'école sont attaqués par les hommes

8. André Leguillette, *Histoire de l'Afrique occidentale française*, Dakar: Imprimeries Ternaux, 1913.

9. Mbaye Guèye, « L'Affaire Chautemps (avril 1904) et la suppression de l'esclavage de case au Sénégal », *Bulletin de l'IFAN*, t. XXVII, 1965, N° 3-4, pp. 543-559.

10. Tradition recueillie auprès du griot Moda Mbaye, du village de Tabi Fall (arrondissement de Médina Dakhar-Département de Tivaouane), dont le grand-père était le compagnon de Diéry. L'enregistrement a été effectué en mars 2002 dans les studios du micro-enseignement de l'École normale supérieure.

11. *Bulletin de la Congrégation du Saint-Esprit*, t. IX de la collection complète, 1903-1904, Maison mère, N° 273, septembre 1904, p. 629.

politiques et les tirailleurs sont revenus de la guerre avec une nouvelle mentalité. Pour atteindre les objectifs du Plan, la méthode d'enseignement recommandée dans les cours d'histoire consiste alors à:
« faire comprendre la différence profonde qu'on est bien forcé de constater entre le passé de leur pays, instable et sanglant, et le présent, pacifique et fécond, et de montrer qu'un progrès si grand et si rapide est dû à l'intervention d'une nation puissante et généreuse. »[12]

La question de la traite des Noirs ressemble fort à une question taboue. On évite d'en parler à l'occasion des discussions sur les produits de commerce. Lors de son entrée à Kong, le capitaine Binger explique ainsi au roi Karamokho-Oulé que leur intention n'est pas de s'emparer de leur pays:
« Vous savez tous que nous n'avons pas besoin d'esclaves, vous savez aussi qu'il y a plusieurs siècles que nos bateaux viennent porter nos produits à la côte sans que nous ayons cherché en aucune façon à nous emparer des pays voisins, ce qui nous serait cependant facile avec les forces militaires dont nous disposons. »[13]

Redisons-le: la réforme propose un enseignement idéologique de l'histoire.

En 1924, une nouvelle réforme[14] intervient sans grands changements du point de vue des contenus. On continue à enseigner aux enfants que les chefs locaux sont de féroces marchands d'esclaves ou responsables de nombreux sacrifices humains.

Tendance à supprimer l'esclavage et ouverture d'une fenêtre sur la traite

La période de l'avant à l'après-Seconde Guerre mondiale est marquée par de nombreuses innovations pédagogiques. Les programmes subissent plusieurs modifications au moment de chaque changement politique.

Au cours moyen de l'école primaire, en 1939, dans la partie intitulée « Le pays avant les Européens »[15], les autorités ont introduit une leçon sur l'esclavage sans donner d'autres précisions. Sous Vichy, de 1940 à 1944, le nouveau plan d'études élaboré était centré sur l'histoire de France et le redressement national. En 1945, l'enseignement de l'esclavage a même disparu du programme[16].

Dans la période 1955-1957, deux ouvrages sont utilisés par les écoles primaires du Sénégal. Dans le livre de lecture de Louis Sonolet et Auguste Pérès[17], l'élève apprend que la France n'a cessé d'apporter les bienfaits de la civilisation aux autres peuples, qu'elle est bonne et généreuse car tout esclave qui entre en territoire français devient libre. Par la bouche du captif libéré, les auteurs font passer le message suivant:
« Toute la vie, je vous jure, je bénirai le nom des Français pour avoir aboli cette chose abominable qu'est la traite des captifs. Grâce à eux, désormais, tout homme naît et reste libre en Afrique occidentale française. » (p. 178)

Le mythe du sol français libérateur persiste, de même que l'instrumentalisation de l'histoire. Cependant, le livre ne traite que d'un seul aspect de la traite: celle pratiquée par les Arabes, dont les racoleurs sont des Toucouleurs, les intermédiaires des Maures, et les acheteurs des Marocains. Mais rien n'est dit sur la traite atlantique – dont les Français sont parmi les principaux responsables. Cette traite a pourtant occasionné la déportation de millions de personnes, avec son cortège de malheurs pour les partants et pour ceux qui ont échappé à la traite du bois d'ébène.

Le second est le livre d'histoire de Lavisse[18], réédité en 1954. L'image de la libération des

12. *Journal officiel de la République française (JORF)*, N° 493, 16 mai 1914.
13. Cité dans Abdoul Sow, *L'enseignement…*, *op. cit.*, t. 2, p. 410.
14. *Ibid.*, t. 3.
15. *Idem.*
16. *Idem.*
17. Louis Sonolet et Auguste Pérès, *Moussa et Gigla. Histoire de deux petits noirs. Livre de lecture courante*, Paris: Librairie Armand Colin, 1954.
18. Ernest Lavisse, *Histoire de France. Cours élémentaire*, Paris: Librairie Armand Colin, 1954.

esclaves de l'édition de 1918 réapparaît dans celle de 1954. Le commentaire de l'image dans l'édition de 1918 était rédigé ainsi: *« L'esclavage est une chose abominable. Aussi la France ne veut pas qu'il y ait d'esclaves dans les pays qu'elle possède. »* Le commentaire de 1954 devient: *« L'esclavage est une chose abominable. Aussi la France ne veut pas qu'il y ait des esclaves dans les pays de l'Union française. »* Pour des raisons politiques et afin de s'adapter au nouvel environnement, l'auteur du livre supprime tous les concepts gênants ou ayant une tonalité susceptible de blesser les nouveaux citoyens et les remplace par d'autres qui, souvent, ne reflètent pas la réalité historique qu'ils sont censés décrire. Ainsi a-t-on voulu épurer des manuels les concepts et les idées à connotation coloniale et idéologique. Ce toilettage du vocabulaire des textes ressemble à une manipulation, voire à une falsification, de l'histoire africaine.

Dans les Écoles primaires supérieures (EPS)[19], le programme de 1936 accorde une portion congrue à l'histoire de l'AOF. En 2e année, seule une petite fenêtre est ouverte sur la traite négrière, qui ressemble plutôt à un rapide clin d'œil cherchant du reste à embellir le tableau. En 3e année, c'est l'histoire de l'AOF qui est exclusivement inscrite dans les programmes, sans précision sur les contenus des leçons; c'est ici plutôt une histoire coloniale française d'Afrique qui est enseignée. La France cherche à montrer les modifications profondes des mœurs que traduit la disparition des sacrifices humains et des marchands d'esclaves. Ainsi l'enseignant est-il invité, d'une part, à faire de l'histoire optimiste, c'est-à-dire à montrer aux élèves que, malgré les nombreux problèmes, difficultés et erreurs de la France, le sort des populations africaines s'est amélioré; et, d'autre part, à mettre l'accent sur sa *« colonisation désintéressée »*[20] en Afrique. Ce terme est anachronique, car aucune colonisation n'est désintéressée, comme le dit si bien Albert Sarraut, l'un des plus grands théoriciens et partisan de l'exploitation des colonies: *« La colonisation, à ses origines, n'est qu'une entreprise d'intérêt personnel, unilatéral, égoïste, accomplie par le plus fort sur le plus faible. Telle est la réalité de l'histoire. »*[21]

Dans l'ouvrage de Georges Hardy[22] destiné aux élèves des EPS et aux maîtres des écoles primaires, il est question de la traite des nègres dans le chapitre sur « La naissance de la colonie du Sénégal » (pp. 60-62). L'auteur occulte ou minimise cependant le rôle de la France quand il écrit que *« ce commerce était surtout resté aux mains des Hollandais et des Portugais »*. Plus loin, il reconnaît la participation de la France à ce commerce odieux et la justifie par une volonté de ne plus être tributaire des autres pays pour se ravitailler en main-d'œuvre noire à utiliser dans les plantations des Antilles. Nous savons par exemple qu'une fois la Compagnie du Sénégal créée, Colbert lui avait donné le monopole de la traite des nègres pour leur acheminement vers les îles des Antilles.

Abdoulaye Ly apporte une réponse à la problématique de la traite négrière et de la responsabilité des Français, alors que cette question, comme le montrent les analyses précédentes, n'est pas prise en compte par les programmes scolaires[23]. En effet, si par hasard cette traite est mentionnée dans un programme, on lui accorde peu d'importance, comme si c'était une question taboue. C'est pourquoi Abdoulaye Ly parle de refoulement des questions de la traite derrière des termes comme *« relation avec la côte d'Afrique »* ou

19. ANS.O195-31. Programme d'études des Écoles primaires supérieures.
20. *Idem*.
21. A. Sarraut, *Grandeur et servitudes coloniales*, Paris: Le Sagittaire, 1931, p. 108.
22. Georges Hardy, *Histoire de la Colonisation française*, Paris: Librairie Larose, 1938 (3e édition). Nous avons consulté les deux éditions de 1928 et 1938 et constaté que les changements sont mineurs. Notre analyse porte sur l'édition de 1938.
23. Abdoulaye Ly, *La compagnie du Sénégal*, Paris: Éditions Présence africaine, 1958.

de *«commerce d'Afrique»*[24]. Hardy va plus loin dans le déni et le refus de la France d'assumer sa part de responsabilité dans la traite. Il présente le Sénégal non comme une colonie, mais plutôt comme un marché d'esclaves; les chefs africains qui s'opposent au projet colonial de conquête territoriale comme Elhadj Omar ou Samory, pour ne citer que ceux-là, sont *«des chefs à la tête de bandes armées fanatisées, qui terrorisaient les régions soudanaises, pillaient les villages, vendaient les habitants à des négriers intérieurs»*[25]. Le comble de la mauvaise foi est atteint quand Hardy cherche à dédouaner son pays en faisant allusion à la traite arabe et quand il parle de *«négriers intérieurs»*, comme si ces derniers avaient été les seuls à s'adonner à cette activité odieuse.

Pour des raisons idéologiques, l'école coloniale infuse dans l'esprit malléable de l'enfant indigène les méfaits de l'esclavage qui est une pratique courante dont les responsables sont les Africains. S'y ajoute la traite arabe, animée par des intermédiaires noirs et des acheteurs marocains. Ce qui est une réalité. Mais l'élève indigène, à la fin de son cursus, ignore tout de la traite atlantique et perçoit la France comme le messie qui libère les populations que leurs propres chefs vendent comme du bétail. Notre conviction est que la France refoule de manière consciente, par une politique de l'oubli ou d'omission, cette partie sombre et honteuse de son histoire. En parler aux enfants indigènes qu'on cherche à déraciner détruirait les fondements et les objectifs de la politique éducative coloniale mise en place par la France.

24. *Idem*.
25. Georges Hardy, *Histoire…*, *op. cit.*, p. 320.

L'école sénégalaise ignore l'esclavage au profit de la traite atlantique

Le Sénégal devenu indépendant élabore un nouveau programme pour l'école primaire. Ce nouveau programme de 1962 centré sur le Sénégal et l'Afrique doit contribuer à une mystique nationale et au développement de l'amour de la patrie sénégalaise[26]. Dans les lycées et les collèges, le programme s'africanise et devient, en 1967, le programme de Tananarive caractérisé par son enracinement et son ouverture[27].

Place de l'esclavage et de la traite des noirs dans les programmes

Du point de vue des contenus, au CE2, la leçon sur «Les contacts avec les peuples de race blanche (Arabes et Européens)» permet d'étudier l'esclavage. Le problème, c'est que les rédacteurs du programme semblent associer l'esclavage au Sénégal à l'arrivée des étrangers blancs. Ce qui est une contre-vérité. Au CM1, l'abolition de l'esclavage et le peuplement noir des Amériques sont inclus dans le chapitre sur «Les compagnies commerciales», alors qu'au CM2 une seule leçon porte sur la traite des nègres et le peuplement noir des Amériques, toujours en rapport avec l'arrivée des Européens. Le nouveau programme d'histoire de 1972 ajoute à l'ancien les conséquences de l'esclavage (Arabes et Européens) au CE2 et au CM2 les conséquences économiques, sociales de la traite des Noirs.

En 1980, l'esclavage est supprimé du programme du CE2; au CM1, trois leçons sont consacrées à la traite négrière ou au commerce triangulaire et ses conséquences dont l'étude couvre les continents africain, européen et

26. *Nouveau programme des écoles primaires*, Circulaire N° 13550/MEN/DT.I, 1962. La circulaire N° 11450/MEN/BE.DT.I du 8 octobre 1962 fixe les nouveaux horaires et programmes des Écoles primaires.
27. *Éducation sénégalaise*, N° 8, numéro spécial, 1966: Programmes officiels d'histoire et géographie de l'enseignement du 2e degré.

américain. Au CM2, l'étude est centrée sur la traite européenne et ses conséquences en Afrique seulement. Le curriculum de base de 1990 de l'étape III (CM) demande à l'élève d'être capable d'identifier les causes et les conséquences de la traite négrière.

Dans les lycées et collèges de l'enseignement secondaire, le programme présente un caractère circulaire : ce que l'enfant apprend au collège ou au premier cycle est approfondi au second cycle ou au lycée.

Tab.1. Esclavage et traite des Noirs dans les différents programmes sénégalais du secondaire

Années	Classes	Titres leçons	Crédit horaire
1967	Seconde	Le tournant des XVIe et XVIIe siècles : Traite négrière : causes, organisation, principaux domaines géographiques en Afrique, aux Amériques et en Europe	Pas défini
1972	Seconde	La traite et le commerce triangulaire	Pas défini
1978	Quatrième	La traite négrière et ses conséquences : Origines mécanismes et évolution Conséquences en Afrique Conséquences en Amérique, Europe, Asie du Sud-Ouest Mouvement abolitionniste	Pas défini
1982	Seconde	La traite arabe : origine, extension, conséquences en Afrique et Asie = 1 h La traite européenne : origines, mécanismes extension et évolution = 1 h La traite européenne : conséquences en Afrique, Amérique, Europe = 2 h	4 heures
1998	Quatrième	La traite négrière et ses conséquences : Naissance, mécanismes et évolution = 2 h Conséquences en Afrique = 2 h Conséquences en Amérique, Europe, Asie du SO = 2 h La traite au Sénégal =2 h Mouvement abolitionniste = 1 h Visite de la maison des esclaves de Gorée ou confection d'un dossier sur Gorée dans la traite = 2 h	11 heures
	Seconde	La traite et ses conséquences : La traite arabe : origines, extension, conséquences en Afrique et Asie = 1 h La traite atlantique = 3 h Dossier sur la traite au Sénégal = 2 h	7 heures

Source : Abdoul Sow, *L'enseignement…*, *op. cit.*, t. III : pour les programmes de 1967, 1972, 1978, 1982, 1998. Ce dernier est consolidé en 2006.

Quelques remarques sur ce constat

Ce tableau descriptif appelle plusieurs remarques. Le premier constat est que les rédacteurs de ces programmes de l'école primaire sénégalaise font disparaître progressivement l'esclavage dans le primaire ; ensuite, ils mettent l'accent sur la traite atlantique ou le commerce triangulaire et ses conséquences dont les responsables sont les Européens ; enfin, ils ignorent royalement la traite des esclaves qui est l'œuvre des Arabes musulmans et de leurs intermédiaires locaux.

Dans le moyen secondaire, aucune trace de l'esclavage au Sénégal dans les différents programmes ; l'accent est mis sur la traite atlantique et son enseignement est surtout d'ordre sentimental et émotionnel, donnant ainsi l'impression que les Africains ont eu peu de responsabilité dans la traite et qu'ils sont plus victimes qu'acteurs. L'une des explications est que des historiens sénégalais et africains, et non des moindres, défendent toujours l'idée d'un esclavage *« doux et humanisé »*[28], illustrent souvent leur argument par la prise ou l'exercice du pouvoir dans les royaumes et empires par des

personnes d'origine servile, par leur niveau d'intégration et de traitement privilégié dans la famille d'accueil, etc. Quoi qu'on en pense, un esclave reste une personne privée de liberté, considérée comme l'antivaleur, à qui on dénie dignité, honorabilité et droits au même titre que le Gore, le Nianthio, le Guélowar, ou même le simple Badolo[29].

Si la traite pratiquée par les Arabes musulmans est introduite dans un programme comme ce fut le cas lors des réformes de 1982 et 1998, on lui accorde moins d'importance (1 heure) que la traite européenne (7 heures). Il est regrettable de constater que cette forme de traite est omise ou minimisée, alors que la démarche adoptée avec le chapitre sur les Européens abordant les côtes africaines doit être la même que dans celui qui évoque le contact avec les Arabes. Rien ne justifie que soit occultée cette traite arabe, qui est aussi inhumaine que la traite atlantique et qui, du reste, a duré plus longtemps. Ce silence coupable sur la traite pratiquée par des musulmans arabes avec la complicité des chefs locaux rappelle celui sur la traite atlantique du programme colonial français; la France cherchant à imputer cette abomination aux autres pays et à se disculper pour absoudre sa responsabilité dans ce commerce qui n'honore pas ceux qui le pratiquèrent, de quelque bord qu'ils se situent. Les concepteurs du programme ont tiré la couverture de leur côté, comme naguère l'avaient fait les colonisateurs avec l'étude de la traite atlantique européenne. Cette attitude qualifiée de *«retenue»* par Marc Ferro[30] est dénoncée par celui-ci comme l'enseignement d'une *«traite à sens unique»* mettant en relief dans les manuels scolaires les crimes commis par les négriers européens alors que les Arabes bénéficient d'une amnésie volontaire.

Mais pourquoi ce silence sur l'esclavage domestique? Quelle est la perception de l'esclave dans les mentalités des hommes libres[31]? Pour les autres catégories de la société, les esclaves constituent la couche la plus méprisée: l'esclave n'a aucune responsabilité, n'est pas digne de respect et ne peut revendiquer aucun droit. Sa parole n'a aucune valeur dans une société de la parole. Il n'a même pas droit à l'éducation, encore moins à l'instruction, certainement pour éviter qu'il trouve les arguments de sa libération. Puisqu'en Afrique c'est le ventre de la mère qui anoblit, toute personne née esclave ou de parents esclaves est à jamais marquée. C'est pourquoi, les esclaves libérés ou affranchis ne sont pas considérés par la société comme non-esclaves; c'est pourquoi on leur rappelle à la première occasion leur origine servile. L'esclave continue de nos jours à faire l'objet de discrimination de la part des autres groupes. Rappelons que l'esclavage a toujours existé aussi longtemps qu'on remonte le temps: il a marqué profondément les sociétés africaines et en constitue même les bases. Dans certains milieux, les esclaves représentaient plus de 30% de la population. L'esclave est perçu comme l'incarnation des antivaleurs de la société et occupe le bas de l'échelle sociale: tous ses actes et comportements sont perçus négativement par les hommes nés libres; les corvées et les tâches les plus dégradantes lui sont réservées; il existe dans les campagnes des villages ou des quartiers habités exclusivement par des esclaves, ce qui est une forme de ségrégation. Des villages de liberté pour les esclaves ont été crés au Sénégal durant la colonisation.

28. (Note de la p. 225.) Ismaïla Ciss, «La captivité dans les sociétés sénégambiennes: de l'intégration à la déshumanisation du captif», in *Histoire-Géographes du Sénégal*, N° 8, 1er semestre, 2010. Il analyse cette captivité que certains auteurs qualifient de pratique «humanisée».

29. Ces termes signifient «noble», respectivement en pays wolof, mandingue (Gaabou) et sèrère. Le Badolo, c'est le pauvre qui n'a que sa force de travail.

30. Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*, Paris: Payot, 1981.

31. M'Baye Guèye, «Esclavage et histoire des mentalités: la perception de l'esclavage par l'homme libre dans la société wolof», *Colloque international pour le tricentenaire du Code Noir*, Gorée, 21-26 juillet 1986; voir aussi Addoulaye-Bara Diop, *La société wolof. Tradition et changement. Les systèmes d'inégalité et de domination*, Paris: Karthala, 1981.

Au moment de l'indépendance, la préoccupation du premier président du Sénégal, Léopold Sédar Senghor, était de créer une nation avec une volonté de vivre en commun. La nouvelle république ne pouvait donc pas se permettre de laisser en rade une partie de la société, qui du reste fonctionnait sur l'inégalité et de ce fait excluait les esclaves et marginalisait les castés, alors que la construction du pays doit faire appel à tous ses fils qui doivent avoir les mêmes droits et devoirs. Le président Senghor l'a si bien compris qu'il a choisi une devise, *« Un peuple, un but, une foi »*, qui confirme cette volonté de rassembler tous les nouveaux citoyens sans exclusion. D'ailleurs la première Constitution de 1960 stipule que:

« tout acte de discrimination raciale, ethnique ou religieuse, de même que toute propagande régionaliste pouvant porter atteinte à la sécurité intérieure de l'État ou à l'intégrité du territoire de la République sont punis par la loi. »

Il est évident que, dans la conception philosophique senghorienne, il faut constituer une communauté forte où chaque individu sera rehaussé par l'élévation du niveau de vie et de culture. Cette tâche est du ressort de l'État, qui l'a confiée à l'école sénégalaise naissante. Cette école, héritée de la France coloniale, doit être:

- un instrument de socialisation du jeune Sénégalais;
- un vecteur d'émancipation en aidant à déconstruire cette société archaïque dominée par les aristocrates et autres nobles privilégiés;
- éducatrice en formant un nouveau citoyen conscient, responsable, autonome, bien enraciné et ouvert aux autres, appelé *Homo senegalensis*.

Aujourd'hui que la nation – même si elle est fragilisée – est consolidée par les successeurs de Senghor, peut-on continuer à nous murer dans un silence sur certaines questions socioculturelles taboues? En effet, depuis cinquante ans, le Sénégal est devenu indépendant et s'est doté d'une Constitution se réclamant des principes démocratiques et des valeurs universelles. Or, comme l'a constaté M'Baye Guèye,

« dans les relations quotidiennes, la fusion tant désirée entre libres et esclaves et personnes castées tarde à s'opérer. Il faut la puissance du temps pour que s'établissent des rapports de tolérance réciproque auxquels la vie finit par condamner plus ou moins facilement les hommes. »[32]

Ibrahima Thioub explique en partie ce silence par la faiblesse relative des études consacrées à l'esclavage domestique[33] avec des chiffres à l'appui, par une volonté de dédouaner l'élite aristocratique et les États négriers artisans et bénéficiaires de cette mise en servitude des populations, tout en remettant en cause l'argument avancé par certains et portant sur le caractère sensible du thème de l'esclavage domestique dans notre société avec toutes les dérives possibles.

Cependant, cette dérive est une réalité omniprésente: elle peut se manifester, et se manifeste toujours selon les circonstances, dans tous les segments de la société, par un rappel de l'origine servile ou du statut de casté à tout individu qui exprime l'ambition d'occuper certaines positions ou fonctions. Mais nous pensons qu'il faut relativiser, car tout dépend du groupe ethnique ou de l'environnement socioculturel concerné et du degré de conservatisme ou d'ouverture des gens. Et c'est à ce niveau, nous semble-t-il, que l'école a le moins bien réussi et qu'il faut repenser aussi bien sa mission que l'esprit de l'enseignement de certains thèmes. Cette lacune s'explique toutefois en partie par un fait: l'éducation reçue par l'enfant constitue un bouclier contre toutes les agressions extérieures, et certaines valeurs véhiculées par l'école sont aux antipodes des valeurs traditionnelles inculquées à l'enfant au sein de sa famille.

32. M'Baye Guèye, « Esclavage… », op. cit.

Conclusion

Aussi bien pour la France que pour le Sénégal, la problématique de l'esclavage et de la traite des Noirs est une question idéologique et taboue, mais pour des raisons différentes. Si la puissance coloniale choisit d'enseigner l'esclavage et la traite arabe tout en occultant la traite atlantique, c'est que la France, donneuse de leçons de civilisation, ne pouvait pas en même temps se reconnaître comme l'un des plus grands négriers de la planète. Le Sénégal devenu indépendant imite la démarche de son ancienne puissance dominatrice en prenant – tout au moins lors des premières réformes – le contrepied du colonisateur pour magnifier certains thèmes ou en occulter d'autres, comme l'esclavage et la traite arabe. Au même moment, la traite européenne, la traite atlantique ou le commerce triangulaire, quelle que soit l'appellation choisie, sont détaillés avec un crédit horaire important. Aujourd'hui, il est impératif d'avoir un nouveau regard sur cette question de l'esclavage et de la traite négrière, et une nouvelle approche afin de l'enseigner autrement dans nos écoles, d'autant plus que la recherche dans ce domaine a beaucoup évolué. •

33. (Note de la p. 227.) Ibrahima Thioub, «Regard critique sur les lectures africaines de l'esclavage et de la traite atlantique», in Issiaka Mandé et Blandine Stefanson (éds), *Historiens-Géographes du Sénégal*, Paris: Karthala, 2005. On peut retenir, selon Thioub, que dans le recensement des travaux universitaires sur l'histoire de la Sénégambie publié par Charles Becker et Mamadou Diouf en 1988, sur 706 titres, il n'y a qu'un mémoire (de 1982) qui porte explicitement sur l'esclavage domestique. Dans la recension qu'il a faite de 1988 à 1993, seuls deux mémoires sur 159 titres portent sur des études comparatives entre l'esclavage aux États-Unis et au Fouta Djallon d'une part, entre la Grèce ancienne et l'Afrique noire précoloniale d'autre part.

Le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec* et les transformations de la didactique durant les années 1960

Jean-François Cardin (Université Laval),
Félix Bouvier (Université du Québec à Trois-Rivières)
et Catherine Duquette (Université du Québec à Chicoutimi)

La Société des professeurs d'histoire du Québec (ci-après SPHQ) est fondée en octobre 1962 afin d'encadrer et de soutenir, notamment sur le plan pédagogique, les professeurs d'histoire de l'enseignement secondaire (Cardin, 2006, p. 56; Allard, 2010, p. 5). Le premier numéro du *Bulletin de liaison* de la société paraît le mois suivant et devient pour ses lecteurs un outil précieux d'information socioprofessionnelle et de formation pédagogique et didactique. Comme nous le verrons, il s'agissait alors de dépoussiérer et de revitaliser l'enseignement de l'histoire tel qu'il se pratiquait depuis longtemps.

Cet article rend compte du discours sur l'histoire et son enseignement que tient la SPHQ durant ses premières années de vie (1962-1969) à travers les pages de son *Bulletin*. Dans une première partie, nous exposerons le contexte de la recherche plus large dans lequel prend place cette étude et nous en préciserons les contours méthodologiques. Nous décrirons ensuite les grandes caractéristiques de la période étudiée, une période marquée par de grands changements sur les plans de l'école et de la pédagogie. Puis nous cernerons les principaux thèmes et enjeux qui marquent les pages du *Bulletin* quant à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire.

Objectif de l'étude et éléments méthodologiques

Quiconque est un tant soit peu familier avec la collection du *Bulletin de liaison de la SPHQ* et de la revue *Traces* – qui lui succède en 1988 – est à même de constater l'immense richesse de leur contenu relativement à l'enseignement de l'histoire. Nous partons donc du postulat que, comme c'est le cas pour d'autres bulletins socioprofessionnels de ce type (Dessureault, 1989; Moirand, 1988), le *Bulletin* et la revue *Traces* sont des témoins privilégiés de l'évolution du discours d'une profession et des enjeux et débats qui l'agitent.

Objectif de recherche

Cet article s'inscrit dans une démarche à long terme d'exploration et d'exploitation du contenu de nature pédagogique et didactique[1] du *Bulletin* et de *Traces*. En 2008, nous avons abordé dans la revue *Traces* la publication d'une série d'écrits décrivant de manière linéaire le contenu des articles sélectionnés pour notre étude. Nous avons retenu tout texte qui renvoyait à l'enseignement et à l'apprentissage de la discipline et aux facteurs qui les conditionnent. En tout, pour l'ensemble de la période couverte, soit de 1962 à 2007, 356 articles ont été retenus dans ce corpus initial de base.

Le présent article inaugure une deuxième série d'écrits, plus analytiques ceux-là, et centrés sur des périodes et des thématiques plus ciblées. Ainsi, nous chercherons ici à cerner de plus près les grandes caractéristiques du discours du *Bulletin* durant les années 1960. De manière plus spécifique, après avoir situé le contexte socioéducatif de cette période et avoir décrit les thèmes, enjeux et débats circulant dans le *Bulletin*, nous chercherons à montrer qu'émerge clairement, dès ses premières années d'existence, une critique de l'enseignement magistral déclaratif tel qu'il se pratiquait alors largement. Nous montrerons aussi que cette remise en question s'articule autour de la promotion d'une conception «épistémologique» de l'enseignement de l'histoire et de stratégies d'apprentissage par lesquelles les élèves sont actifs (quelles que soient les façons dont ils le sont, qui se révèlent, en fait, très variées).

Éléments méthodologiques

Certains résultats de la recherche dont nous rendons compte ici découlent d'une analyse émergente du discours, en l'occurrence celui d'un bulletin professionnel destiné aux membres d'une association visant à regrouper – sur une base volontaire – tous les enseignants d'histoire du Québec, quel que soit leur ordre d'enseignement (Allard, 2010, p. 5). Suivant la typologie de Blais et Martineau (2006, p. 7), adaptée de Thomas (2006), notre démarche s'inscrit dans une «approche générale d'analyse inductive» (Blais et Martineau, 2006, p. 2), dont l'objectif est de «*dégager les significations centrales et évidentes parmi les données brutes et relevant des objectifs de recherche*» (p. 7). Le résultat attendu est de produire «*des catégories étant les plus révélatrices des objectifs de recherche identifiés au départ par le chercheur*» (p. 7). Nous avons donc ciblé, par familiarisation et imprégnation du corpus, les thèmes émergents jugés les plus utiles pour atteindre nos objectifs de recherche.

Plus concrètement, chacun des articles retenus a été résumé afin d'en faire ressortir les idées essentielles et, le cas échéant, la ligne argumentative de l'auteur. Une série de mots-clés standardisés lui ont également été attribués et sont indiqués dans le résumé. Après avoir formulé nos objectifs de recherche, nous avons procédé à une relecture attentive de l'ensemble des résumés pour ne retenir que les articles les plus directement en lien avec ceux-ci. Pour les fins de cette étude, qui porte sur la période 1962-1969, nous avons retenus 28 articles. Commençons d'abord par situer le contexte de la période étudiée, contexte qui ne sera pas sans marquer profondément l'évolution de la SPHQ et les pages de son *Bulletin*.

Les années 1962-1969 : une période de changements socioéducatifs profonds

En Occident, la décennie 1960 marque le monde de l'éducation de changements profonds, comme elle le fit dans bien d'autres secteurs de la culture et de la société. Au Québec, même si les années 1950 sont témoins d'une augmentation significative des investissements en éducation, il faut attendre les réformes de ce qu'on a appelé la Révolution tranquille (1960-1970) pour voir se transformer des structures et des manières de faire et de penser qui n'avaient pas vraiment bougé depuis la fin du XIXe siècle (Charland, 2005).

En juin 1960, un gouvernement libéral dirigé par Jean Lesage est porté au pouvoir par l'électorat québécois. Dans le domaine de l'éducation, c'est la commission d'enquête

1. Dans le cadre de cette recherche, le terme «didactique» – selon toutes ses déclinaisons – réfère aux dimensions purement disciplinaires, celles qui relèvent spécifiquement de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire, et le terme «pédagogie» – sous toutes ses formes – renvoie plutôt à l'enseignement en général, sans distinctions disciplinaires. Pour une discussion éclairante quant à la distinction et aux liens entre didactique et pédagogie, voir Simard (1993).

Parent[2], mise sur pied pour faire le point sur la situation de l'enseignement et proposer des réformes, qui marque cette période. Avant d'être le moteur des nombreux changements, dont les plus importants persistent encore aujourd'hui, le rapport de la commission constitue d'abord et avant tout le procès sans ménagement du système éducatif tel qu'il existait depuis des générations. L'enseignement de l'histoire tel qu'il se pratiquait au tournant des années 1960 fut vertement dénoncé et remis en question par les auteurs de cette partie du rapport[3]. C'est en effet à une véritable « mutation » de l'enseignement de l'histoire qu'ils en appellent (Bouvier, 2004). La commission Parent sera d'ailleurs très présente dans les pages du *Bulletin* et conduira plusieurs de ses collaborateurs à se situer par rapport aux pratiques existantes.

Mais il est difficile de comprendre les idées du rapport Parent et celles véhiculées dans le *Bulletin* si l'on ne les replace pas dans le contexte plus large de ces années. Comme ce fut le cas au lendemain de la Première Guerre mondiale, les années 1950 et 1960 sont marquées en Occident par un vent d'innovation sur le plan des idées pédagogiques (Hameline et Pain, 2008). Selon ces auteurs:

« Une sorte de consensus semble s'établir autour des valeurs de l'éducation nouvelle […]: tenir compte des rythmes et des stades du développement de l'enfant, lutter contre l'encyclopédisme et le psittacisme, rendre l'enfant actif, partir de ses centres d'intérêt, susciter la coopération au lieu de la compétition, donner le pas à la découverte sur l'exposé, à la démarche inductive sur la démarche déductive. »

Pour une bonne part, on retrouve là les idées qui vont guider les analyses du rapport Parent, notamment quant à l'enseignement de l'histoire (Gouvernement du Québec, 1966, par. 851, 853-854). Concernant cette discipline, Garcia et Leduc (2003, pp. 206-207) rapportent qu'en France les années 1950 et 1960 voient la *« montée en puissance de la méthode dite inductive dans le secondaire »*, notamment en s'appuyant sur l'analyse du document. Dans la même veine, l'Unesco produit un petit ouvrage destiné aux enseignants et rédigé par l'historien et professeur d'histoire britannique Charles Peter Hill (1953). L'auteur y prône un enseignement vivant de l'histoire, en lien avec le présent et comportant des visées de formation citoyenne.

Au moment où est fondée la SPHQ, on comprend donc que dans un tel contexte de réforme sur le plan du discours pédagogique, des voix commencent à s'élever au Québec pour remettre en question des programmes d'histoire dont l'esprit n'avait pas vraiment changé depuis le début du siècle (Roy, Gauthier et Tardif, 1992, pp. 18-19 et 60), de même que des pratiques d'enseignement jugées globalement désuètes. Ainsi, sur le plan des programmes, les auteurs du rapport Parent invitent l'État à *« dissocier histoire et apologie [nationale et religieuse] »* et à *« élargir la conception de l'histoire »* pour dépasser, sans néanmoins la délaisser, sa composante politico-militaire et faire *« une plus large part à l'évocation des divers aspects de la civilisation »* (Gouvernement du Québec, 1966, par. 847 et 848). À propos des méthodes d'enseignement, Martineau (2010, p. 17) nous rappelle qu'à la fin des années 1950, *« la pédagogie allait de soi : exposer la matière, la faire prendre en notes par les élèves et la faire mémoriser »*. Devant ce constat, les auteurs du rapport Parent en appellent à *« renouveler la didactique »* et les manuels dans le sens de la *« pédagogie active »* par laquelle *« il faudra entraîner l'élève à des méthodes de travail personnel et collectif »*, au centre desquelles le document devra jouer un rôle prépondérant

2. De son vrai nom, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dont les travaux se sont étendus de 1961 à 1966.

3. Le chapitre XX (t. II) du rapport est consacré aux programmes d'histoire existants et à l'enseignement de cette discipline (Gouvernement du Québec, 1966, en ligne, [http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_3/RP_3.html], consulté le 24 juin 2011.

(Gouvernement du Québec, 1966, par. 851). Voyons alors comment le *Bulletin* va se situer en cette période de transition marquée par un certain conflit entre tradition et modernité.

Le discours didactico-pédagogique du *Bulletin* durant les années 1960 : remises en question et changements de pratique

Le premier numéro du *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire* paraît à l'automne 1962. Il s'agit en fait d'un document de seize pages, produit à la machine à écrire, recto seulement, ce qui nous informe du peu de moyens financiers et matériels avec lequel devaient composer les premiers responsables de ce périodique. Néanmoins, entre 1962 et la fin de 1969, le *Bulletin* paraîtra bon an mal an, sauf exception, au rythme de quatre numéros par année.

Les principaux thèmes abordés

Lorsqu'on parcourt les pages du *Bulletin,* les thèmes de nature proprement didactique – ceux se situant au niveau de la classe et, de ce fait, se référant directement aux procédés d'enseignement et d'apprentissage – on constate que dès le premier numéro le ton est donné. En effet, bien que le *Bulletin* soit d'abord et avant tout un «véhicule» permettant la diffusion de points de vue divers, une tendance va émerger nettement, celle du renouvellement des méthodes d'enseignement, elle-même s'appuyant sur une conception «moderne» de la discipline. Le tout premier article de fond du *Bulletin*, qui apparaît en page 3 du premier numéro, réalise cette jonction entre une conception élargie de l'histoire et un apprentissage actif de la discipline (Séminaire de Rimouski, 1962; Bouvier, Cardin et Duquette, 2008). Extrait du *Mémoire du Séminaire de Rimouski* à la commission Parent, ce texte définit d'entrée de jeu l'histoire comme la *«résurrection intégrale du passé»* (p. 3), dont tous les aspects de la vie en société sont considérés, et non plus seulement les dimensions politique, militaire ou diplomatique. Et les auteurs d'appuyer leur propos sur une citation tirée du *«programme français de 1954»* (p. 3), sur laquelle l'influence de la perspective des Annales est manifeste. C'est cette voie que l'enseignement secondaire doit prendre, disent-ils, ce qui sera rendu possible du fait que de plus en plus de professeurs *«spécialisés et compétents»* (p. 3) sont dorénavant formés selon cette conception de l'histoire dans les départements d'histoire des universités[4]. Pour que les changements désirés se fassent, cependant, des *«conditions nouvelles»* (p. 4) sont requises. Il faut d'abord de nouveaux manuels, conçus au Québec pour les besoins de nos programmes et à moindre coût et, dans le cas de l'histoire du Canada, des manuels renouvelés *«rédigés par des spécialistes, pédagogues et historiens»*, avec l'appui du Conseil de l'Instruction publique (p. 4). En second lieu, *«pour intéresser les jeunes à l'histoire, il faut des choses concrètes»* (p. 4), c'est-à-dire recourir à l'histoire locale et mettre les élèves directement en contact avec les archives, les musées et les sites historiques. Enfin, il faut créer dans les écoles des *«laboratoires d'histoire»* (p. 6), c'est-à-dire des salles consacrées uniquement à cette discipline et contenant tous les éléments liés à son enseignement (manuels et ouvrages de références, cartes, illustrations diverses, artefacts, etc.), de même que des tables pour permettre aux élèves d'y faire leurs travaux de recherche. L'article se termine par un exemple d'exploitation en classe de documents historiques.

Cette conception de l'histoire et de son enseignement, qui se présente comme novatrice et en appelle à des changements de pratique importants, se précise et se raffine au fil des

4. Au Québec francophone, les premiers départements ou instituts d'histoire universitaires sont fondés au lendemain de la Seconde Guerre mondiale.

ans et des articles, alors que de nouveaux thèmes viennent l'étayer. Le tableau suivant, qui s'appuie principalement sur Bouvier, Cardin et Duquette (2008), permet de suivre chronologiquement le déploiement des thèmes de nature didactique entre 1962 et 1969.

Tableau 1. Thèmes et sujets de nature didactique dans le *Bulletin de liaison* de la SPHQ (1962-1969)

Numéros	Thèmes[5]
Automne 1962	Conception élargie de l'histoire (« résurrection intégrale du passé»). Nécessité de former à l'université des professeurs spécialisés dans la discipline. Nécessité de rendre concret l'enseignement (mise en contact avec l'histoire locale, les archives, les musées). Nécessité d'avoir dans les écoles des «laboratoires» d'histoire.
Février 1963	Nécessité de moderniser les manuels, notamment sur le plan de l'approche didactique. Utilisation accrue des moyens audiovisuels par les enseignants. L'éducation à la citoyenneté en tant que visée de formation de l'histoire scolaire.
Avril 1963	Si renouvelée, l'histoire nationale est jugée formatrice au sens de l'éducation à la citoyenneté telle que prônée par l'Unesco.
Octobre 1963	Une histoire nationale axée sur les antagonismes est jugée contraire à l'humanisation que doit développer le cours d'histoire.
Décembre 1963	Nécessité pour les enseignants de respecter les prescriptions des programmes. Rédaction de manuels par des équipes multidisciplinaires d'historiens, de psychologues et d'enseignants.
Février 1964	Nécessité d'une histoire consensuelle (Conseil de l'Europe) Développer le sens critique des élèves en montrant les différents points de vue sur une question.
Avril 1964	Possibilité de créer un cours d'«éducation civique» intégré au cours d'histoire mais distinct de celui-ci.
Décembre 1964	Un cours d'éducation civique couvrant tous les aspects politique, économique, social et culturel.
Avril 1965	Le film en tant que support à l'enseignement, et notamment comme outil pour développer le sens critique. Dénonciation de l'enseignement «trop» magistral.
Octobre 1965	Plaidoyer en faveur d'une démarche active des élèves, axée sur la variété des activités, et ce afin d'augmenter leur motivation. Description de diverses activités réalisées en classe.
Décembre 1965	Dualité culturelle au Québec et finalité de l'enseignement de l'histoire nationale.
Février 1966	Dualité culturelle au Québec et finalité de l'enseignement de l'histoire nationale. Représentations d'élèves du secondaire quant à l'histoire et à l'enseignement qu'ils en reçoivent. Thèmes abordés: – intérêt pour l'histoire; – histoire objective/subjective et formation des enseignants; – l'histoire pour comprendre le présent et guider les actions citoyennes; – histoire du Canada, identité nationale, culture et fierté; – l'histoire comme discipline intellectuelle; – enseignement axé sur le factuel «sans aucune ligne de pensée et sans interprétation aucune» et sans lien avec le présent. Rejet d'un cours d'éducation civique autonome, car l'histoire et la géographie couvrent mieux ces contenus en les mettant en contexte. «Pédagogie active». Appui à l'utilisation de l'audiovisuel (car il permet un apprentissage plus actif), mais avec modération. Capacité limitée des élèves à opérer des travaux de recherche longs Pertinence des exercices portant sur la matière enseignée.
Avril 1966	Dualité culturelle au Québec et finalité de l'enseignement de l'histoire nationale. Nécessité de former les enseignants à la fois en histoire et en psychopédagogie.

5. Plutôt que de chercher à uniformiser les termes, ce qui tend forcément à une certaine neutralité, les énoncés sont formulés de manière à traduire le mieux possible le sens et le point de vue des auteurs sur les questions mentionnées.

TABLEAU 1 (SUITE). THÈMES ET SUJETS DE NATURE DIDACTIQUE DANS LE *BULLETIN DE LIAISON* DE LA SPHQ (1962-1969)

NUMÉROS	THÈMES
Octobre 1966	L'histoire comme formation civique. Nécessité d'un enseignement axé sur l'apprentissage de capacités intellectuelles propre à la discipline, dont le sens critique (limites de l'enseignement magistral purement verbal). L'enseignant comme guide et médiateur, notamment en appui sur les moyens audiovisuels.
Décembre 1966	Les travaux dirigés comme moyen de favoriser le contact des élèves avec la méthode historique et les habiletés qui s'y rattachent.
Février 1967	Le film en tant que support à l'enseignement.
Avril 1967	«Recettes» pour l'enseignement et la formation des enseignants. L'histoire en tant que contribution à l'enrichissement intellectuel des élèves. Écart entre la réalité des classes d'histoire (exposés magistraux et factuels) et l'«idéal» à poursuivre (développement d'habiletés liées à la discipline). Nécessité pour l'enseignant de «raisonner» sa pratique.
Avril 1968	Qu'est-ce que la didactique?
Octobre 1968	Choisir les thèmes à l'étude en fonction des intérêts des élèves. Enseigner l'histoire pour comprendre le présent. Difficultés d'apprentissage en histoire et stades de Piaget. L'histoire comme initiation au politique, au socioéconomique et au culturel pour former des citoyens. Enseigner l'histoire en axant sur la méthode. Nécessité de «séduire» les élèves pour enseigner l'histoire.

La lecture des articles retenus, dont ce tableau propose une synthèse forcément incomplète mais néanmoins éclairante, permet de constater plusieurs faits intéressants. Notons par exemple que les auteurs des textes retenus font régulièrement référence à ce qui se passe à l'étranger – principalement en France et en Europe francophone – concernant leur discipline et qu'ils se montrent passablement au fait des développements récents sur ce plan. En plus de citer des historiens anglo-saxons ou français à la mode – dont ceux de l'école des Annales, qui semblent avoir la cote –, les pages du *Bulletin* se réfèrent souvent à des colloques, des articles ou des documents officiels, que ce soit le programme français d'histoire (automne 1962) ou encore des documents de l'Unesco (avril 1963).

Autre fait marquant qui surprend: le côté très «actuel» des questions abordées. En lisant ces articles, en effet, le lecteur d'aujourd'hui ne sera pas vraiment dépaysé. Certes, à côté de questions fortement marquées par leur époque et devenues obsolètes (telles que le projet d'un manuel d'histoire unique pour tout le Canada), on y retrouve déjà la plupart des grands thèmes et enjeux fondamentaux qui, à tout le moins pour le Québec, ont été débattus durant les années récentes, notamment à l'occasion du débat qui a accompagné depuis 2006 l'implantation d'un nouveau programme (Bouvier et Cardin, 2009). Encore plus étonnant: la similitude d'angles d'approche et même de vocabulaire que ces auteurs des années 1960 adoptent pour traiter de ces questions, que ce soit l'éducation à la citoyenneté comme visée de formation, la nécessité de varier les stratégies pour capter et conserver l'attention des élèves, la possibilité pour l'enseignant d'histoire d'émettre – ou non – ses opinions en classe, l'inculcation directe de connaissances versus le développement d'habiletés méthodologiques ou intellectuelles (dont le sens critique), etc. Ainsi, dès le deuxième numéro (février 1963) apparaît une préoccupation de premier plan, qui reviendra régulièrement dans les pages du *Bulletin* jusqu'à nos jours, soit l'éducation à la citoyenneté en tant que visée de formation de l'histoire scolaire. Cette question émerge dans le compte rendu d'une journée d'étude de la SPHQ, tenue en décembre 1962, alors que des participants, dans le cadre d'une discussion sur la place de l'histoire nationale dans le curriculum, «*[insistent] sur le fait que l'enseignement de l'histoire au secondaire [doit] viser à former des*

citoyens capables d'avoir une vue d'ensemble du monde actuel et de son passé» (Sanfaçon, 1963, pp. 1-2). L'idée, qui reste ici encore embryonnaire, sera reprise et développée dans le numéro suivant par Georges-Étienne Proulx (1963, pp. 2-8), le vice-président de la SPHQ, qui pose la question de l'articulation entre histoire nationale, histoire générale et formation patriotique des citoyens. En référence notamment à des documents de l'Unesco, il plaide pour un cours d'histoire nationale fondé sur un sain patriotisme, mais lié de près aux événements de l'histoire générale suivant le principe que le général explique souvent le particulier et qu'à l'inverse, le particulier permet de rendre concret et d'expliquer ce qui est plus global.

De même, l'idée selon laquelle l'apprentissage de l'histoire permet de mieux comprendre son présent et, à terme, d'agir de manière plus éclairée sur son avenir – articulation qui est, selon ses concepteurs, à la base du dernier programme par compétences au Québec – est abordée par les auteurs. Aussi, la conception même de la didactique de l'histoire est souvent très actuelle, comme si elle annonçait déjà celle qui sera incarnée dans les programmes des années 1980 et les suivants.

Cela dit, force est de reconnaître que ces thèmes sont en revanche généralement traités à travers le point de vue qui dominait à l'époque, soit celui de l'enseignant et de l'enseignement, par opposition à celui de l'apprenant et de l'apprentissage. Même un article convoquant pourtant les stades du développement cognitif de Piaget (octobre 1968) se situe de ce point de vue. La «boîte noire» et les mécanismes d'apprentissage qui s'enclenchent chez l'élève qui appréhende le passé et lui donne du sens ne sont pas encore au centre des préoccupations, même si ces sujets ne sont pas totalement absents des articles analysés. Les approches béhavioriste, cognitiviste et constructiviste, tournées vers l'élève, n'ont pas encore fait leur entrée sur scène. Dans le *Bulletin*, cela se fera durant les années 1970, alors que l'influence des théories de Carl Rogers, très présentes au Québec, se fera pleinement sentir. Pour l'heure, l'élève en tant que sujet apprenant demeure encore une sorte d'abstraction qui se perd dans une «masse» indifférenciée, celle de la classe.

Conception de l'histoire et de son enseignement

Au-delà de la variété et de l'éclectisme des sujets abordés – ce qui ne doit pas surprendre outre mesure compte tenu de la variété des auteurs et des articles analysés –, un fil conducteur très clair émerge, soit la volonté de renouveler la didactique ainsi que les manières de voir et de faire de l'histoire à l'école. Selon Michel Allard (2010, p. 5), la SPHQ avait été créée en bonne partie pour répondre aux critiques faites, durant les audiences de la commission Parent à un enseignement de l'histoire perçu comme poussiéreux et désuet, trop axé sur la transmission magistrale d'un récit canonique et pas assez sur le développement des habiletés intellectuelles et méthodologiques propres à la discipline. Cette volonté de répondre à ces critiques transparaît clairement dans plusieurs des textes de notre corpus, surtout ceux des premières années (1962-1966). Pour certains auteurs, il fallait d'abord montrer que la situation n'était pas aussi catastrophique que ce qu'on en disait, que déjà beaucoup de professeurs d'histoire se tournaient vers un enseignement renouvelé, plus «scientifique» et plus actif, de l'histoire (Séminaire de Rimouski, 1962). Mais du même souffle, il convenait surtout de reconnaître que beaucoup restait à faire en ce sens et de mettre en avant une sorte de programme de réformes sur le plan des pratiques de classe (voir Tableau 1). Ce discours réformiste, qui se construit d'un article à l'autre sous la plume d'auteurs provenant souvent d'horizons différents (voir Tableau 2), trouve plus ou moins implicitement sa cohérence autour d'une dichotomie entre le «cours magistral», où

l'élève est relativement passif (écoute et, éventuellement, prend des notes) et la «démarche active», par laquelle l'élève est amené, d'une manière ou d'une autre, à s'impliquer plus directement dans son apprentissage (exploitation de documents et de manuels «plus pédagogiques», recherche guidée, visites au musée, fabrication et mise en contexte de maquettes, visionnement et exploitation de films, etc.).

Tableau 2. Fonction des auteurs des articles de notre corpus (1962-1969)*

Historiens	2
Didacticiens	2
Enseignants au primaire	5
Chargés de cours en histoire à l'université	1
Membres de l'exécutif de la SPHQ	6
Archivistes	3
Auteurs non précisés	10

* Selon la signature de leur article.

Il apparaît que la meilleure synthèse – et l'archétype même – de cette rhétorique est l'article de Claude Galarneau dans le numéro d'octobre 1966 (Galarneau, 1966). Après avoir brossé un tableau presque sarcastique du *«bon vieux temps»* où l'enseignement de l'histoire *«appartenait tout entier à la mémoire verbale»*, où *«il fallait apprendre chaque année avec un peu plus de détails les mêmes listes de gouverneurs, d'intendants et d'évêques, de pays, de provinces, de capitales et de populations»*, où *«l'illustration sonore venait toujours d'une source unique, la voix du maître»*, il conclut que c'était de cette manière *«que la mémoire collective était retransmise à la mémoire individuelle de chaque petit d'homme [sic]»* (p. 1). Il oppose à cette façon de faire, dont il laisse entendre qu'elle est encore bien présente dans les classes, une nouvelle conception de l'enseignement qui serait en voie de se répandre: *«Nos disciplines peuvent et doivent, autant que les autres, développer chez l'élève l'attention, l'observation, la réflexion, l'analyse, la synthèse, le sens critique, le raisonnement déductif et inductif et l'entraînement à définir un problème»* (p. 1). Cette comparaison entre un enseignement de l'histoire qui demeure infantile et celui d'autres disciplines – les sciences ou les langues, par exemple – qui visent dorénavant des apprentissages plus exigeants quant aux habiletés cognitives, revient d'ailleurs à plusieurs reprises dans notre corpus. Pour Galarneau, alors qu'en histoire et en géographie l'enseignement ne sert *«qu'à développer la mémoire verbale et à fournir le ‹stock› minimum [de connaissances] qu'on exige d'un citoyen d'Occident»*, dans les autres matières *«l'enfant et l'adolescent acquièrent […], par un travail incessant, sous la surveillance et avec l'aide du maître, des connaissances en même temps qu'ils développent leur intelligence et toutes leurs facultés»* (p. 2). Et c'est dans cette voie qu'il faut désormais opérer les changements qui s'imposent.

Conclusion

Après avoir situé le contexte de notre recherche et celui de la période étudiée au regard de notre sujet, nous avons décrit dans cet article la teneur du discours à caractère didactique du *Bulletin de liaison de la SPHQ*, entre 1962 et 1969. Ce discours se déploie avec une cohérence et une «modernité» qui ne cessent de surprendre au fil de la lecture des articles. Il est en effet étonnant de constater que nous n'avons relevé dans notre corpus que très peu de textes dénonçant ou se situant en porte-à-faux avec cette perspective tout au long de la période étudiée.

Si nous sommes conscients que la dichotomie «cours magistral» versus «démarche active» peut se révéler à première vue un peu simpliste, elle a néanmoins l'avantage de fournir une clé de lecture éclairante des articles du *Bulletin* portant sur les aspects didactiques, d'autant qu'elle est en fait celle qu'utilisent explicitement plusieurs auteurs de ces textes. Et force est de constater, avec le recul, que cette attitude initiale en faveur de l'innovation s'est maintenue par la suite jusqu'à nos jours dans les pages de la revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec. •

Références bibliographiques

Allard, Michel (2010). « La section de Montréal de la Société des professeurs d'histoire du Québec (1966-1968) », *Traces*, 48 (3), pp. 5-9.

Blais, Mireille et Stéphane Martineau (2006). « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, 26 (2), pp. 1-18.

Bouvier, Félix (2004). « La mutation de l'enseignement de l'histoire proposée par le rapport Parent », *Bulletin d'histoire politique*, XII (2), pp. 129-136.

Bouvier, Félix *et al.* (2008). « Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire au Québec : les années 60 », *Traces*, 46 (2), pp. 27-34.

Bouvier, Félix et Jean-François Cardin (2009). « L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ‹ nationales › au secondaire : retour sur un débat qui touche à l'essentiel », *Formation et profession*, XVI (1), pp. 29-35.

Cardin, Jean-François (2006). « Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge », *Bulletin d'histoire politique*, 14 (3), pp. 53-74.

Charland, Jean-Pierre (2005). *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Ville Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

Dessureault, Louis-René (1989). *L'état du discours de la profession d'archiviste au Québec : une analyse de contenu de la revue* Archives, mémoire de maîtrise non publié, Montréal, Université de Montréal.

Galarneau, Claude (1966). « Les moyens audiovisuels dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire*, (N° 17), pp. 1-12.

Garcia, Patrick et Jean Leduc (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin.

Gouvernement du Québec (1963). *Programme d'études des écoles secondaires*, Québec, Département de l'Instruction publique.

Gouvernement du Québec (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec,* tome II : *Les structures pédagogiques du système scolaire. Les programmes d'études et les services éducatifs*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Hameline, Daniel et Jacques Pain (2008). « Pédagogie. Les approches contemporaines », *Encyclopaedia Universalis*, en ligne : [www.universalis-edu.com/encyclopedie/pedagogie-les-approches-contemporaines/], consulté le 24 juin 2011.

Hill, Charles Peter (1953). *L'enseignement de l'histoire : conseils et suggestions*, Paris : Unesco.

Martineau, Robert (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire, traité de didactique*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Moirand, Sophie (1988). *Une histoire de discours… Une analyse des discours de la revue* Le français dans le monde *1961-1981*, Paris : Hachette.

Proulx, Georges-Étienne (1963). « Intégration ou non ? », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire*, 1 (3-4), pp. 2-8.

Roy, Simon *et al.* (1992). *Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours*, Québec: Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Université Laval.

Sanfaçon, Roland (1963). «Réunion générale de la société», *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire*, 1(2), pp. 1-3.

Séminaire de Rimouski (1962). «L'enseignement de l'histoire», *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire*, 1 (1), pp. 3-9.

Simard, Claude (1993). «Prolégomènes à la didactique», *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 15 (1), pp. 59-73.

Thomas, David R. (2006). «A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data», *American Journal of Evaluation*, 27 (2), pp. 237-246.

Le cartable de Clio

Comptes rendus, résumés en allemand, annonces

Construire un État, bâtir des libertés

Dimitri Skopelitis et Dimitri Zufferey, *Construire la Grèce (1770-1843)*, Lausanne: Antipodes, 2011, 407 pages.

Dimitri Skopelitis et Dimitri Zufferey viennent de publier aux Éditions Antipodes un volume très fourni qui traite de l'indépendance de la Grèce et de la construction d'une structure étatique moderne, entre 1770 et 1843.

Très précis, fourmillant de détails, l'ouvrage est néanmoins clairement problématisé, dépassant en cela le stade de la «simple» monographie. Le livre est en effet principalement axé selon deux lignes de problématique: l'étude de la lutte pour l'indépendance et l'affirmation d'un nationalisme sont exposés sur un premier plan; à un second niveau, on voit comment le désir de liberté d'un peuple s'est aussi manifesté face au roi que la Sainte-Alliance avait imposé aux Grecs.

Dans les premiers chapitres, les deux universitaires s'efforcent d'évaluer l'impact des Lumières – en montrant leur rôle de catalyseur – dans le désir de faire naître un État indépendant de l'Empire ottoman. Véhiculant l'image d'un lieu mythique, la Grèce ne peut manquer d'attirer l'attention des philosophes, et d'être l'objet de leurs discours. Sujets de la Sublime Porte, les Grecs font de plus en plus figure de peuple asservi aux yeux des intellectuels français, allemands ou anglais. Sous leur influence, l'apparition des premiers penseurs nationaux hellènes va avoir pour effet d'impulser un mouvement culturel patriotique, mais également un courant intellectuel que l'on pourrait qualifier de prédémocratique. La Révolution française va en effet transformer les idéaux des Lumières: au projet nationaliste s'ajoutera un projet national. Les deux objectifs vont aboutir au déclenchement de la guerre d'Indépendance en 1821.

Au tournant des XVIIIe et XIXe siècles, les îles ioniennes vont jouer un rôle pivot: conséquemment aux guerres napoléoniennes, elles vont se trouver sous contrôle français puis anglais. Pour des raisons pratiques évidentes, les administrations étrangères vont laisser aux habitants une marge de manœuvre dans la gestion de leurs affaires courantes. Cette autonomie va servir de laboratoire pour le reste du pays.

La révolte victorieuse des Serbes en 1821 va servir de catalyseur. Peu après, le monde hellénique prend les armes, et la répression turque y répond. Si l'Europe chrétienne de la Sainte-Alliance ressent une sympathie pour les insurgés, ses monarques sont surtout soucieux de conserver les acquis du Congrès de Vienne, et notamment le droit des souverains. Il s'agit par conséquent d'assurer la stabilité du pouvoir du sultan dans les Balkans. En plus, les velléités démocratiques, révolutionnaires, des Grecs ont tout pour déplaire et inquiéter les rois et empereurs européens. Mais. peu à peu, les choses évoluent: en Occident, l'opinion, qui s'émeut des massacres dont sont victimes les civils, est sensible aux témoignages et au destin de certains idéalistes (Lord Byron); les gouvernements français et anglais s'inquiètent de voir «l'ombre» de la Russie se profiler du côté des insurgés. Tout cela aboutit à une intervention militaire des grandes puissances et à la reconnaissance de l'indépendance en 1830.

Les historiens, dans un long développement, montrent ensuite que les gouvernements de l'Europe monarchique ont œuvré contre les institutions républicaines naissantes, elles-mêmes fragilisées par une conception clanique du pouvoir qui avait abouti à l'assassinat du premier dirigeant, Jean Capodistrias. Le mécanisme vers la monarchie absolue aboutit avec la désignation d'un prince de Bavière, Othon Ier, à la tête du pays naissant. L'instauration de ce type de pouvoir royal a été justifiée à l'époque par la nécessité de construire un État cohérent et unifié. Les auteurs insistent aussi, de façon presque amusée, sur l'entourage très bavarois que le souverain s'est donné dans son gouvernement et son administration, qui n'est pas sans faire penser – les allusions sont claires – à l'interventionnisme américain au XXe siècle! Même si la conscience démocratique et les idées héritées des Lumières n'étaient pas encore très fortes, l'opinion grecque va progressivement se mobiliser, au bout d'une dizaine d'années, pour obtenir, en 1843, un système constitutionnel. Les chercheurs y voient le début d'un processus qui a fait des Grecs un peuple oriental, une nation tournée vers l'Europe, et l'Occident en général.

Lors de l'indépendance, il était difficile de fixer les frontières. À beaucoup d'endroits, dans le nord et en Asie mineure (sans parler de Constantinople),

les gens étaient mélangés. De plus, le royaume né de l'indépendance ne regroupait qu'un tiers des populations qui s'estimaient certes grecques, mais qui n'avaient pas encore vraiment le sentiment de former une nation. La fixation des frontières a permis la définition de l'État, mais elle a aussi et surtout posé la question de la nationalité et de l'identité. Qui est Grec? Celui qui est de religion orthodoxe? qui parle la langue? qui a immigré dans la partie devenue indépendante? Ces discussions ont néanmoins permis de définir ce qu'était ce peuple. Mais, ensuite, la réunion de tous ces gens sous le même drapeau a été longue à faire aboutir, puisque la réunion de l'archipel du Dodécanèse n'a eu lieu qu'en 1947… sans parler de la question de Chypre!

Tout en narrant de manière parfois fort – trop? – détaillée les péripéties politiques qui ont donné lieu à la naissance de la Grèce moderne, les auteurs montrent des enjeux que l'on retrouve dans la naissance de tout État moderne et démocratique. Là réside la qualité première de cet ouvrage, passionnant dans son questionnement. Mais il aurait été plus captivant encore de dépasser ces aspects étatiques, présentés parfois un peu «à la façon du XIXe siècle», et de mieux explorer dans cette évolution le rôle de la culture – le mot étant compris dans un sens très général –, que ce soit au travers de la littérature, des expositions, des musées, de la musique ou des manifestations culturelles au sens large. Mais, sans doute, les deux universitaires genevois, épris d'«histoire politique», ont-ils voulu rester cohérents. On ne peut pas forcément le leur reprocher.

Pierre Jaquet (Gymnase de Nyon)

La condition étrangère, tension entre identité politique et appartenance sociale

Gérard Noiriel, *Le massacre des Italiens: Aigues-Mortes, 17 août 1893*, Paris: Fayard, 2010, 294 pages.

Travaillant depuis de nombreuses années sur les questions d'immigration et d'identité nationale, Gérard Noiriel s'intéresse ici au *«plus grand ‹pogrom› de toute l'histoire contemporaine de la France»* (p. 9) qui représente également pour lui *«l'un des plus grand scandales de notre histoire judiciaire, puisque le jury d'assise a acquitté tous les assassins, en dépit des preuves accablantes réunies contre eux»* (p. 9). Afin d'éclairer un événement *«à la fois social, politique et diplomatique»* (p. 10), l'historien défend, dès sa courte introduction, le recours à la sociohistoire. Il revient plus longuement sur ce point dans sa conclusion, considérant en effet que seule cette démarche permet d'analyser de manière optimale les relations directes et indirectes qui pèsent sur les individus et les inscrivent dans une logique d'action qui dépend d'enjeux à la fois locaux, nationaux et internationaux. Il rejette ainsi le recours au concept de «mentalité» – et de ses variantes «inconscient collectif» ou «culture de guerre» – qui constituent, selon lui, un aveu d'impuissance regrettable de l'historien.

Les quatre chapitres qui composent le livre vont donc aborder différentes perspectives en se fondant sur des sources encore inexploitées, parmi lesquelles le dossier d'instruction du procès. Le premier, mise en œuvre d'une «histoire au ras du sol», propose un panorama succinct mais très complet d'Aigues-Mortes et de son développement, ainsi qu'une présentation des groupes sociaux impliqués dans le massacre: les Aigues-Mortais «de souche», les saisonniers ainsi que les «trimards», laissés-pour-compte de la société nouvellement capitaliste de cette fin de XIXe siècle, avant d'offrir une reconstitution minutieuse du déroulement des faits en les inscrivant dans une durée moyenne.

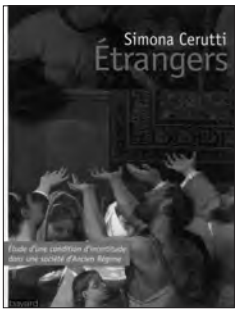
Le deuxième chapitre se concentre sur les «raisons d'agir» des acteurs en assumant un changement d'échelle afin de restituer le massacre du 17 août dans le processus plus large de la «nationalisation» – mentionnée entre guillemets par l'auteur – de la société française. En convoquant la construction des concepts de «citoyenneté» et d'«identité nationale», adoptés à cette époque par les élites républicaines, ainsi que le développement de la presse comme moyen d'information nationale, Noiriel met en évidence la complémentarité de trois pôles de l'espace public – le politique, la presse, l'expertise savante – qui concourent au processus d'intégration des couches populaires au nouvel État. En faisant le pari de l'assimilation du principe de l'égalité des citoyens à celui de leur identité nationale, les élites républicaines ont mis en œuvre l'exclusion de catégories sociales ne bénéficiant pas d'une identité citoyenne reconnue,

telles que les étrangers, chômeurs et autres «vagabonds» – les «trimards».

Le troisième chapitre étudie, quant à lui, les mécanismes qui ont permis l'acquittement généralisé des inculpés par un jury populaire au terme d'une instruction fortement soumise à des pressions politiques. Dans le but de préserver l'intérêt de la France sur un plan international, le procès occulte totalement la misère sociale à l'origine de la violence perpétrée par les «trimards». Pour l'auteur, malgré leur culpabilité évidente, le processus de nationalisation de la justice française et la désignation initiales des victimes comme des accusés par leur seule nationalité a faussé l'issue du procès.

En recourant au concept de Maurice Halbwachs de «mémoire collective» dans sa quatrième partie, Noiriel remet en perspective les enjeux mémoriels non assumés autour du massacre des Italiens en examinant les différents points de vue abordés dans l'historiographie postérieure concernant les «leçons à tirer» de ce drame. En établissant un parallèle avec la construction de la «problématique» de l'immigration et de l'assimilation des étrangers par les élites républicaines, il révèle les mécanismes présidant à l'oubli, ou au contraire à la récupération mémorielle tardive, d'un événement tragique du fait de sa repolitisation par les historiens qui l'ont inscrit dans l'histoire du racisme.

Avec *Le massacre des Italiens*, on est loin de tomber dans l'anecdotique du «fait divers tragique». Par la mise en relation constante des événements locaux et d'un contexte plus large, relevant à la fois du politique, de l'économique et du social, Noiriel donne à voir toute la complexité d'un passé qu'il serait dangereux de vouloir ramener à des perceptions trop actuelles et anachronique de «simple» xénophobie. L'auteur insiste également sur l'importance de dépasser les responsabilités évidentes de ceux qui ont commis les crimes et de prendre en considération celles incombant à ceux qui, en amont, les ont inspirés, ainsi que *«les liens qui les rattachent les uns aux autres»* (p. 257). Ce livre rappelle ainsi que, lorsqu'un Etat s'attelle à la construction d'une identité commune, il ne sait pas faire l'économie de l'exclusion d'un autre, qu'il soit de nature supposément raciale ou nationale, afin de proposer un nous fédérateur.



Simona Cerutti, *Etrangers: étude d'une condition d'incertitude dans une société d'Ancien Régime*, Montrouge: Bayard, 2012, 301 pages.

Le dernier livre de Simona Cerutti offre un changement de contexte moins dépaysant qu'imaginé au premier abord. Se concentrant sur le milieu urbain de Turin et des États savoyards du XVIIIe siècle, sa recherche interroge la construction sociale – et non pas politique – de la condition d'extranéité que l'historienne distingue d'emblée de l'altérité: et si l'étranger, en effet, n'est n'était pas forcément cet individu «qui vient d'ailleurs», mais peut-être celui «qui ne fait pas partie» d'un corps social. En exploitant des sources extrêmement riches, principalement juridiques et judiciaires, l'auteure s'intéresse à quatre domaines – la transmission des biens, la propriété, la pratique professionnelle et la justice – qui, malgré leur apparente hétérogénéité, permettent de mieux comprendre la complexité des conditions d'inscription sociale des individus. Le lecteur bénéficie ainsi des recherches poussées de l'historienne qui prend un soin particulier à recontextualiser les termes et les notions, ainsi que les situations politiques et économiques qu'elle mentionne.

Son premier chapitre examine le rôle prétendument hégémonique de l'État dans l'attribution de la naturalisation des particuliers. En s'intéressant principalement au droit d'aubaine – procédure habituellement considérée comme discriminatoire envers les étrangers –, l'auteure précise les conditions de son application. En réalité, ce processus a été mis en place par l'État pour affirmer sa propre capacité d'intervention dans le cadre d'une succession incertaine ou inexistante pour protéger les droits des créanciers à la mort d'un individu. En effet, la prise en charge effective d'un bien importe plus que son attribution formelle. Ne pouvant pas être assumée de manière optimale par un «étranger», elle exige la tutelle du souverain pour éviter que le bien ne soit laissé vacant et ne soit ainsi la cause d'un conflit.

Cerutti change ensuite d'échelle pour son deuxième chapitre et reconstitue le parcours

biographique d'un personnage, Gerolamo Motta, un *« Turc d'Anatolie »*, pour mettre en évidence le lien entre le statut d'*« étranger »* – ou de citoyen – et l'accès à la propriété immobilière. Souvent considérée comme une condition d'accès à la citoyenneté, elle en est en réalité la confirmation, certifiant que l'individu concerné a su s'intégrer dans un réseau dense de relations socioéconomiques et est ainsi en mesure d'assumer les responsabilités inhérente à ce statut.

La pratique professionnelle et les corporations d'artisans sont l'objet du troisième chapitre qui offre une autre lecture des nombreuses lettres de supplications adressées aux souverains savoyards par des artisans qui souhaitaient exercer leur métier sans avoir suivi localement un parcours d'apprentissage traditionnel. La mobilité des travailleurs salariés n'était pas problématique tant qu'elle s'inscrivait dans les cadres locaux de régulation de l'emploi, celui-ci étant considéré, au même titre que la propriété immobilière, comme une ressource dont il fallait préserver la valeur.

Après l'héritage, l'accès à la propriété et l'emploi, Simona Cerutti aborde dans un dernier chapitre le domaine de la justice avec la procédure sommaire dont bénéficiaient les *« misérables »*, soit *« les étrangers, les pauvres, les veuves, les mineurs, les orphelins, les paysans, les soldats, les salariés, les pèlerins, les marchands »* (p. 232). Seule la connaissance des conditions d'inscription locale, détaillées dans les chapitres précédents, permet de comprendre le rapprochement logique de ces différentes catégories sociales, dont le point commun résidait dans le fait de ne pas pouvoir justifier d'un réseau social suffisant. Dans une justice ordinaire qui privilégiait les témoins et les témoignages, la procédure sommaire offrait à ces *« incompétents »* sociaux une égalité devant la loi en ne considérant que *« la seule vérité du fait »* (p. 244), en limitant, parmi d'autres mesures, le nombre de témoins et en excluant le recours à des avocats ou des procureurs.

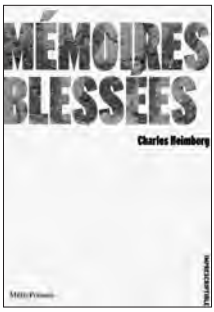
Ces deux ouvrages sont d'une lecture facile, malgré la thématique traitée, même s'il est dommage que celui de Simona Cerutti ait placé ses nombreuses notes en fin de chapitre et n'ait pas traduit les références en latin. Les enjeux communs qui émergent à leur lecture mettent en évidence les conséquences plus ou moins dramatiques d'une discordance entre des pratiques politiques et sociales. Dans une tentative désespérée de s'inclure dans une société qui ne voulait pas d'eux, les « trimards » d'Aigues-Mortes, Français mais néanmoins dépourvus d'une citoyenneté à part entière, ont maladroitement joué la carte de l'appartenance nationale pour justifier un accès de violence inouï. Il est toutefois plus surprenant de constater que l'État républicain adopte la même position lors de l'instruction et du verdict final, aux dépens de l'exercice d'une justice impartiale.

Lorsque Simona Cerutti interroge la condition d'extranéité sous l'angle de l'inscription sociale, elle impose une nécessaire redéfinition de la citoyenneté : celle-ci ne serait plus une qualité mais la conséquence d'un ensemble de pratiques constamment réaffirmées dans l'espace public. L'identité ou l'origine d'une personne – qualités personnelles – ne sauraient constituer un obstacle à son intégration sociale, ainsi que nous démontre le parcours de Motta. En distinguant appartenance et identité, Cerutti reprend en fait le plaidoyer de Maalouf en faveur d'une pluralité de « registres identitaires » dont chacun peut – et doit – se prévaloir [1].

Ainsi, l'éclairage de Gérard Noiriel sur le drame d'Aigues-Mortes illustre parfaitement les tensions qui résultent d'une contradiction fondamentale à laquelle l'ouvrage de Simona Cerutti nous rend attentifs.

Alexia Panagiotounakos
(Université de Genève)

Quand l'historien se fait philosophe



Charles Heimberg, *Mémoires blessées*, Genève : MétisPresses (Coll. Imprescriptible), 2012, 124 pages

Dans son dernier ouvrage, Charles Heimberg convie ses lecteurs à réfléchir sur toutes les mémoires meurtries, traumatiques ; en plus de la souffrance qu'elles incarnent, elles ont souvent été déniées, ce qui ajoute à la douleur. L'auteur invite son public à se sentir concerné et à réfléchir, agir, en humaniste, tout en fixant ses mots sur une feuille de route au contenu intellectuel et épistémologique stimulant.

1. Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*, Paris : Grasset, 1998.

À la manière d'un journaliste rédigeant un éditorial, Charles Heimberg revient essentiellement sur des épisodes majeurs du XXe siècle, dans une langue élégante et fluide qui, à certains moments, laisse aussi la parole aux témoins, comme si, en narrateur respectueux, il se préoccupait de ne pas tomber dans le discours singulier, reflet pervers d'un passé exposé comme unique.

Son livre fait le choix d'évoquer certains souvenirs perturbants et de les relier à une réflexion sur l'histoire et sur la mémoire, leurs interactions et leurs complémentarités, mais aussi à la nécessité d'effectuer un travail de recherche pour rendre ces épisodes intelligibles. L'explorateur des archives veut ainsi amener son lecteur à « revisiter » – dans plusieurs sens du terme – certains événements dramatiques, en proposant un point de vue parfois très légèrement décalé par rapport aux avis généralement reçus, de manière à mettre en relief des points qui lui semblent plus spécifiquement pertinents. Par ce biais, il propose une réflexion sur la manière même de lire les événements.

L'universitaire distingue ainsi soigneusement la *mémoire*, à savoir des faits établis, conservés affectivement dans un groupe humain, de l'étude de l'*histoire*, analytique, qui incite à oser la comparaison en faisant circuler les problématiques dans le temps. Il s'agit aussi de reconstruire les « présents du passé ». La mémoire collective est une édification sans cesse renouvelée. Elle est conditionnée par des identités nationales – qu'elle conditionne à son tour – qui se fondent sur une tradition combinée à partir d'emblèmes et de symboles patiemment élaborés. C'est cette mémoire collective que l'historien incite à reconsidérer sans cesse, dans une démarche construite avec vigilance, capacité de doute, voire acceptation d'une lecture inaboutie. Il s'agit d'échapper à des schémas de pensée contraignants et biaisants.

Charles Heimberg exhorte à interroger constamment le statut de la vérité, citant en exemple Jean Norton Cru, qui s'est toujours efforcé d'évaluer de la façon la plus rigoureuse les témoignages qu'il a réunis sur la Première Guerre mondiale. Le chercheur genevois insiste fortement sur l'élaboration d'un discours se remettant régulièrement en cause et qui – il pense aussi à l'Espagne postfranquiste – ne devrait ni être entravé, ni étouffé, par ce qu'il appelle une *« vulgate consensuelle »*. Il s'agit donc, pour en revenir à cet exemple, de connaître les multiples Espagne. À la synthèse, l'investigateur préfère la problématique, la discussion. Il lui importe, comme dans le cas de la destruction des juifs d'Europe, d'affirmer la nature humaine de ces crimes, et d'ainsi leur permettre d'être analysés au travers du prisme de la recherche, pour les faire entrer dans l'histoire. Cela nécessite forcément une approche plurielle, non seulement celle des victimes mais aussi celle des bourreaux et celle de témoins actifs ou passifs. En outre, le point de vue des libérateurs est à prendre en considération. Pour ce qui est du degré d'horreur des atrocités, leur mesure concerne tout un chacun et l'histoire se trouve en quête d'intelligibilité. C'est le droit de l'humanité tout entière à la vie et à la reconnaissance qui est en jeu, selon le rédacteur.

Pour autant, une étude fine de ce qui s'est produit, visant à tenter de comprendre les mécanismes des conditions qui l'ont rendu possible, ne saurait être écartée. Il faut, pour reconstruire les « présents du passé », consulter les sources sans forcément estimer que tout cela aurait été inéluctable. Continuités, ruptures, aboutissements de processus lointains et spécifiques d'une époque, ce sont ces tensions que doit interroger l'historien. L'analyse impose de lutter contre les assignations simplificatrices tout en offrant un cadre pour la pensée. L'auteur s'appuie là, notamment, sur le cas des harkis qui lui paraît bien s'inscrire dans cette logique.

Le livre avait trouvé un résumé de sa perspective sur cette interrogation : *« Comment faire accepter à tous que les blessures du passé ne doivent pas se reproduire par de prétendus droits du sang imposés par on ne sait pour combien de temps à toutes les générations qui suivent ? »* (p. 98) Une première réponse pourrait résider dans cette profession de foi : *« Il est […] essentiel qu'il y ait vérité et justice, et que les familles sachent qui a tué leurs proches. »* De là, *« la nécessité de poursuivre le combat démocratique pour la reconnaissance et pour la justice. »* (p. 104) Plus loin, le chercheur ajoute : *« Les drames humains s'amplifient et menacent de prendre des dimensions encore plus grandes dès lors qu'ils suscitent de l'indifférence. La question de la coprésence au monde et de la solidarité humaine au-delà des frontières et à une échelle plus globale devient décidément la plus significative et la plus primordiale de celles qui sont posées à nos sociétés. »* (p. 113)

Par ce jeu constant de remises en question, le rédacteur peut donner l'impression que toute entreprise d'analyse historique pourrait être vaine, fragile. Pourquoi vouloir écrire l'histoire si rien n'est sûr ? Mais interpréter ainsi la démarche de Charles Heimberg n'est pas lui rendre justice. En homme sage, il appelle de ses vœux – avec raison, répétons-le – à une investigation lucide, respectueuse, démocratique, sans cesse renouvelée, par chacun, et dans une préoccupation humaniste.

Pierre Jaquet (Gymnase de Nyon)

Il nous tarde que la guerre finisse. Récits d'écoliers, 1939-1945, introduction et notes de **Sylvie Caucanas et Rémy Cazals**, Paris: Vendémiaire, 2012

Ce petit livre tout à fait singulier est une réédition mise à jour d'un document d'une grande valeur qui avait été retrouvé à l'École normale de Carcassonne au cours des années 1970 et qui avait été publié par l'historien Rémy Cazals: un classeur de textes rédigés pendant la Seconde Guerre mondiale par les élèves de l'école de Tournissan, petit village des Corbières. Ce document est aujourd'hui déposé aux Archives départementales de l'Aude.

Ce document est remarquable à plusieurs égards. D'abord par ce qu'il nous apprend de l'expérience des enfants de Tournissan à travers la guerre, avec son lot de privations, de séparations et de peurs, avec aussi la liste des bouillies et des animaux inattendus qui étaient consommés. Il y est bien sûr beaucoup question de la vie quotidienne dans cette région viticole. Mai aussi d'événements marquants comme ces 230 Allemands arrivés en *sidecar* et qu'il a fallu loger: *« Tout le monde a été bien content quand ils sont partis »* (p. 103). Quant aux prisonniers, souvent évoqués, nul ne sait quand ils reviendront. Ainsi, *« je trouve bien doux et bien agréable d'avoir mon papa »*, conclut la dernière lettre (p. 158).

Ensuite, parce que les méthodes pédagogiques mobilisées par le couple d'instituteurs, Jean et Anne Puget, s'inscrivent clairement dans le mouvement de Célestin Freinet et présentent un caractère assurément novateur dont témoignent aussi bien les textes des enfants, leurs dessins, que le *« programme des classes promenade »* qui est publié dans les annexes. Il se conclut sur les intentions suivantes:

« Idée d'évolution jadis, aujourd'hui, demain? Effort incessant de l'homme. Fraternité et solidarité des hommes dans le travail (caravane humaine. » (p. 166) Tout un programme!

Au moment de la première publication, les deux instituteurs *« presque octogénaires »* avaient dit leur surprise de tant d'éloges, non sans souligner en même temps le mérite des enfants qui avaient suivi leur méthode: *« Interroger les choses et la vie avant de consulter les livres »* (p. 172).

L'intérêt du lecteur d'aujourd'hui, qui profite de ces belles pages, c'est aussi qu'après avoir observé et interrogé leur environnement et tout ce qui s'y passait, ces enfants nous ont laissé des traces, de précieuses traces…

Charles Heimberg
(Université de Genève)

Entre commémoration et travail d'histoire

Rita Hofstetter, Marc Ratcliff et Bernard Schneuwly, *Cent ans de vie. 1912-2012. La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*, Genève: Georg, 2012, 310 pages.

Joëlle Droux (avec la collaboration de **Martine Ruchat**), *Enfances en difficultés. De l'enfance abandonnée à l'action éducative (Genève, 1892-2012)*, Genève: Fondation officielle de la jeunesse (FOJ), 2012, 119 pages.

Le genre commémoratif est généralement caractérisé par une narration bienveillante, une sorte d'inventaire du devoir accompli. Il consiste en un récit lisse et positif, soulignant le courage et les difficultés des pionniers et des fondateurs. Tel n'est heureusement pas le cas de ces deux ouvrages centrés tous les

deux sur des institutions genevoises. Ils sont assez différents dans leurs structures, mais ils assument l'un et l'autre la tâche de dresser un portrait historique problématisé autour d'une institution complexe et de son évolution.

L'Institut Rousseau, l'éducation nouvelle, Piaget, la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation…

Le livre consacré au centenaire de l'Institut Rousseau évoque une création qui était elle-même inscrite, il y a cent ans, dans la commémoration de la naissance de l'auteur d'*Émile ou de l'éducation*. Il porte sur une histoire complexe et multiple, située entre psychologie et sciences de l'éducation, entre recherche et expérimentation, entre psychologie génétique et éducation nouvelle, autour d'Édouard Claparède, de Pierre Bovet, de Jean Piaget et de bien d'autres actrices et acteurs.

Une première partie de l'ouvrage est centrée sur un récit diachronique. Elle pointe quelques particularités qui ont du sens dans la longue durée, comme le fait qu'au cours des années vingt, l'Institut se développe autour de trois principes: l'interdisciplinarité, un parcours personnel et l'expérimentation sur le terrain. L'idée d'une alternance entre théorie et pratique tient donc ici d'une véritable marque de fabrique. Mais le lien avec la cité est aussi interrogé, avec la fragilité du financement public de ce domaine de formation qui se donne à voir à plusieurs reprises. Au cours de ces mêmes années vingt, la controverse sur la «technnopsychologie» et l'orientation professionnelle paraît elle aussi révélatrice. S'agit-il de garantir des bénéfices aux patrons, comme le dénonçait alors un journal syndical? Cela pose la question des fonctions de la recherche dans la société et de la responsabilité sociale de ceux qui la développent. Relevons ici que l'indépendance des chercheurs par rapport à l'autorité politique ne s'est elle-même pas toujours imposée: en mars 1912, Albert Malche, alors secrétaire du Département de l'instruction publique, n'est-il pas nommé, contre l'avis de l'Université, aux fonctions de professeur ordinaire et directeur de l'enseignement primaire? La question des rapports entre la recherche et les enseignants est elle aussi récurrente. Des liens solides ont ainsi été tissés d'emblée entre chercheurs et praticiens dans le cadre de la revue *L'Intermédiaire des Éducateurs*, qui fusionne un peu plus tard avec *L'Éducateur*, la revue professionnelle de la Société pédagogique romande.

La seconde partie de l'ouvrage propose des développements thématiques qui ouvrent à d'autres perspectives de réflexion. Le rayonnement international de l'Institut Rousseau fait bien sûr écho à la dimension universelle des défis éducatifs placés au cœur de ses activités. Il marque un problème d'échelles par le décalage entre le large écho des travaux genevois par-delà les frontières et leur reconnaissance effective sur le plan local, surtout dans les moments peu propices à une ouverture au monde. En outre, l'histoire de ces réseaux internationaux marque une évolution générale, de l'indifférenciation de la psychologie et des sciences de l'éducation dans le cadre militant des années vingt aux équilibres et complémentarités actuels, en passant par l'époque significative durant laquelle l'école piagétienne a promu la psychologie.

Les pages consacrées aux «laboratoires vivants de l'éducation» sont primordiales. Elles rendent compte d'une posture fondamentale consistant à observer l'enfant comme acteur de son propre développement. Non pas pour que les enfants fassent ce qu'ils veulent, précisait Claparède, mais pour qu'ils *«veuillent vraiment tout ce qu'ils font»* (cité p. 198). Piaget ira plus loin encore en considérant que le développement résulte de l'action de l'enfant sur le monde. Mais cette conception du développement demeure pour lui de l'ordre du naturel. Dans le cadre notamment des sciences de l'éducation, elle va ensuite inspirer toutes sortes de prolongements qui transforment les enfants en élèves et inscrivent le développement dans ses dimensions sociales.

L'histoire de l'Institut Rousseau, qui concerne aussi l'éducation spécialisée, est par ailleurs marquée par l'expérience de la Maison des Petits, une structure associée qui incarne le lien déjà évoqué entre théorie et terrain, entre recherche et expérimentation. Elle est reliée aux débats et réformes qui ont marqué une école genevoise dont *«le rapport»* avec l'Institut, puis avec la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation *«a toujours été étroit et dynamique, parfois difficile, jamais indifférent»* (p. 218). Elle est également marquée par une ouverture à la formation professionnelle qui débouche aujourd'hui sur l'universitarisation de la formation des enseignants.

Éduquer l'enfance abandonnée

La question de l'enfance abandonnée et des politiques à mener à son égard est riche de tensions et d'évolutions. Elle oscille entre assistance et répression, entre stigmatisation des parents et réhabilitation de leur rôle, entre mise à l'écart et réinsertion des enfants. Aussi l'ouvrage consacré aux *Enfances en difficultés* propose-t-il un récit qui donne à voir aussi bien les continuités que les ruptures sur une relativement longue durée.

À la fin du XIXe siècle, le tout premier but statutaire de l'Association pour la protection de

l'enfance consiste à *«diminuer le nombre d'enfants des deux sexes, habitant le canton, qui sont mal dirigés par leurs parents ou qui suivent irrégulièrement les écoles»* (p. 15). Comme son nom l'indique, la Commission de surveillance de l'enfance abandonnée, instituée en 1892, exerce alors une surveillance du territoire pour faire en sorte d'enlever leurs enfants aux *«mauvais»* parents, c'est-à-dire aux parents de mauvaises mœurs. Il s'agit donc d'une entreprise d'assainissement moral, certes justifiée par divers arguments médicaux, mais présentant un caractère avant tout répressif. Ainsi, précise Martine Ruchat, *«les méthodes ‹scientifiques›, telles qu'elles se donnent à voir au fil des archives, sont d'abord policières avant d'être médicales ou éducatives»* (p. 19).

En 1937, une nouvelle fondation dotée d'un nouveau mandat gère des homes créés pour certains depuis un certain temps déjà. Une évolution s'amorce alors dans le sens d'une réhabilitation du rôle des parents, pour qu'ils soient moins stigmatisés. Avec le tournant des années 1950, l'évolution des établissements passe encore par une professionnalisation progressive des personnels. Il est vrai qu'il est ici question *«de secteurs habitués à fonctionner sur le registre du bénévolat, notamment parce que leur recrutement s'est longtemps opéré dans les milieux confessionnels»* (p. 50). Il en résulte des habitudes et une tradition qu'il n'est pas aisé de dépasser.

La création, en 1958, de la Fondation officielle de la jeunesse marque une nouvelle étape après une longue période d'instabilité. Désormais, la FOJ s'occupe à la fois du placement dans des familles d'accueil et de la gestion de petits foyers éducatifs. Mais, surtout, elle émerge dans un contexte de croissance démographique et économique qui a transformé aussi bien la société que ses modalités d'assistance et de protection de l'enfance. L'action éducative, bientôt fondée sur une véritable professionnalisation des travailleurs sociaux, se situe désormais au-delà de la seule action de surveillance et de redressement des enfants.

Quant à l'histoire plus récente, elle donne lieu à une expérience ambitieuse, mais coûteuse, le Foyer des Bosquets (1978-1992), avec des principes généreux et une existence difficile. Il s'agit en fait, nous dit Joëlle Droux, d'un véritable *«retournement historique»*: en effet, *«c'est désormais le jeune en situation de différence qu'on entend protéger contre les effets d'exclusion générés par une société productrice de normes»* (p. 89). Cette période la plus récente correspond par ailleurs à une certaine extension des types de prestations et des offres de placement, *«une offre institutionnelle à géométrie adaptable»*, même si *«le placement reste et restera toujours une source de sentiments ambivalent pour celles et ceux qui y sont brutalement confrontés»* (p. 104).

Au-delà de l'iconographie riche et abondante qu'ils offrent à leurs lecteurs, et malgré une inévitable dimension descriptive, les ouvrages commémoratifs permettent effectivement de soumettre les institutions qu'ils évoquent à des questionnements, de leur donner du sens à partir des situations difficiles qu'elles ont traversées, de construire des récits et des tableaux, bref de faire de l'histoire. Ces deux ouvrages fournissent des informations très nombreuses qu'il n'est pas possible de restituer ici. Mais, pour l'un comme pour l'autre, le défi de l'histoire a bien été relevé, l'analyse des temps les plus anciens se révèlant la plus convaincante. C'est là le signe, on l'imagine bien, de la difficulté à mettre à distance ce qui est plus proche; le signe également de la complexité croissante de l'histoire des institutions éducatives dans la société contemporaine. Mais c'est avant tout l'illustration du fait qu'il n'est pas aisé, dans un seul volume, de rendre toute l'épaisseur d'un contexte historique pour une si longue période.

Charles Heimberg
(Université de Genève)

Ofelia Rey Castelao, *Les mythes de l'apôtre saint Jacques*, traduction de Pablo Nogueira Santiago, Pau: CAIRN, 2011, 224 pages [*Los mitos del apóstol Santiago*, Santiago de Compostela, Consorcio de Santiago et Vigo, Nigratrea, 2006].

Parmi la myriade de travaux qui ont été réalisés sur Compostelle, rares sont ceux qui abordent l'histoire du «sanctuaire» dans une perspective critique. *Les mythes de l'apôtre saint Jacques*, d'Ofelia Rey Castelao, en fait partie, et il convient de saluer sa traduction en français qui vient de paraître.

L'auteure tente de dissiper l'amalgame qui existe entre l'histoire et la légende de saint Jacques dans la *finis terrae* occidentale, car elle est issue d'une longue tradition d'instrumentalisation mémorielle,

depuis le Moyen Âge, au cœur d'enjeux religieux, politiques et économiques d'une région qu'il semble impossible de déconstruire. Les mythes de saint Jacques, nous dit Ofelia Rey Castelao, sont ainsi multiples.

L'épicentre du mythe destiné à justifier la fondation du «sanctuaire» est fabriqué au VIIIe siècle par des catholiques radicaux de la péninsule Ibérique, dans un contexte de présence islamique dominante, et s'appuie sur un vide historique concernant la vie de l'apôtre. Une relecture de textes des VIe et VIIe siècles forge la légende du prêche de l'apôtre en *Hispania*. Cette instrumentalisation mémorielle, déjà mise en doute à l'époque, est complétée un siècle plus tard par la volonté de matérialiser la légende avec la découverte des restes du saint. Sous l'égide de Théodomire, évêque d'Iria, et d'Alphonse II, roi des Asturies, tous deux en quête de pouvoir, le récit d'un ermite du nom de Pélage qui découvre un sépulcre, guidé par des cantiques et des lumières (étoiles) est utilisé pour déterminer l'endroit de la sépulture. L'*inventio* (au sens de découverte) justifie la création de la *Terre de Saint-Jacques*. Mais le prestige politique et le pouvoir thaumaturge du «sanctuaire» s'accroît véritablement au XIIe siècle, sous l'impulsion de la double protection de Rome et de l'ordre de Cluny.

Enfin, une nouvelle instrumentalisation mémorielle lui apporte sa puissance matérielle, une problématique qui a été largement étudié par Castelao dans sa thèse de doctorat, le *Vœu de saint Jacques*. L'historienne montre comment un faux parchemin, élaboré par un prêtre et faisant le récit de l'apparition de saint Jacques à cheval lors d'une bataille inventée contre les musulmans (celle qui est attribuée à Ramire Ier à Clavijo en 834), justifie la levée d'un impôt en action de grâce. Cet impopulaire *Vœu de saint Jacques*, qui provoque souvent des révoltes de la population, loin d'être destinée au culte du saint et aux pèlerins, sert d'abord à remplir les arcanes du clergé de Compostelle, qui devient ainsi la troisième richesse de la couronne de Castille jusqu'à son abolition en 1834, en application de la décision des Cortès de Cadix de 1812.

Ofelia Rey Castelao écorne encore d'autres mythes forgés pour amplifier l'importance du «sanctuaire». Ainsi, la question de l'adhésion des papes et des rois catholiques est revisitée consciencieusement à l'aide d'un important corpus documentaire. L'historienne nous dit par exemple que les visites des rois ont été rares et intéressées et que saint Jacques a failli déchoir de son statut de «Patron des Espagnes» au VIIIe siècle, sous l'impulsion de Philippe III. Mais ce n'est pas tout. L'auteure s'attaque au pèlerinage lui-même et au mythe de son ampleur. La réalité des pèlerinages au Moyen Âge, par exemple, est difficile à vérifier. Ce voyage n'est pas massif et son succès varie selon les périodes historiques, les grandes crises religieuses ou économiques. Ofelia Rey Castelao en retrace diachroniquement les aléas et les nouvelles réinventions qui ponctuent la période contemporaine. Elle aborde aussi quelques usages politiques durant la guerre civile et le franquisme.

Les mythes de l'apôtre saint Jacques est un ouvrage qui témoigne de plus de trente ans de recherches menées par une historienne de l'Université de Compostelle, malgré leur discrète diffusion au-delà de la «Terre du Matamore». Cette étude critique demeure d'une grande actualité si l'on observe les concessions globales qui sont encore octroyées aux visions falsificatrices de ce passé, au service d'enjeux politiques et économiques contemporains. Selon les statistiques de l'administration galicienne, le jubilé 2010 a attiré 9,2 millions de visiteurs, un record historique, dont près de 270000 pèlerins (*La Voz de Galicia*, La Coruña, 31 décembre 2010). La propagande médiévale fabriquée autour de la «sacralité» de Compostelle semble ainsi vouée à conserver tout son potentiel d'exploitation.

Mari Carmen Rodríguez
(Université de Genève)

Zusammenfassungen

DOSSIER
Der soziale und politische Gebrauch der Ängste. Die Stigmatisierung der Andersartigkeit

Die eschatologischen Ängste unterrichten. Für die Behandlung einer Geschichte der Mentalitäten im Unterricht
Pierre-Philippe Bugnard

Die grossen Ängste, das kollektive Entsetzen, sind eschatologisch. Sie sind Zeichen einer Gesellschaft, für die alles, was hienieden geschieht, in Funktion eines ungewissen Jenseits geschieht («werde ich erlöst werden?»), wo eine Verteufelung verstummt. Katastrophenzeiten erweisen sich als speziell fruchtbar für die Instrumentalisierung der Verdammnis, indem Schuldgefühle bewirtschaftet werden («ich muss Erlösung finden!»)

Indem der Teufel an die Wand gemalt wird, wird das Entsetzen vor der Hölle entworfen, um daraus die Möglichkeit der Beschwichtigung zu eröffnen. Man lehrt die Angst, um die Seelen besser zu kontrollieren. Man bindet den Gerechten an die Vernichtung der Feinde mitels der Hölle des Scheiterhaufens, um die Bewährung vor den Pforten der Hölle zu entwerfen.

Mit der Idee, dass Unglück nicht göttlicher Bestrafung entspringt, verschwinden die grossen eschatologischen Ängste zugunsten der von totalitären Regimen instrumentalisierten Furcht, oder der Ängste ohne Gefahr, wenn der Film seine Spezialeffekte projiziert.

Die Angst kann, ausgehend von neuen Perspektiven, zum zentralen Thema des mentalitätsgeschichtlichen Unterrichts werden.

Übersetzung von Béatrice Ziegler

Die Hexenjagden: Stigmatisierung des Anderen und Angst vor dem Teufel
Martine Ostorero

Das Ziel meines Beitrags ist es, den Konstruktionsprozess der Hexengestalt zu beleuchten, der in einer doppelten Logik von Anhäufungen und Übertreibungen von Anschuldigungen gründet. Diese Anschuldigungen verweisen auf vier hauptsächliche Aspekte. Zu nennen ist einmal derjenige der Verteufelung der Praxis der Zauberei und Hexerei. Weiter wird der Hexensabbat als gegen die Kirche gerichtete Teufelei betrachtet, die eine äusserst gefährliche Sekte von Ketzern und Abtrünnigen, die einen Pakt mit dem Teufel geschlossen haben, vereinigt. Die Wahnvorstellung eines Komplotts oder einer Rebellion trägt also dazu bei, die Angst vor der Hexerei zu schüren. Schliesslich begünstigt der Aspekt des Widernatürlichen, wie etwa der unsittlichen Verbrechen oder der mit den Untaten der Hexerei zusammenhängenden Tabus (abweichende Sexualverhalten, Kindesmord und -kannibalismus) die Verunglimpfung der Individuen.

Übersetzung von Peter Gautschi

Eine kleine Geschichte der Angst vor dem Bettler in der Schweiz
Jean-Pierre Tabin

In seinem Klassiker *La potence ou la pitié*, vertrat Bronislaw Geremek, dass die Armut bis zum Ende des Mittelalters im Wesentlichen dem Heiligen entsprang. Der moderne wie der zeitgenössische Blick auf Armut gehören nach diesem Autor einer anderen Ordnung an: sie wird grundsätzlich als eine negative Erscheinung bewertet. Einige Beispiele zum Umgang mit dem Bettel aus der Zeit nach dem Mittelalter erlauben, diese These zu illustrieren, aber auch zu differenzieren.

Übersetzung von Béatrice Ziegler

Die Ängste in der Geschichte, ihr Realität, zwischen historische Studien und schulischen Lernens
Charles Heimberg

Die Problematik der Ängste und ihrer Ausbeutung in der Geschichte befindet sich im Herzen der Struktur des Fragens in der schulischen Geschichte. Sie fordert insbesondere die Rekonstruktion des Gegenwärtigen in der Vergangenheit heraus, das heisst des Gelebten historischer Akteure zwischen Erfahrungsraum und Erwartungshorizont. Sie mobilisiert zudem Fragen hinsichtlich der Struktur der historischen Erzählung, insbesondere hinsichtlich der Thematik von Inklusion und der Zukunft von menschlichen Gesellschaften.

Das Beispiel der Grossen Furcht von 1789 zu studieren, ist speziell interessant, sowohl in ihren Ausdrucksformen wie hinsichtlich der Wege ihrer Verbreitung. Ängste geben uns so viele Informationen über die Gesellschaften, die dieselben produzieren.

Übersetzung von Béatrice Ziegler

Die Vorlesung von Braudel. Narration und Probleme in der Geschichte

Anne Vézier

Braudel steht für eine historiografische Strömung, die das Narrativ und das Ereignis abgelehnt hat zugunsten einer die Phänomene privilegierenden Geschichtsforschung, welche Sinn in einer dreifachen Temporalität nimmt. Heute führen die Anerkennung der erzählenden Dimension in der Geschichtsschreibung und das Hervortreten der Narration in den Programmen des Collège in Frankreich (seit 2008) dazu, Braudels aus dieser epistemologischen Sichtweise wieder zu lesen. Wenn die erzählende Dimension in Braudels Schriften in den 1980er Jahren unterstrichen worden ist, so hat sich Braudel selbst für die Kapazitäten der Narration interessiert, die Geschichte zu sagen und zur Konstruktion von Wissen beizutragen. Die Vorlesung, die Braudel 1985 kurz vor seinem Tod vor Studierenden zur Identität von Frankreich gehalten hat, ist die letzte Spur, die uns der Historiker zu seinen Werken und Konzeptionen über Geschichte hinterlässt. Aber der Autor macht sich im Text der Vorlesung von einer historisierenden Erzählung deutlich frei und schlägt Lösungen für die Schwierigkeiten vor, was das Erzählte in der Praxis erzeugt. Das, was uns hier interessiert, ist nicht die Belagerung von Toulon 1707, sondern wie ihr Braudel Sinn in einer kritischen Erzählung gibt.

Übersetzung von Markus Furrer

Der Fall Menocchio und die Konstruktion in der Geschichte. Eine didaktische Lektüre des Fallstudiums nach Carlo Ginzburg

Sylvain Doussot

Die Nähe zwischen Epistemologie und Didaktik kann Quelle der gegenseitigen Entwicklungen unter der Bedingung sein, dass das Wissen und die Praxis in einer gemeinsamen Theorie der Untersuchung zusammengehalten werden. Das ist es, wozu das von Carlo Ginzburg entwickelte «Paradigma» des entwickelten Fallstudiums einlädt. Bei den Historikern wie bei den Schulklassen besteht die Tendenz, die Probleme und Fragestellungen hinter den Lösungen verschwinden zu lassen, um der Gefahr des Relativismus und des Arguments von Autoritäten zu entgehen. Das Fallstudium stellt einen Hebel dar, um aus diesem Teufelskreis auszubrechen: es erlaubt, gleichzeitig auf der Wissensebene (Objekt) und auf der Ebene der Gemeinschaft der Forschenden (Subjekte) zu handeln, indem aus einem punktuellen Gegenbeispiel der gegensätzliche Standpunkt paradigmatisch erklärend wirkt und uns erlaubt, weiter zu gehen. Erfasst man die effektive Wahlmöglichkeit der Menschen damals und der Historiker (oder der Schülerinnen und Schüler) von heute, so ermöglicht das Fallstudium als aussergewöhnliches Beispiel, die Spannung zwischen Geschichte und Politik aufkommen zu lassen, und dies in der Schule in einen doppelten Sinne, aufgezeigt an der Konstruktion von gemeinsamen Anhaltspunkten und den kritischen Kompetenzen. Dort, wo das vorgestellte Fallstudium das Studium von Dokumenten ersetzt, eröffnet es einen Zugang zu historischen Kenntnissen, die explizit die gemeinsamen Handlungsräume aufzeigen.

Übersetzung von Markus Furrer

Ruhe im Klassenzimmer! Oder gehört die postmoderne Geschichte in die Schule? (édition originale, 2000), (Übersetzung von Sylvain Doussot)

Peter Seixas

Der Autor thematisiert den Umgang mit Vergangenheit auf drei verschiedene Arten und stellt dadurch gleichzeitig die Frage nach dem Verhältnis von Geschichtsvermittlung zu ihrer Referenzdisziplin und zur Politik. Mit dem aus Nordamerika stammenden postmodernen Relativismus wird die traditionelle schulische Dualität zwischen historischer Wissensvermittlung und historischer Methodenorientierung reflektiert: was soll im Unterricht geschehen, wenn sowohl Wissensvermittlung als auch Methodenorientierung aus vielfältigen Beweggründen heftig kritisiert werden. Peter Seixas verfolgt den engen Weg zwischen Relativismus und Konservativismus, indem er sich auf erkenntnistheoretische Überlegungen abstützt, die seit der „linguistischen Wende" in der wissenschaftlichen Gemeinschaft intensiv rezipiert werden. Für die Schule bedeutet dies, dass notwendigerweise sowohl konzeptuelle und sprachliche Werkzeuge entwickelt als auch der Beschäftigung mit den spezifischen Denkweisen der historischen Methode vertiefte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Der Autor skizziert einige Wege dieses umfassenden Programms, das zu einer kritischen staatsbürgerlichen Bildung führt, die diesen Namen auch verdient.

Übersetzung von Peter Gautschi

Dossier zu Lehrmitteln

Neue Tendenzen in der Forschung über Geschichtslehrmittel: Einsatz und Methode im Hinblick auf eine Geschichtsschreibung in der Schule
Maria Repoussi und Nicole Tutiaux-Guillon

Die «kleinen Vaterländer» des Balkans: ein Geschichtsunterrichtsprojekt auf dem Balkan
Christina Koulouri

Welche Geschichte für welche Nation? Geschichts- und Politiklehrmittel in Indien
Sylvie Guichard

Diese drei Beiträge befassen sich mit der Geschichte von Lehrmitteln. Mit Bezug auf eine internationale Tagung 2009 in Braunschweig (Deutschland) der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik und des Georg-Eckert Instituts für internationale Schulbuchforschung, präsentieren Maria Repoussi und Nicole Tutiaux-Guillon die aktuellen Entwicklungen der Schulbuchforschung von Geschichtslehrmitteln, welche die Autorinnen als bedeutend beurteilen. Die zentralen Konzepte und die theoretischen Rahmen erfordern Diskussionen und Erweiterungen, um eine Geschichtsdidaktik zu entwickeln, nicht allein im Bereich der sozialen und politischen Verantwortlichkeiten, sondern auch als theoretische Disziplin. Für ihren Teil präsentiert Christina Koulouri das Joint History Project (Projekt Gemeinsame Geschichte), ein Projekt, das darauf zielt, eine gemeinsame Geschichte aller südosteuropäischer Länder auszuarbeiten und zu unterrichten: die historischen Bedingungen unter welchen es entstanden ist, seine Ziele und Resultate sowie seine Aufnahme in den Gesellschaften des Balkans. Schliesslich präsentiert Sylvie Guichard eine Fallstudie zu indischen Lehrmitteln. Sie erinnert an die Beharrlichkeit der Vorstellung einer Hindu-Geschichte ausserhalb der Erneuerung der Lehrmittel. Die Spannungen zwischen den säkularistischen und nationalistischen Geschichtsvorstellungen erklären eine starke Fokussierung auf die Lehrmittel im öffentlichen Raum.

Übersetzung von Markus Furrer

Didaktische Analyse einer herkömmlichen Geschichtslektion an der Primarschule. Von der allgemeinen Wahrnehmung kognitiver Prozesse von Schülerinnen und Schülern zu partikulären Phänomenen
Catherine Souplet

Dieser Beitrag hat eine herkömmliche Lektion zum Gegenstand, indem er nach den Prozessen fragt, die bei Schülerinnen und Schülern vom 9. bis 10. Altersjahr einer Primarschule ausgelöst werden. Lektionsverlauf und Wissenserwerb dieser Stunde (Erster Kreuzzug mit der Einnahme Jerusalems) lassen auf das Zusammengehen verschiedener Ebenen schliessen: jene des Wissens, jene der Klasse und jene der Schülerinnen und Schüler – individuell betrachtet. Weiter ermöglicht die Analyse sprachlicher Ausdrücke einen Einblick in die Auffassungsgabe von Schülerinnen und Schülern (besonders auf der Basis der Analyse grammatikalischer Strukturen), aber auch auf Grund didaktischer «Zwischenfälle». Schliesslich sind die Lernprozesse reell, selbst wenn sie sich als schwierig zu charakterisieren erweisen. Unerwartet sichtbar wird die Bedeutung erkenntnistheoretischer Zuständigkeitsbereiche, indem aufgezeigt wird, wie sich Schülerinnen und Schüler disziplinäres Wissen und Kenntnisse aneignen. Schliesslich werfen diese Feststellungen nach dem Stellenwert der Didaktik bzw. des Unterrichts sowie der Bearbeitung der Wissensbestände durch die Schülerinnen und Schüler auf.

Übersetzung Béatrice Ziegler

Politisierung und zeitgenössische Spielfilme im Gymnasium
Sophie Toulajian

Im vorliegenden Artikel geht es darum zu zeigen, wie die Analyse von politischen Spielfilmen im Unterricht der Zeitgeschichte am Gymnasium es ermöglichen kann, bei den Schülern eine kritische Bürgerschaft zu bilden. Wie kann man Schüler politisieren, indem man fachgebundenes Lernen fördert (Historisierung, Problematisierung, Kontextualisierung) und sie dazu anregt persönliches, schulisches (kognitives und geistiges Wissen, sowie Gemeinsinn) und bürgerschaftliches Wissen einzubringen?

Zunächst soll der Nutzen des Einsatzes von Filmen im Unterricht im Rahmen der Bildung einer kritischen Bürgerschaft legitimiert werden. Dafür wird die Zielsetzung des Geschichteunterrichts angeführt und der Begriff der kritischen Bürgerschaft kurz erklärt.

Zweitens wird untersucht, wie die Analyse eines komplexen Filmes zur Politisierung der Schüler beitragen kann: Anhand des Beispiels Ressources

humaines von L. Cantet wird zunächst gezeigt, was die Schüler durch die Analyse der Inszenierung lernen, wenn sich die gewählten Filme um gewisse Spannungsfelder drehen (Fiktion/Dokumentarfilm, komplexe Personen) Anschliessend wird unterstrichen, dass die Aneignung fachspezifischen Wissens (Historisierung, Kontextualisierung) von Interesse ist, da sowohl Emotionen wie auch wissenschaftliches Denken aufgebracht werden.

Die Schlussfolgerung ist, dass diese Filme die Welt in Frage stellen und keine absoluten Wahrheiten aufdrängen.

Drittens wird die Rezeption des Politischen in der Schulklasse behandelt. Der Einsatz von Filmen im Unterricht bietet eine Alternative zum klassischen Modell der Vermittlung von Geschichte (die sogenannten «4R»). Um das zu zeigen, wird erstens hinterfragt, wie die Aneignung des aufgebrachten Wissens verläuft. Zweitens werden drei Profile zur Rezeption des Politischen im Unterricht beschrieben.

Abschliessend wird angeführt, dass das künstlerische Objekt eine Brücke zwischen schulischem und außerschulischem Wissen schlägt, ohne fachgebundenes Wissen und Können zu schwächen.

Religionsvermittlung oder Glaubenserziehung in der französischen Volksschule?

Sébastien Urbanski

Seit gut zehn Jahren wird «Religionsvermittlung» auf unterschiedlichste Weisen umgesetzt. Der vorliegende Artikel beschäftigt sich in erster Linie mit pädagogischen Vorschlägen, die Probleme in Bezug auf die Trennung von Kirche und Staat bewirken. Es kommt tatsächlich vor, dass so genannte «religiöse Tatsachen» derart berücksichtigt werden, dass sich die Bezugsdisziplinen von ihren nicht konfessionellen Zielsetzungen entfernen. In solchen Zusammenhängen kann es manchmal passieren, dass Französisch- und Geschichtsunterricht stark diskutierten, zweifelhaften Praktiken Raum geben. So driftet die Vermittlung religiöser Tatsachen mehr oder weniger hin zu einer Erziehung, die dem Glauben gewidmet ist.

Übersetzung von Peter Gautschi

Sklaverei und Sklavenhandel im Senegal (1903-2000): Über den ideologischen Gebrauch von Konzepten

Abdoul Sow

Bis 1903, als eine Reform des Gouverneurs Camille Guy im Senegal ein laizistisches Erziehungssystem einrichtete, wurden im Geschichtsprogramm das Alte und Neue Testament sowie einige Elemente weltlicher Geschichte behandelt. Im Lehrplan von 1907 dann wurde den jungen Afrikanerinnen und Afrikanern die Sklaverei mit ideologischer Absicht gelehrt: man schärfte ihnen moralische Prinzipien ein, die sie sich einprägen sollten. Man könnte von einem historisch geprägten Bürgersinn sprechen. Dieser Unterricht erlaubte auch die territoriale Eroberung und die Kolonisation zu rechtfertigen. Im Unterricht der kolonialen Schule blieb der Sklavenhandel ein Tabuthema. In der Tat verbarg und minimisierte Frankreich seine Teilhabe und Verantwortung am Sklavenhandel. Mit den Unabhängigkeitserklärungen wurde 1965 ein neues Programm, dasjenige von Tananarive, für das gesamte südliche Afrika ausgearbeitet. Darin und in allen folgenden kommt dem Sklavenhandel eine wichtige Stellung zu und dient dazu, die Rückständigkeit Afrikas zu erklären. Dabei ist, was die Thematisierung des arabischen Sklavenhandels anbelangt, eine gewisse Zurückhaltung der Autorenschaft des Programmes festzustellen.

Der Rundbrief der Gesellschaft der Geschichtslehrerinnen und -lehrer von Québec und die Veränderungen der Didaktik in den 1960er Jahren

Jean-François Cardin, Félix Bouvier und Catherine Duquette

Die Gesellschaft der Geschichtslehrerinnen und -lehrer von Québec (SPHQ) wurde im Oktober 1962 zur Bildung und Unterstützung der Geschichtslehrerinnen und -lehrer der Sekundarstufe gegründet. Die erste Ausgabe des Rundbriefs der Gesellschaft erschien im folgenden Monat und wurde für die Leserinnen und Leser eine wertvolle Informationsquelle für berufliche Anliegen sowie für Unterricht und Didaktik. Das Ziel war, den Geschichtsunterricht zu modernisieren und vom Staub zu befreien.

Dieser Artikel berichtet über den Diskurs zu Geschichte und ihrer Vermittlung, wie er sich in den ersten Jahren der SPHQ (1962-1969) im Rundbrief zeigte. Er legt den grösseren Forschungskontext dar, in dem die vorliegende, methodisch präzisierte und konkretisierte Studie stattfindet. Anschliessend werden die wichtigsten Merkmale des untersuchten Zeitraums, der durch grosse Veränderungen in den Bereichen Schule, Erziehung und Unterricht gekennzeichnet ist, beschrieben. Zum Schluss werden die wichtigsten Themen und Fragen des Rundbriefs, die sich mit dem Lehren und Lernen von Geschichte auseinandersetzen, identifiziert und skizziert.

Übersetzung von Peter Gautschi

La rédaction du *Cartable de Clio* signale

Le dernier numéro de la revue *Mundus*

Mundus, revue italienne de didactique de l'histoire dirigée par Antonio Brusa, Luigi Cajani et Alessandro Cavalli, est une revue sœur du *Cartable de Clio*. Dans son double numéro 5-6, daté de 2010, mais publié récemment, elle propose un magnifique dossier sur le Moyen Âge, sous la direction du médiéviste italien Giuseppe Sergi. Une douzaine de contributions fort stimulantes permettent non seulement de débusquer les stéréotypes et les savoirs biaisés qui concernent cette période, mais aussi d'évoquer les narrations qui permettent aux enseignants de renouveler leurs propos.
La revue est publiée à Palerme par Palumbo Editore: [www.palumboeditore.it/]
Site de la revue: [www.mundusonline.it/]

Deux ouvrages sur la muséohistoire

Après la parution du dossier *Musées, histoire, mémoires* du *Cartable de Clio* de 2011, auquel était notamment associée l'équipe de recherche sur la muséohistoire dirigée par Frédéric Rousseau, de l'Université de Montpellier III, deux ouvrages ont été publiés, le premier sous la forme d'un guide de la muséohistoire, le second autour de la recherche proprement dite. L'un et l'autre abordent la dimension didactique de cette problématique.
Patrick Louvier, Julien Mary et Frédéric Rousseau (dir.), *Pratiquer la muséohistoire. La guerre et l'histoire au musée. Pour une visite critique*, Outremont (Québec): Athéna Éditions, 2012, 271 pages.
Frédéric Rousseau (dir.), *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles. Essais de muséohistoire*, Paris: Michel Houdiard Éditeur, 2012, 389 pages.

Le prochain cours du Groupe d'étude des didactiques de l'histoire (GDH) pour 2013: *Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin*

Après celui de 2012 sur *L'Histoire sociale et politique de la peur et de ses exploitations*, le cours du GDH pour 2013 portera sur *Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin*. Il aura lieu à Chêne-Bougeries (Genève) du mercredi 15 au vendredi 17 mai 2013.
L'histoire des femmes et du genre a désormais acquis toute sa légitimité au niveau académique. Les rapports sociaux de sexe, les mécanismes de domination, la définition du féminin, du masculin et de la virilité, les représentations des femmes, des hommes, des sexualités et de la différence des sexes varient avec le temps; leur historicisation permet d'interroger les normes et les stéréotypes, dans une réflexion émancipatrice.
Au sein d'un cadre scolaire mixte et perméable aux débats de société, cette question sensible mérite que l'on s'intéresse au caractère genré des contenus disciplinaires transmis aux élèves.
Les objectifs du cours consistent pour les participants à approfondir leurs connaissances en histoire du genre; connaître les nouveaux questionnements et sources que la lecture sexuée du passé fait émerger; débusquer les stéréotypes de genre par l'historicisation des problématiques; réfléchir à l'introduction de cette approche dans l'enseignement.

Intervenant·e·s:

- Isabelle Collet, maîtresse d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève;
- Alexandra Oeser, maîtresse de conférences à l'Université Paris X-Nanterre;
- Anne-Françoise Praz, professeure à l'Université de Fribourg;
- Florence Tamagne, maîtresse de conférences à l'Université de Lille III;
- Françoise Thébaud, professeure émérite à l'Université d'Avignon;
- Fabrice Virgili, directeur de recherche au CNRS-IRICE Paris I Panthéon-Sorbonne;
- Michèle Zancarini-Fournel, professeure émérite à l'Université de Lyon.

Renseignements: Valérie Opériol, valerie.operiol@unige.ch
Les inscriptions sont ouvertes jusqu'au 11 mars 2013 sur le site:
[www.webpalette.ch/fr/catalogue-des-cours/secondaire-ii/wbz-cps/]
Frais d'inscription: 400 fr.

AUX ÉDITIONS ANTIPODES

CATALOGUE COMPLET SUR WWW.ANTIPODES.CH

LE CARTABLE DE CLIO

N° 8, 2008. Dossier Espace-temps.

N° 9, 2009. Dossier Orient-Occident.

N° 10, 2010. Dossier Imaginaires alimentaires.

N° 11, 2011. Dossier Musées, histoire, mémoires.

N° 12, 2012. Dossier L'usage social et politique des peurs.

GRHIC

Florence Bays et Carine Corajoud, *Edmond Gilliard et la vie culturelle romande. Portrait de groupe avec maître (1920-1960)*, 2010.

Alain Clavien, *Grandeurs et misères de la presse politique. Le match* Gazette de Lausanne – Journal de Genève, 2010.

Stéphanie Roulin, *Un credo anticommuniste. La Commission Pro Deo de l'Entente internationale anticommuniste ou la dimension religieuse d'un combat politique (1924-1945)*, 2010.

REGARDS ANTHROPOLOGIQUES

Christine Pirinoli, *Jeux et enjeux de mémoire à Gaza*, 2009.

HISTOIRE

Sandro Cattacin, Morena La Barba et Michel Oris (dir.), *La migration italienne dans la Suisse d'après-guerre*, 2012.

Thierry Delessert, *«Les homosexuels sont un danger absolu». Homosexualité masculine en Suisse durant la Seconde Guerre mondiale,* 2012.

Geneviève Heller, *Ceci n'est pas une prison. La maison d'éducation de Vennes. Histoire d'une institution pour garçons délinquants en Suisse romande (1805-1846-1987)*, 2012.

HISTOIRE MODERNE

Michael Bruening, *Le premier champ de bataille du calvinisme. Conflits et Réforme dans le canton de Vaud (1528-1559)*, 2011.

Dimitri Skopelitis et Dimitri Zufferey, *Construire la Grèce (1770-1843)*, 2011.

HISTOIRE.CH

Gérald et Silvia Arlettaz, *La Suisse et les étrangers*, 2004.

Gérard Benz, *Les Alpes, la Suisse et le chemin de fer*, 2007.

Thomas David, Bouda Etemad, Janick Marina Schaufelbuehl, *La Suisse et l'esclavage des Noirs*, 2005.

Cédric Humair, *1848. Naissance de la Suisse moderne*, 2009.

Damir Skenderovic et Christina Späti, *Les années 68*, 2012.

MÉDIAS ET HISTOIRE

Gianni Haver et Loïse Bilat (dir.), *Le héros était une femme… Le genre de l'aventure*, 2011.

Michaël Meyer (dir.), *Médiatiser la police. Policer les médias*, 2012.

Katharina Niemeyer, *De la chute du mur de Berlin au 11 septembre 2001. Le journal télévisé, les mémoires collectives et l'écriture de l'histoire*, 2011.

HISTOIRE ET SOCIÉTÉ CONTEMPORAINES

Marc Perrenoud, *Banquiers et diplomates suisses (1938-1946)*, 2011.

Céline Schoeni, *Travail féminin : retour à l'ordre! L'offensive contre le travail des femmes durant la crise économique des années 1930*, 2012.

Impression
La Vallée – Aoste
Octobre 2012

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 12/2012 propose un dossier: L'usage social et politique des peurs. La stigmatisation de l'altérité. Il montre que l'examen critique de ces peurs, qu'elles soient eschatologiques ou imaginaires, qu'elles diabolisent (les sorcières), qu'elles stigmatisent (les mendiants) ou qu'elles soient induites par la pensée dominante, permet une mise au jour du fonctionnement des sociétés humaines qui les produisent.
Deux autres petits dossiers traitent de l'épistémologie de l'histoire et des enjeux qu'elle soulève pour sa transmission scolaire, ainsi que des manuels scolaires d'histoire, de leur fabrication et de leur usage.
Au fil des thématiques habituelles de la revue, ce volume s'interroge, à partir de plusieurs points de vue, sur ce qu'il est important de transmettre de l'intelligibilité du passé et sur les manières les plus pertinentes d'y parvenir.

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.

ISSN 2235-5324

9 782889 010813